



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La alfabetización visual en los estudios universitarios de las artes: propuesta de un modelo de interpretación del fenómeno artístico y análisis de su recepción por el estudiantado

Carmen Benítez Robles

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

La alfabetización visual en los estudios universitarios de las artes: propuesta de un modelo de interpretación del fenómeno artístico y análisis de su recepción por el estudiantado

Carmen Benítez Robles



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La alfabetización visual en los estudios universitarios de las artes: propuesta de un modelo de interpretación del fenómeno artístico y análisis de su recepción por el estudiantado

Carmen Benítez Robles

Dirección

Dr. José Luis Menéndez Varela

Dra. Eva Gregori Giralt

Tutor

Dr. José Luis Menéndez Varela

Tesis doctoral inscrita en el programa de doctorado Sociedad y Cultura: Historia, Antropología, Arte y Patrimonio (HDK17) de la Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de Barcelona.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Agradecimientos

Al Doctor José Luis Menéndez Varela y a la Doctora Eva Gregori Giralt por su inestimable guía, apoyo constante y dedicación a lo largo de este proceso. Su experiencia y profesionalidad han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo y, sin duda, han enriquecido enormemente mi formación académica y profesional.

A mi padre y a mi madre por regalarme el preciado tesoro que es mi educación. A Arturo por su apoyo incondicional.

A Nirzar Pangarkar de Aesthetic Department por su desinteresada ayuda con la maqueta de esta tesis.

Al estudiantado que anónimamente ha formado parte de esta investigación.

Resumen

En nuestra sociedad, la información basada en imágenes es tan abundante como la textual. Por ello, resulta esencial adquirir competencias sólidas en su interpretación y manejo. Sin embargo, en el ámbito educativo, la alfabetización visual no recibe la atención adecuada, ni siquiera en la enseñanza de las artes, donde la imagen es el objeto principal de estudio. Ante esta carencia, nuestra investigación propone un modelo para la lectura e interpretación del fenómeno artístico y analiza su recepción por parte del estudiantado. Esta tesis se inscribe en una línea de investigación más amplia desarrollada por el grupo Observatorio sobre la Didáctica de las Artes y Centre de Recerca sobre Cultura i Sostenibilitat (ODAS-CRECS), un grupo de investigación e innovación docente consolidado del Departamento de Historia del Arte de la Universitat de Barcelona, reconocido por la Generalitat de Catalunya (2021SGR00237 y GINDOC-UB/103). Para realizar el estudio, se empleó una metodología cualitativa de carácter fenomenológico. Se llevó a cabo un estudio de campo mediante reuniones con grupos focales para evaluar la calidad de la implementación del modelo. Los resultados muestran que la mayoría de los comentarios del estudiantado se centran en los aspectos conceptuales del modelo, seguidos por los contextuales y evaluativos. Además, gran parte de las reuniones se dedicaron a comparar la metodología estudiada con la utilizada en la titulación. El análisis de los resultados permite concluir que el modelo propuesto fomenta una lectura crítica no solo de las obras de arte, sino también de la propia disciplina de la historia del arte, lo que conduce a una reevaluación de las prácticas tradicionales en la enseñanza de esta materia. La investigación sugiere que metodologías innovadoras, como la aquí presentada, pueden contribuir a superar las deficiencias del enfoque tradicional, promoviendo una formación más rigurosa y una mayor autonomía crítica en el estudiantado. En conclusión, se resalta la importancia de enseñar alfabetización visual y la necesidad de propuestas de innovación didáctica que sean explícitas y transparentes, facilitando así la evaluación y el aprendizaje autónomo del estudiantado. Este enfoque contribuye a abordar las deficiencias detectadas en la educación superior de las artes y ofrece futuras líneas de investigación en los campos de la alfabetización visual y la didáctica de las artes.

Palabras clave: alfabetización visual (AV), educación superior, estudio de caso, grupos focales, fenomenología, investigación cualitativa, didáctica de las artes.

1. Introducción	1
2. Marco teórico	9
2.1. Panofsky: fundamento conceptual	9
2.2. La Taxonomía SOLO	12
3. Estado de la cuestión	23
3.1. Objetivos y descripción del capítulo	23
3.2. Estudio bibliométrico	23
3.2.1. Preguntas de investigación	23
3.2.2. Criterios de inclusión y exclusión	26
3.2.3. Resultados	28
3.3. Estudio teórico	32
3.3.1. Perspectiva teórica de la AV	33
3.3.1.1. La definición de AV	34
3.3.1.2. Tipologías	46
3.3.2. Perspectiva didáctica: AV en la educación superior universitaria	49
3.3.2.1. Profesorado y estudiantado	52
3.3.2.2. Metodologías didácticas	56
3.3.2.2.1. Metodologías que implementan la alfabetización visual	56
3.3.2.2.2. Metodologías focalizadas en la competencia de AV: la lectura e interpretación de imágenes	60
Imágenes en general	61
Imágenes del mundo del arte: lectura e interpretación de fenómenos artísticos	66
3.3.2.3. Sistemas de evaluación	72
4. El modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos	75
4.1. Antecedentes	75
4.2. Descripción del modelo	76
4.2.1. Fundamento conceptual: la iconología de Panofsky	76
4.2.2. Aplicación al contexto didáctico: taxonomía SOLO de Biggs y Collis	79
4.2.3. Algunas consideraciones	81
4.3. Descripción del entorno educativo en el que se pone en práctica el modelo	83
4.3.1. Descripción de las asignaturas	84
4.3.2. Evaluación	87
5. Diseño metodológico	91
5.1. Justificación del diseño de la investigación	91
5.2. Preguntas e hipótesis de la investigación	92
5.2.1. Preguntas de investigación	93
5.2.2. Hipótesis de investigación	93
5.3. Selección y descripción de los participantes	94
5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	95
5.5. Consideraciones éticas	97
5.6. Recursos para el análisis e interpretación de los datos	98
5.7. Procedimiento de análisis de los datos	100
5.7.1. Proceso de codificación	100

5.7.2. Sistemas de categorías	101
5.7.2.1. Sistema A. Comprensión y uso del modelo	101
5.7.2.2. Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico	104
5.7.2.3. Sistema C. Evaluación	106
5.7.2.4. Sistema D. Valoraciones sobre el modelo	108
5.7.2.5. Sistema E. Propagación del modelo	111
5.8. Representación gráfica de los resultados	112
5.8.1. Descripción de los datos	112
5.8.2. Organización de los datos	116
5.9. Criterios de evaluación de la investigación	117
6. Resultados	119
6.1. Descripción de los datos	119
6.1.1. Sistema D. Valoraciones sobre el modelo	124
6.1.2. Sistema A. Comprensión y uso del modelo	133
6.1.3. Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico	144
6.1.4. Sistema C. Evaluación	154
6.1.5. Sistema E. Propagación del modelo	164
6.2 Organización de los datos	180
6.2.1 Organización en función del rendimiento académico del estudiantado	183
6.2.2 Organización en función de la experiencia previa con el modelo	198
7. Discusión	207
7.1. Contextualización del modelo dentro de la literatura	210
7.2. La lectura e interpretación de obras de arte a través del modelo	213
7.2.1. Aspectos conceptuales	214
7.2.1.1. Análisis de otras interpretaciones	215
7.2.1.2. Conexión con las ideas	220
7.2.1.3. Identificación del tema	223
7.2.1.4. Análisis formal	227
7.2.2. Aspectos contextuales	239
7.2.3. Perfiles del estudiantado	251
7.2.4. La entrevistadora	264
7.3. La lectura e interpretación de obras de arte según la titulación y su perfil de egreso	266
7.3.1. Perfil de egreso de la titulación	271
7.3.2. Incidencia del modelo en el perfil de la titulación	274
7.4. Explorando la alfabetización visual: reflexiones sobre la competencia estudiada y propuesta de una definición para el ámbito de las artes	292
8. Conclusión	301
9. Bibliografía	317
10. ANEXOS	339
10.1. Tablas no incluidas en el cuerpo de la tesis	339
10.2. Transcripción de las grabaciones de las reuniones con grupos focales	351

Tabla 1. Categorías de significación de la obra de arte	12
Tabla 2. Etapa base del desarrollo cognitivo y descripción de la respuesta	20
Tabla 3. Referencias halladas según el tipo de publicación	28
Tabla 4. Referencias halladas según su procedencia	28
Tabla 5. Referencias halladas por años	30
Tabla 6. Referencias halladas según el ámbito del conocimiento	30
Tabla 7. Referencias halladas según el tipo de metodología	30
Tabla 8. Referencias halladas según la línea de investigación	31
Tabla 9. Sustantivos que se utilizan para definir AV	44
Tabla 10. Verbos de acción relacionados con la definición de AV	44
Tabla 11. Indicadores del resultado de aprendizaje del modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Tabla extraída de Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022, p. 599	80
Tabla 12. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Fonaments d'Història de l'Estètica	84
Tabla 13. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Fonaments d'Història de l'Estètica renunciando al examen	85
Tabla 14. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Història de l'Estètica en Època Moderna i Contemporània	86
Tabla 15. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Fonts de la Història de l'Art	86
Tabla 16. Grupos seleccionados para el estudio de campo y sus características	95
Tabla 17. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema A	103
Tabla 18. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema B	105
Tabla 19. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema C	107
Tabla 20. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema D	109
Tabla 21. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema E.	111
Tabla 22. Estructura de las tablas "Resultados de los cinco sistemas de categorías y su distribución en porcentajes sobre el total y por cada uno de los sistemas"	112
Tablas 23. Estructura de las tablas "Coocurrencia entre todas las categorías y subcategorías del estudio"	113
Tablas 24. Estructura de la tablas "Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema X"	114
Tabla 25. Estructura de las tablas "Selección de coocurrencias relevantes del Sistema X"	114

Tabla 26. Estructura de la tabla de ejemplos representativos por cada nivel de resultados y experiencia previa con el modelo	115
Tabla 27. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos)	116
Tabla 28. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	117
Tabla 29. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de la experiencia previa con el modelo (resultados obtenidos)	117
Tabla 30. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de la experiencia previa con el modelo (resultados obtenidos y normalizados)	117
Tabla 31. Resultados de los cinco sistemas de categorías acompañados de su distribución en porcentajes general y por cada uno de los sistemas	120
Tabla 32. Ejemplos representativos del Sistema D	128
Tabla 33. Coocurrencias del Sistema D	132
Tabla 34. Ejemplos representativos del Sistema A	134
Tabla 35. Coocurrencias del Sistema A.	137
Tabla 36. Ejemplos representativos del Sistema B	145
Tabla 37. Coocurrencias del Sistema B	149
Tabla 38. Ejemplos representativos del Sistema C	156
Tabla 39. Coocurrencias del Sistema C	163
Tabla 40. Ejemplos representativos del Sistema E	166
Tabla 41. Coocurrencias Sistema E	169
Tabla 42. Relación entre los grupos con y sin experiencia previa y los resultados académicos obtenidos	183
Tabla 43. Distribución del Sistema A por rendimiento académico de los grupos de estudiantes	184
Tabla 44. Distribución del Sistema B por rendimiento académico de los grupos de estudiantes	187
Tabla 45. Distribución del Sistema C por rendimiento académico de los grupos de estudiantes	190
Tabla 46. Distribución del Sistema D por rendimiento académico de los grupos de estudiantes	192
Tabla 47. Distribución del Sistema E por rendimiento académico de los grupos de estudiantes	196

Tabla 48. Distribución del Sistema A en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo	198
Tabla 49. Distribución del Sistema B en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo	200
Tabla 50. Distribución del Sistema C en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo	201
Tabla 51. Distribución del Sistema D en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo	203
Tabla 52. Distribución del Sistema E en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo	204
Tabla 53. Total de coocurrencias entre cruces de sistemas ordenados de mayor a menor	208
Tabla 54. Rendimiento académico promedio de las asignaturas del modelo del curso 2021-2022 por componente del modelo	218
Tabla 55. Suma de las referencias de codificación obtenidas por cada grupo de rendimiento académico	253
Tabla 56. Relación entre los resultados académicos y la experiencia previa del estudiantado del curso 2021-2022	261
Tabla 57. Distribución de los resultados del Sistema A en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	340
Tabla 58. Distribución de los resultados del Sistema B en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	342
Tabla 59. Distribución de los resultados del Sistema C en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	343
Tabla 60. Distribución de los resultados del Sistema D en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	344
Tabla 61. Distribución de los resultados del Sistema A en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	345
Tabla 62. Distribución de los resultados del Sistema A en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	346
Tabla 63. Distribución de los resultados del Sistema B en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	347
Tabla 64. Distribución de los resultados del Sistema C en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	348
Tabla 65. Distribución de los resultados del Sistema D en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	349
Tabla 66. Distribución de los resultados del Sistema E en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)	350

Figura 1. A model of instruction, extraída de Biggs y Collis, 1982, p. 9.	15
Figura 2. Rúbrica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Extraída de la página web del Observatorio sobre la didáctica de las Artes.	88
Figura 3. Resultados académicos del curso 2021-2022 de las asignaturas Història de l'Estètica en Època Moderna i Contemporània, Fonaments d'Història de l'Estètica y Fonts de la Història de l'Art	88
Figura 4. Captura de pantalla de los documentos de las transcripciones de las reuniones (derecha) y sus agrupaciones (izquierda) en ATLAS.ti.	99
Figura 5. Sistemas de categorías y diagrama de distribución de las categorías por documento en ATLAS.ti.	101
Figura 6. Red radial de categorías del "Sistema A. Comprensión y uso del modelo" en ATLAS. ti.	102
Figura 7. Red radial de categorías del "Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico" en ATLAS.ti.	105
Figura 8. Red radial de categorías del "Sistema C. Evaluación" en ATLAS.ti.	107
Figura 9. Red radial de categorías del "Sistema D. Valoraciones sobre el modelo" en ATLAS.ti.	109
Figura 10. Red radial de categorías del "Sistema E. Propagación del método" en ATLAS. ti.	111
Figura 11. Estructura de las representaciones gráficas del capítulo de resultados	115
Figura 12. Representación del peso de cada sistema de categorías sobre el total	119
Figura 13. Distribución del peso de la categoría "D2 Orientación de los juicios" del Sistema D Nota. Los porcentajes de esta figura han sido calculados sobre el total de la propia categoría D2.	125
Figura 14. Distribución del peso de la categoría "D1 Materia de los juicios" del Sistema D. Nota. Los porcentajes de esta figura han sido calculados sobre el total de la propia categoría D1.	126
Figura 15. Distribución del peso de las categorías del Sistema A	133
Figura 16. Distribución del peso de las categorías del Sistema B	144
Figura 17. Distribución del peso de las categorías del Sistema C	155
Figura 18. Distribución del peso de las categorías del Sistema E	166

1. Introducción

Hace ya casi dos décadas se afirmaba que vivíamos en una cultura cada vez más visual (Heiligmann & Rutledge, 2005) y que la construcción compleja de la imagen, así como sus múltiples funciones, eran más importantes que nunca (Kellner, 2002). Este auge de lo visual se debió en gran medida a la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (comúnmente conocidas por sus siglas TIC), lo que ha provocado que las imágenes sean fácilmente accesibles para todo tipo de públicos (Dobernig & Lobinger, 2010). Estos cambios acontecidos hace ya algún tiempo nos hacían pensar en una inminente necesidad –en estos momentos, necesidad a secas– de saber leer de forma crítica y poder crear de forma eficiente imágenes para ser capaces de desenvolvernó de forma competente en este contexto. Así formulada, sin embargo, esta reivindicación de la importancia de la imagen parece dar a entender que se debe a un suceso imprevisto con el que antes no habíamos de lidiar. Esas afirmaciones parecen perder de vista que las imágenes siempre estuvieron ahí, y no precisamente en una cuantía o importancia inferiores a otros formatos de comunicación. Es más, durante grandes períodos de la historia, la comunicación textual no estaba a disposición de la mayor parte de la población, que no estaba alfabetizada textualmente, tratándose esto de un privilegio solo al alcance de unas pocas personas¹.

Es cierto que, durante un largo período, la mayoría de las imágenes a las que la sociedad tenía acceso provenían del ámbito de la religión, del arte o de ambos. Hoy en día, en cambio, existen numerosos tipos de imágenes, muchas de las cuales distan de lo que tradicionalmente entendemos como arte o religión: de hecho, una persona del siglo XXI puede estar en constante contacto con imágenes sin que ninguna de ellas pertenezca a esas categorías. Así, el formato visual ha adquirido una presencia mucho mayor, al pasar de estar confinado a contextos específicos a resultar omnipresente en la vida cotidiana. No obstante, lo que todas las tipologías de imágenes comparten, además del formato visual, es su capacidad para comunicar un mensaje, desde una pintura del Renacimiento hasta un anuncio en una parada de autobús. Podríamos considerar un cambio histórico significativo el equilibrio actual entre el formato textual y el visual, en términos de popularidad a la hora de transmitir información. Sin embargo, esto puede variar según el contexto: en el ámbito de la publicidad, por ejemplo, la imagen suele prevalecer sobre el texto. Siguiendo con el ejemplo de la parada de autobús, a menudo encontramos publicidad en forma de imágenes de gran tamaño acompañadas de textos breves, que en muchos casos se limitan a identificar la marca que se anuncia.

Dicho esto, el predominio del formato visual también podría entenderse como relativo, ya que en determinados contextos ocurre justo lo contrario: el formato textual se sigue privilegiando sobre el visual y se le otorga una mayor credibilidad. Esto indica una desconfianza hacia la imagen, como si esta fuera más susceptible que un texto de transmitir información engañosa o capciosa. Este privilegio del texto sobre la imagen se fomenta, en gran medida, en el ámbito educativo, donde desde los primeros niveles de enseñanza se hace hincapié en enseñar a niños y niñas a leer y escribir textos, pero poco o nada imágenes. Este desequilibrio, que es también una incongruencia, entre la preparación que las personas reciben y la realidad a la que se enfrentan contribuye a perpetuar la posición privilegiada del texto sobre la imagen. La identificación de esta problemática supone el germen de nuestra investigación.

¹— No es preciso extenderse en ejemplificar cómo en la Edad Media la imagen funcionaba como elemento aleccionador y político para una población mayoritariamente iletrada.

La supremacía de la comunicación textual ha provocado que la alfabetización textual –o “alfabetización” a secas, a falta de otro ámbito de aplicación del término– haya sido el objetivo principal de los primeros niveles educativos. A raíz de la toma de conciencia de la importancia de la imagen –lo que quizás sí que suponga una novedad en nuestros tiempos– apareció la llamada competencia de alfabetización visual (AV en adelante). Fue a partir de la acuñación de este término cuando se comenzó a generar desde el ámbito académico la correspondiente teoría y numerosas voces han tratado de definir en qué consiste dicha competencia. La primera, y una de las definiciones más famosas que se ha dado sobre el término, es la de John Debes, en 1969. Según el autor, la AV es un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar al ver y al mismo tiempo tener e integrar otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el aprendizaje humano normal. Una persona con conocimientos visuales puede discriminar e interpretar las acciones, objetos y/o símbolos visuales, naturales o artificiales, que se encuentren en su entorno. Según Debes (1969), mediante el uso creativo de estas competencias podemos comunicarnos y mediante su uso apreciativo podemos comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual. Otras definiciones más recientes destacan que se trata de una habilidad susceptible de ser aprendida (Smaldino, Lowther, & Russell, 2008, Yeh, 2008) y de una competencia multidisciplinar que nos capacita para interpretar, negociar y dar sentido a la información presentada en forma de imágenes (Fattal, 2012).

La inclusión de la competencia de AV en la educación es crucial en nuestra era de la información y el predominio de los medios visuales. En un mundo donde las imágenes, gráficos y multimedia juegan un papel central en la comunicación y el aprendizaje, desarrollar habilidades para interpretar y analizar estos elementos se vuelve indispensable. La AV no solo permite a las personas descifrar mensajes visuales complejos, sino que también fomenta una comprensión más profunda de los contenidos que consumen y producen. Esta competencia capacita para leer entre líneas, identificar sesgos, evaluar la precisión de las representaciones gráficas y conectar ideas de manera visualmente coherente. Además, en el ámbito académico y profesional, la capacidad para comunicar ideas de manera efectiva a través de gráficos, diagramas y otros recursos visuales es cada vez más apreciada.

El estudiantado que domina estas habilidades está mejor equipado para afrontar los desafíos de un entorno laboral donde la competencia digital y la comunicación visual son claves. Integrar la AV en el currículo de cualquier nivel educativo también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, ya que alumnado y estudiantado aprenden a cuestionar y analizar la información presentada visualmente, en lugar de aceptarla de manera pasiva. Este enfoque no solo prepara a las personas para un mundo donde el conocimiento visual es omnipresente, sino que también enriquece su capacidad para expresar ideas de manera creativa y eficaz. La AV no solo fortalece las habilidades académicas y profesionales del estudiantado, sino que también le otorga las herramientas necesarias para convertirse en una ciudadanía informada y crítica en una sociedad cada vez más visualmente orientada.

Dicho esto, somos conscientes de que existen ámbitos más propicios que otros al uso de imágenes y que, en algunos de ellos, la imagen es el objeto de estudio principal. Este es el caso del ámbito de las artes. Por ello, lo natural sería pensar que la competencia de AV ha de impartirse, al menos, desde las disciplinas que lo integran. En una primera aproximación nuestra a esta cuestión, en un Trabajo Final de Máster², pudimos identificar cómo esta

2— El trabajo se titula *Estudio exploratorio sobre un modelo de alfabetización visual para las titulaciones universitarias de arte* y su autoría, dirección y cotutorización es la misma que la de esta tesis.

competencia que, en palabras de Debes, es fundamental para el aprendizaje normal humano no tiene presencia en las guías docentes de las titulaciones de Bellas Artes e Historia del Arte de la Universitat de Barcelona. En estudios posteriores, hemos podido observar que la presencia de la AV en el resto de las titulaciones de Historia del Arte de las universidades públicas españolas es inexistente. Por lo tanto, hemos constatado de forma fehaciente la incongruencia que más arriba sugeríamos.

A pesar de ello, quien lee podría pensar que lo que sucede en las aulas no siempre se refleja fielmente en las guías docentes de las asignaturas. Es posible que se esté enseñando a leer e interpretar imágenes con efectividad sin que esto se mencione explícitamente como “alfabetización visual” en las guías. Verificar esta posibilidad no será uno de los propósitos directos de nuestro estudio, en el sentido de revisar las guías docentes para tratar de encontrar alusiones indirectas a la AV. Sin embargo, sí lo será dilucidar si desde el ámbito de la investigación se tiene conciencia de la importancia de esta competencia y si se están proponiendo metodologías didácticas que la promuevan, así como dilucidar, a través de los comentarios del estudiantado, si la AV se está trabajando en la titulación objeto de nuestro estudio. Dicho esto, no debemos perder de vista que, aunque la competencia de AV se estuviera implementando en las aulas, su falta de reconocimiento explícito en las guías docentes constituye un problema significativo que requiere una solución.

A continuación, y para comprender el origen de la investigación que aquí desarrollaremos, cabe relatar la toma de contacto de esta investigadora con el grupo de investigación donde se contextualiza la tesis. Durante mis estudios de máster –paso a escribir en primera persona–, concretamente del Màster en Estudis Avançats en Història de l'Art de la Universitat de Barcelona, y durante la asistencia a la asignatura Pensament Estètic i valoració de l'Art, pude entrar en contacto con una metodología didáctica que me despertó un gran interés debido a diversas razones. En primer lugar, su novedad, ya que nunca había experimentado la propuesta de una metodología para leer e interpretar obras de arte. Es decir, en otras asignaturas, había asistido a comentarios estilísticos sobre una obra o biográficos sobre la autoría de la misma, pero no a la aplicación de una fórmula que hiciera posible que el propio estudiantado llevara a cabo la interpretación de forma autónoma. En aquel momento, pensaba que esta impresión era solo mía, por proceder de la titulación en Bellas Artes, mientras que el estudiantado asistente a este máster proviene normalmente de los estudios de Historia del Arte. Bien es cierto que la propuesta me recordaba a la iconología panofskyana pero, igualmente, esta solo la conocía en un sentido teórico, y no en su aplicación en el aula.

En segundo lugar, me llamó la atención su rigor y la fuerte planificación y transparencia de su aplicación, de la que no fui verdaderamente consciente hasta ser evaluada. Es decir, antes de la evaluación conocía los criterios, pero no era consciente de que estos se aplicarían con literalidad y exhaustividad, ya que no estaba habituada a ello. Ni que decir tiene que nunca había sido evaluada mediante una rúbrica³ ni había puesto en práctica una evaluación entre iguales. En esta ocasión, también pensé que debía de ser algo propio del ámbito de la Historia del Arte, que yo desconocía. Por último, y en mi caso fue lo más importante, me sorprendió lo placentero que resultó el proceso de lectura e interpretación de la obra seleccionada, que acabé sintiendo como propia y extremadamente cercana. En términos generales, la asignatura me pareció singular, pues en ella la dimensión didáctica tenía tanta importancia como

3— Somos conscientes de que en los últimos años, y en aplicación de la metodología preconizada por las sucesivas leyes educativas, el recurso a las rúbricas se ha extendido al ámbito de la enseñanza media, lo que no sucedía en absoluto cuando la autora de esta tesis cursaba ese nivel educativo.

el contenido que se impartía, e incluso más. Es decir, pude apreciar una priorización de los medios empleados para la docencia en un sentido general, más allá de la metodología de lectura e interpretación de obras de arte. Nunca antes había tenido la sensación de que la didáctica, habitualmente subyacente, fuese explícita. Parecía como si no solo se tratase de enseñar, sino de evidenciar cómo se estaba enseñando.

Fue gracias a esta asignatura y al interés por su metodología en general, y por el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico en particular, como pude entrar en contacto con el grupo de investigación ODAS-CRECS (acrónimos de Observatorio sobre la Didáctica de las Artes y Centre de Recerca sobre Cultura i Sostenibilitat). Se trata de un grupo de investigación e innovación docente consolidado del Departamento de Historia del Arte de la Universitat de Barcelona reconocido por la Generalitat de Catalunya (2021SGR00237 y GINDOC-UB/103).

ODAS-CRECS ha llevado a cabo diversas líneas de investigación, siempre relacionadas con la didáctica de las artes. Algunas de ellas son las carpetas de aprendizaje para los estudios superiores de las artes, el uso de rúbricas como método de evaluación o el trabajo por proyectos. Recientemente, el grupo de innovación desarrolla una línea centrada en la AV, que abarca numerosas vertientes. Gracias a este interés por la AV y debido a la problemática anteriormente expuesta, surge el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico, la metodología innovadora que pude conocer en la asignatura de máster mencionada y cuyos autor y autora son el codirector y tutor y la codirectora de esta tesis, el doctor José Luis Menéndez Varela y la doctora Eva Gregori Giralt, a su vez investigador e investigadora principales de ODAS-CRECS. A través de la toma de contacto con el grupo decidimos realizar una primera investigación en la que se identificaba la necesidad de una metodología didáctica que contribuyera a la adquisición de la competencia de AV en los estudios superiores de las artes. Como fruto de esta necesidad, se proponía y describía en detalle el modelo para la lectura e interpretación del fenómeno artístico. Todo ello culminó en un Trabajo Final de Máster que obtuvo la calificación de sobresaliente.

Sin embargo, esta investigación no ahondaba en la propuesta con la profundidad que se requería. Como sucede con cualquier nueva metodología, no solo basta con diseñarla y ponerla en práctica en un contexto real, es decir, en las asignaturas de una titulación o de estudios posteriores. También es necesario evaluar su impacto, sobre todo en el ámbito para el que ha sido pensada. En el caso del modelo, evaluar su contribución a la adquisición de la AV en los estudios superiores de las artes.

Lo que acabamos de enunciar es, de forma resumida, el propósito fundamental de nuestra investigación. La metodología fue concebida como una herramienta para abordar uno de los principales desafíos que enfrentan los historiadores y las historiadoras del arte: la lectura e interpretación del fenómeno artístico. Los ya mencionados autora y autor de esta metodología estaban convencidos de que las habilidades que integraban la competencia eran claves para lograr este objetivo; por lo tanto, se necesitaba una herramienta de AV que se pusiera al servicio de la historia del arte. Así, llegamos a un problema específico y una posible solución dentro de este ámbito: la ausencia de la AV en general –y en las artes en particular– y la propuesta de un modelo que contribuya a solventar esta carencia. Nuestra investigación surge de la necesidad de ofrecer una solución a este problema, analizando la naturaleza de ambos elementos y evaluando si la propuesta es congruente con el desafío planteado.

La alfabetización visual en los estudios universitarios de las artes: propuesta de un modelo de interpretación del fenómeno artístico y análisis de su recepción por el estudiantado es el título de la presente tesis doctoral, en la que trataremos de afinar al máximo a la hora de comprender el problema que ya hemos expuesto, así como definir en qué estado se encuentra en el año de inicio de nuestra investigación, que es el 2020. Como recoge el propio título, la finalidad es doble. Por un lado, presentar una propuesta de lectura e interpretación del fenómeno artístico que sea aplicable a las titulaciones universitarias de las artes. Por otro, analizar la recepción y utilización de la propuesta por parte del estudiantado. Todo ello con el propósito de generar un modelo útil para favorecer un aprendizaje específico fundamental en estas titulaciones. En cuanto a la presentación de la propuesta, los objetivos principales de la investigación son los siguientes:

- Describir y justificar los criterios y procedimientos del método propuesto de lectura e interpretación del fenómeno artístico.
- Describir y justificar los diferentes tipos de sesiones, los recursos e instrumentos utilizados.
- Contrastar el método propuesto con la literatura especializada en AV.

Los objetivos principales de la presentación de la propuesta se llevarán a cabo en los capítulos de marco teórico, estado de la cuestión, definición del modelo y metodología. En cuanto al análisis de su recepción por el estudiantado, los objetivos principales son:

- Identificar las ideas que el estudiantado se forma del método en función de sus experiencias previas con actividades similares y las posibles variaciones que estas ideas podrían experimentar a lo largo del curso.
- Detectar las posibles incoherencias entre la comprensión del método por el estudiantado y cómo el método está definido.
- Detectar los diversos usos del método en función de los diferentes perfiles del estudiantado.
- Detectar los diversos usos del método en función de la percepción del estudiantado sobre qué aspectos del método y su entorno didáctico funcionan bien y cuáles son las dificultades más relevantes.
- Detectar la influencia del método sobre la percepción del estudiantado de su competencia en la lectura e interpretación de fenómenos artísticos.

Los objetivos relacionados con el análisis de la recepción del modelo por el estudiantado serán desarrollados en los capítulos de resultados y discusión. Esta fase de análisis resultará fundamental, ya que no solo nos permitirá evaluar la calidad del modelo en cuestión, sino su implantación y las características del contexto en el que se pone en práctica. En términos generales, la naturaleza de nuestra investigación estará definida por una investigación fenomenológica de carácter cualitativo a través de un estudio de campo mediante reuniones con grupos focales. La estructura de nuestra tesis, como ya se habrá intuido, será clásica. Incluirá un marco teórico, donde se definirán las teorías y autores más relevantes determinados por los fundamentos del propio modelo estudiado. Para establecer las bases metodológicas, el

modelo se sustenta en dos vertientes. En primer lugar, se apoya en la historia del arte y el método iconológico de Erwin Panofsky (1955/1979) (apartado 2.1.). En segundo lugar, para adaptar el método iconológico a las necesidades educativas, Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) utilizan la Taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982) (apartado 2.2.).

La principal contribución de Panofsky al modelo es su entendimiento de la lectura de una obra de arte como una tarea dividida en tres niveles fundamentales: el pre-iconográfico, el iconográfico y el iconológico. Por otra parte, de la Taxonomía SOLO Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) entienden el aprendizaje como una actividad basada en niveles de consecución a través de los cuales poder afrontar una tarea con menor o mayor éxito. Con relación a la dimensión evaluativa, Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) emplean dos rúbricas, la primera de ellas encargada de evaluar la lectura de la obra de arte realizada y la segunda los aspectos relativos a la exposición oral. En la primera de ellas, los fundamentos de la metodología que acabamos de mencionar se hacen evidentes: en un sentido vertical apreciamos los niveles de Panofsky transformados en los cuatro componentes que definen el modelo; en un sentido horizontal, los distintos niveles de consecución de estos componentes, en los que se reflejan los distintos niveles de SOLO. Exponer con detalle lo mencionado será la finalidad del capítulo de marco teórico.

En el estado de la cuestión se documentará la literatura más reciente sobre AV en el ámbito de los estudios superiores de las artes (capítulo n.º 3). Para ello, realizaremos un estudio doble: bibliométrico (apartado 3.2.) y teórico (apartado 3.3.). A través de ambos, trataremos de confirmar la problemática inicial; esto es, que la AV no se aborda con suficiente consistencia. Gracias a la revisión bibliográfica podremos identificar algunas líneas temáticas que revelan las direcciones actuales de la investigación en este campo. Gracias al estudio teórico agruparemos la literatura en dos bloques: uno dedicado a la teoría sobre la AV (apartado 3.3.1.) y otro que se ocupa de la aplicación de esta competencia en el contexto didáctico (apartado 3.3.2.). En el primer caso, la discusión se centrará en la definición del término (apartado 3.3.1.1.) y su especialización en distintos ámbitos del conocimiento (apartado 3.3.1.2.). En el segundo caso, se expondrán algunas metodologías innovadoras que fomentan la adquisición de esta competencia y observaremos en qué medida estas provienen del ámbito de las artes (apartados 3.3.2.2.1. y 3.3.2.2.2.). A través de ello, pretendemos evidenciar la necesidad de proponer más herramientas que contribuyan a la AV del estudiantado en el ámbito de las artes. También se recogerá la perspectiva del profesorado y el estudiantado sobre esta cuestión (apartado 3.3.2.1.) así como los escasos sistemas de evaluación de la competencia hallados (apartado 3.3.2.3.).

A continuación, presentaremos el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico (capítulo n.º 4), según lo determinado por su autoría. En este capítulo, se establecerán los antecedentes de la metodología (apartado 4.1.) y se definirán los cuatro componentes que conforman su estructura fundamental, comparándolos con la teoría de Panofsky (apartado 4.2.1.). La significación primaria o natural se identifica con el componente de análisis formal, la significación secundaria o convencional con el componente de identificación del tema, y la significación intrínseca o de contenido con los componentes de conexión con las ideas y análisis de otras interpretaciones. Además, se destacará la relación del modelo con la Taxonomía de Biggs y Collis (apartado 4.2.2.), mostrándose que cada componente puede abordarse desde un nivel uniestructural, multiestructural, relacional o abstracto ampliado. A continuación, describiremos el contexto didáctico en el que se aplica la metodología y detallaremos sus características (apartado 4.3.1.), a las cuales el modelo se adapta. También expondremos la tipología de asignaturas en las que se implementa el modelo, así como los

grupos-aula del curso 2021-2022, el período seleccionado para el estudio de campo. Además, describiremos el proceso de evaluación en estas asignaturas (apartado 4.3.2.). Dejaremos constancia de esta información con la intención de que la persona lectora tenga un contexto a la hora de enfrentarse a los comentarios del estudiantado y a las reflexiones que llevaremos a cabo a partir de ellos.

Una vez finalizados los capítulos teóricos de nuestra tesis, pasaremos a la investigación del modelo propiamente dicha. Para ello, definiremos un capítulo de metodología (n.º 5) en el que justificaremos el diseño de la investigación (apartado 5.1.) y detallaremos cada uno de los pasos a seguir durante nuestro estudio de campo: la selección y descripción de los participantes (apartado 5.3.), las técnicas e instrumentos de recogida de datos (apartado 5.4.), los recursos para su análisis e interpretación (apartado 5.6.), el procedimiento de análisis (apartado 5.7.) y la representación gráfica de los resultados (apartado 5.8.). Además, incluiremos apartados dedicados a las consideraciones éticas (5.5.) y a los criterios de evaluación de la investigación (5.9.). También abordaremos las preguntas e hipótesis de investigación (apartados 5.2.1. y 5.2.2.). Este capítulo tendrá como objetivo esclarecer los criterios metodológicos que se utilizarán en el estudio para presentar los resultados de manera clara y comprensible para la persona lectora. La información que se recogerá en esta sección es fundamental para la comprensión de los dos capítulos siguientes: los resultados y la discusión.

En el capítulo de resultados (n.º 6) expondremos una serie de tablas en las que se reflejarán los datos empíricos organizados atendiendo a diversos criterios. La estructura principal estará definida por un sistema de categorías compuesto por cinco sistemas principales de los cuales derivarán categorías simples y subcategorías (apartado 6.1.). Todo el sistema será expuesto en la Tabla 31. A continuación, cada sistema se abordará de forma individual y se expondrán fragmentos representativos de cada una de las categorías y subcategorías que lo componen (tablas 32, 34, 36, 38 y 40). También para cada uno de los sistemas, se presentará una tabla de coocurrencias entre las categorías del sistema abordado y las categorías de otros sistemas del estudio (tablas 33, 35, 37, 39 y 41). Las coocurrencias que aparecerán en el capítulo serán solo aquellas que superan un porcentaje mínimo que estableceremos. El total de coocurrencias aparecerá en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos. A continuación, expondremos los mismos resultados, pero organizados en función de diversos criterios (apartados 6.2.1. y 6.2.2.). Para cada organización, aportaremos una tabla por sistema (tablas de la 43 a la 52). Todos estos resultados de carácter cuantitativo estarán acompañados de comentarios cualitativos que ayudarán a la comprensión de las tablas y construirán un discurso que facilite a la persona lectora el entendimiento del material empírico. Asimismo, a lo largo de todo el capítulo, aparecerán una serie de figuras en las que se representarán los resultados gráficamente (figuras de la 12 a la 18).

En el capítulo de discusión (n.º 7) nos dedicaremos a analizar en profundidad los resultados obtenidos, con la intención de responder a las preguntas de investigación previamente planteadas y para aprobar o refutar las hipótesis iniciales. Daremos comienzo a este capítulo con una breve contextualización del modelo dentro de la literatura expuesta en el capítulo de estado de la cuestión, en aras de situar a la persona lectora (apartado 7.1.). Mediante la discusión de los resultados conoceremos qué impresión tiene el estudiantado de cada uno de los componentes del modelo, así como las dificultades asociadas a cada uno de ellos (principalmente, en el apartado 7.2.1.). También conoceremos qué opinión tienen sobre la evaluación de la asignatura, así como de sus aspectos contextuales (principalmente, en el apartado 7.2.2.). Dedicaremos otro apartado a reflexionar sobre la organización de los resultados llevada a cabo en el capítulo de resultados (apartado 7.2.3) y trataremos de definir una

serie de características propias de cada tipología de grupo. El apartado 7.3 se ocupará de discutir los resultados de un sistema de categorías en particular y de su relación con otros sistemas del modelo. La cuestión principal especulará sobre cómo podría ser el perfil de egreso de la titulación (apartado 7.3.1. y 7.3.2), teniendo en cuenta lo que el estudiantado opina en las reuniones y cómo el modelo afecta a este perfil. El capítulo de discusión culminará con un apartado (7.4.) de carácter más distendido que dedicaremos a extrapolar las conclusiones halladas en la discusión a un contexto más amplio, donde debatiremos sobre el significado de la competencia de AV en los estudios de las artes. Para finalizar, propondremos una definición de dicho concepto.

Creemos que la realización de la presente tesis doctoral supone una apuesta novedosa, ya que se trata de la primera sobre AV llevada a cabo en el estado español. Sin embargo, su razón de ser es crucial si, tal y como indicábamos al comienzo, la lectura e interpretación de imágenes resultan imprescindibles para desenvolverse en nuestra sociedad. Por ello, este proyecto puede servir como base para futuras líneas de investigación. Así mismo, nuestro estudio también revela la exigencia de un grupo de investigación que no solo propone una metodología y la implementa en las aulas, sino que promueve la presente tesis doctoral para someterla a examen y conocer su efectividad.

Una tesis doctoral sobre alfabetización visual en el ámbito de la historia del arte podría tener un impacto transformador al redefinir cómo se ha enseñado y se ha interpretado el arte tradicionalmente. Dado que la historia del arte se basa en la interpretación de un tipo específico de imágenes, dotar de la competencia de AV a las futuras generaciones de historiadores e historiadoras del arte les permitirá analizar las obras con mayor solvencia. Una investigación como la que nos ocupa tratará de evidenciar cómo las competencias visuales afectan a la percepción de las representaciones artísticas a lo largo de diferentes períodos y estilos, proporcionando nuevas perspectivas sobre la evolución del arte y su significado cultural. Además, al fomentar la integración de la AV en los programas académicos, la tesis podría enriquecer la formación de futuros profesionales del arte, equipándolos con herramientas para una crítica más aguda y una evaluación más completa de las obras. Este enfoque no solo mejoraría la capacidad de las personas investigadoras para interpretar el arte en su contexto histórico, sino que también podría influir en la manera en que se comunica el conocimiento artístico al público en general. En última instancia, una tesis en este campo podría establecer un puente entre la teoría y la práctica, promoviendo un entendimiento integral y multifacético del arte que trascienda las limitaciones de la crítica convencional y aborde las imágenes como elementos claves en la construcción del conocimiento.

2. Marco teórico

En este capítulo expondremos las principales teorías en las que se basa el modelo para la lectura e interpretación del fenómeno artístico que estudiaremos en nuestra tesis. En primer lugar, trataremos la propuesta de Erwin Panofsky para la interpretación de una obra de arte, que supondrá el fundamento conceptual de nuestro modelo. A continuación, para que la propuesta de Panofsky cumpla nuestras necesidades será preciso adaptarla al contexto educativo. Para ello utilizaremos la Taxonomía SOLO expuesta por Biggs y Collis.

2.1. Panofsky: fundamento conceptual

Comenzaremos con Panofsky, historiador del arte alemán, en quien nos basaremos para establecer: (1) cuál es el objetivo del historiador y la historiadora del arte; y (2) el fundamento conceptual del modelo que propondremos. En *La Historia del Arte y las disciplinas humanistas*, Panofsky defiende que el historiador del arte es un humanista cuya “materia prima” consiste en vestigios que nos han llegado bajo la forma de obras de arte. A dicha afirmación le sigue preguntarse qué es una obra de arte. Como resulta natural ante semejante cuestión, el autor procede a desarrollar una extensa reflexión que concluye determinando que es “un objeto fabricado por el hombre que suscita una experiencia estética (Panofsky, 1961, p. 81)”. Esta apreciación sobre aquello a lo que el objeto deliberado induce –la experiencia estética– resulta especialmente relevante, ya que nos permite diferenciar dos actos. El autor dice que cuando nos adentramos en esta experiencia, debemos diferenciar dos actos completamente distintos que se funden psicológicamente en una misma vivencia. Es decir, construimos nuestros objetos estéticos *re-creando*⁴ la obra de arte según la intención de su autoría y, además, creando libremente una serie de valores también estéticos comparables a aquellos de que dotamos a una puesta de sol.

Como es habitual en él, Panofsky ejemplifica esta afirmación con el arte gótico: nos dice que cuando contemplamos una de las estatuas de la catedral de Chartres, además de apreciar su belleza a partir de las cualidades formales de las que ha sido dotada, apreciamos como valor estético la pátina producida por el envejecimiento de la figura a través del tiempo. Este envejecimiento que valoramos como estético es del todo contrario a las intenciones y valores de la época gótica, en la que los canteros no solo no tenían en cuenta la acción del tiempo en términos estéticos, sino que esta era indeseable. Es más, indica Panofsky, en la época de concepción de estas estatuas, los autores se esforzaban por cubrir las piezas con un revestimiento de policromías que, en su estado más fresco probablemente hubieran interferido y estropeado nuestro placer estético.

Siendo conscientes de este doble acto de la experiencia estética, Panofsky se pregunta cómo fundar una historia del arte de manera respetable si la existencia misma del objeto de estudio procede de lo irracional y subjetivo. Para responder a esta cuestión, el autor alemán lleva a cabo cuatro consideraciones:

- En primer lugar, no podemos, por los motivos expuestos, responder a esta pregunta apelando a los métodos científicos que han sido o podrían ser introducidos en la

historia del arte. Es decir, el analizar la obra de arte mediante rayos X, ultravioleta, etcétera no resolverá el problema metodológico fundamental.

- En segundo, el autor dice que la respuesta residirá en el hecho de que la *re-creación* estética intuitiva y la investigación arqueológica (con rayos X o ultravioleta, como mencionábamos) se contaminan la una de la otra, actuando al mismo tiempo y no una después de la otra. Panofsky dirá que ambas operaciones se *interpenetran*. Quienquiera esté en presencia de una obra de arte, sea que la recree estéticamente, sea que la analice racionalmente, incluye los tres elementos constitutivos: una forma materializada, una idea -es decir, para las artes plásticas, el tema-, y el contenido⁵. Dice el autor:

“la investigación arqueológica es ciega y vacía de sentido en la recreación estética y esta es irracional y no pocas veces marginal si no se apoya en aquélla. Mas, dándose mutuo respaldo, soportan un sistema que tiene un sentido, es decir, una visión histórica de conjunto” (1961, p. 84).

- En tercer lugar, Panofsky señala la importancia de diferenciar a la persona conocedora de arte del historiador o la historiadora del arte. La primera tiende a poner el acento en el aspecto de re-creación del complejo proceso que tratamos de describir y considera secundaria la edificación de una síntesis histórica. El historiador o la historiadora del arte, en el sentido universitario y más específico del término, intenta invertir los términos. Es decir, mientras la persona conocedora se preocupa más por fechas, proveniencia, atribución, etcétera, el historiador o la historiadora no solo contemplaría dichos factores, sino que trataría también de señalar los valores formales de la obra; esto es, su interpretación, la manera de la que refleja la actitud cultural del lugar en el que se inserta (geográfica y temporalmente) y cómo la obra expresa la personalidad del artista.
- En cuarto y último lugar, el autor señala en qué se diferencia la historia del arte de la filosofía del arte o de la estética. Dice que esta es, por oposición a las demás “lo que la poética y la retórica son a la historia de la literatura (Panofsky, 1961, p. 85)”. Es decir, el historiador o la historiadora del arte debe tratar los objetos de la historia del arte describiendo las particularidades estilísticas de estos como “testimonios” de intenciones artísticas, y no como hechos determinables y medibles de cualquier otra manera, ni como estímulos de reacciones subjetivas. Panofsky hace en este apartado una distinción entre los objetivos de la teoría del arte y de la historia del arte diciendo que formular y sistematizar los problemas artísticos y construir así un sistema de conceptos fundamentales de la historia del arte es el fin de la primera, y no de la segunda. Nos vemos así en el mismo caso que en el apartado anterior: la una (historia del arte) necesita de la otra (teoría del arte). El historiador o la historiadora del arte no puede describir los objetos de su experiencia recreadora sin reconstruir las intenciones artísticas en términos que implican conceptos generales. Al hacerlo, contribuirá al desarrollo de la teoría del arte que, sin ilustraciones históricas, sería solo un intrincado esquema de universales abstractos. Por otro lado, el teórico o la teórica del arte que se acerca al tema desde el punto de vista de la filosofía y, mayormente desde la estética, no puede edificar un sistema de conceptos genéricos sin referirse a obras de arte creadas en condiciones históricas precisas, con lo cual

5— Esta idea es fundamental pues aquí reside el eje principal de la estructura del modelo que propondremos.

contribuirá al desarrollo de la historia del arte que, sin orientación teórica, no sería sino una acumulación de detalles inarticulados.

Partiendo del entendimiento panofskyano de la labor de la historia del arte y de sus profesionales, el marco conceptual del modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico se basa en la teoría expuesta en la obra *La significación en las artes visuales*, escrito por el mismo autor y publicado por primera vez en 1955. En este libro se establecen tres niveles a la hora de interpretar una obra de arte. El primero es el de las significaciones primarias o naturales, a su vez compuestas por la significación fática y la significación expresiva. La significación fática es aquella que aprehendo identificando simplemente ciertas formas visibles con ciertos objetos que conozco gracias a la experiencia práctica, e identificando el cambio acontecido en sus relaciones con ciertas acciones o sucesos. Panofsky pone el ejemplo de un caminante que va por la calle y ve a un conocido que lo saluda descubriéndose la cabeza. La significación expresiva no es aprehendida por una simple identificación, sino por empatía. Para comprenderla necesito de una cierta sensibilidad, pero esta es también parte de mi experiencia práctica.

A la hora de enfrentarnos a un fenómeno artístico se trataría de la identificación de formas puras (seres humanos, plantas, animales...) apreciando sus relaciones mutuas como acontecimientos y captando ciertas cualidades expresivas, tales como el carácter doliente de una postura o un gesto. Panofsky llama a este nivel de interpretación de la obra de arte descripción pre-iconográfica. Esto requiere un estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, los objetos y acontecimientos fueron expresados mediante formas.

El segundo nivel establecido es el de la significación secundaria o convencional. Esta es inteligible en lugar de sensible. Volviendo al ejemplo que Panofsky nos pone, soy capaz de identificar que este gesto de descubrirse la cabeza es un saludo (porque formo parte de la cultura occidental) y además reconozco que es un saludo de cortesía.

Respecto a la interpretación de una obra de arte, se trataría, por ejemplo, de advertir que una figura masculina provista de un cuchillo representa a San Bartolomé. Los motivos reconocidos como portadores de una significación secundaria o convencional pueden llamarse imágenes y las combinaciones de imágenes constituyen las historias o alegorías. La identificación de estas corresponde al dominio de la iconografía. Cuando hablamos de asunto en contraposición a forma aludimos en realidad a la esfera del asunto secundario o convencional, es decir, al universo de los temas o conceptos específicos manifestos en imágenes, historias y alegorías, en contraste con la esfera del asunto primario o natural. Este segundo nivel exige familiaridad con la cultura que nos rodea, así como con diversas fuentes literarias. No basta solo con la identificación de las formas a través de la visión, sino que exige un estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, los temas o conceptos específicos fueron expresados mediante objetos y acontecimientos.

El tercer y último nivel propuesto por Panofsky es el de la significación intrínseca o de contenido. Esta, es una significación esencial y no fenoménica. Por ejemplo, soy capaz de crear un retrato mental de ese hombre que me saluda descubriéndose la cabeza deduciendo la cultura en la que se inserta, el momento histórico, etcétera. Respecto a una obra de arte, se trata de investigar aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra. Panofsky nos dice que estos valores simbólicos son con frecuencia ignorados por el propio artista, no en el sentido de que no sabe de ellos, sino justo el contrario: que está plenamente impregnado de ellos en forma de un conoci-

miento tácito de los mismos. Este último estadio compondría la interpretación iconológica de la obra de arte. Para esta interpretación necesitaremos poner en práctica lo que el autor llama la “intuición sintética”, que dice poderse haber desarrollado mejor en alguien carente de talento que en un gran sabio. Esta intuición

“debe ser corregida por una investigación acerca del modo en que, bajo diversas circunstancias históricas, las tendencias generales y esenciales del espíritu humano se expresaron a través de temas y conceptos específicos. [...] el historiador del arte deberá confrontar lo que estima como la significación intrínseca de la obra (o grupo de obras) de que se ocupa, con lo que estima como la significación intrínseca de otros documentos culturales, históricamente vinculados a esta obra (o grupo de obras), en la mayor cantidad que le sea posible dominar: documentos que testimonien las tendencias políticas, poéticas, religiosas, filosóficas y sociales de la personalidad, de la época o del país objeto de estudio.” (Panofsky, 1955/1979, p. 58)

Será en esta búsqueda de la significación intrínseca donde coincidan en un mismo plano todas las disciplinas humanísticas (filosofía, literatura, poesía, religión, etcétera), en vez de subordinarse unas a las otras. A continuación, Panofsky resume en un cuadro las categorías diferenciadas a la hora de interpretar una obra de arte, aclarando que las tres esferas de significación se refieren en realidad a los diferentes aspectos de un fenómeno único: el fenómeno artístico. El autor aclara que los tres niveles se funden en un proceso único, orgánico e indivisible a la hora de enfrentarnos a la obra.

Tabla 1. Categorías de significación de la obra de arte

Objeto de interpretación	Acto de interpretación	Bagaje para la interpretación	Principio correctivo de la interpretación (historia de la tradición)
I. Asunto primario o natural: a) fáptico, y b) expresivo, que constituyen el universo de los motivos artísticos.	Descripción pre-iconográfica (y análisis pseudoformal)	Experiencia práctica (familiaridad con objetos y acontecimientos).	Historia del estilo (estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, los objetos y acontecimientos fueron expresados mediante formas).
II. Asunto secundario o convencional, que constituye el universo de las imágenes, historias y alegorías.	Análisis iconográfico	Conocimiento de las fuentes literarias (familiaridad con temas y conceptos específicos)	Historia de los tipos (estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, los temas o conceptos específicos fueron expresados mediante objetos y acontecimientos).
III. Significación intrínseca o contenido, que constituye el universo de los valores simbólicos.	Interpretación iconológica	Intuición sintética (familiaridad con las tendencias esenciales de la mente humana), condicionada por una psicología y una >>Weltanschauung<< personales.	Historia de los síntomas culturales, o símbolos en general (estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, las tendencias esenciales de la mente humana fueron expresadas mediante temas y conceptos específicos).

Tabla extraída de: Panofsky (1955/1979, p. 60)

2.2. La Taxonomía SOLO

Como mencionábamos al comienzo de este capítulo, uno de los principales trabajos de referencia que se han utilizado para la elaboración del modelo es el realizado por John B.

6— Término original empleado por Panofsky, el cual se ha respetado en su lengua original en las traducciones del libro al español. Podría traducirse como “cosmovisión” o “concepción del mundo”.

Biggs y Kevin F. Collis. En *Evaluating the quality of learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)* los autores proponen una taxonomía para evaluar de forma cualitativa el aprendizaje. En la introducción de la propuesta, se aclara que el término “evaluación” no debe entenderse como una tarea que se realiza exclusivamente al final del proceso de aprendizaje para valorar qué se ha aprendido y con qué nivel de calidad. Además, quien evalúa necesita considerar una serie de aspectos. El primer conjunto de consideraciones se refiere a la decisión de aprobar o suspender al estudiantado y a la planificación de la instrucción adicional necesaria. El segundo conjunto aborda el concepto de evaluación en sí. El cuerpo docente debe preguntarse si sus juicios sobre el aprendizaje se basan en la calidad de los resultados del estudiantado en términos comparativos o en función de algún criterio absoluto (Biggs & Collis, 1982). Debido a estas consideraciones, los autores consideran necesario hacer una serie de distinciones antes de presentar su taxonomía. Dado que estas distinciones son útiles para comprender el modelo y lo complementan, hemos considerado importante exponerlas aquí también.

La primera distinción, mencionada en el párrafo inicial de este apartado, es entre la evaluación de la cantidad y/o la calidad del aprendizaje, es decir, la evaluación cuantitativa y/o cualitativa. Esta diferenciación implica evaluar tanto la cantidad de lo aprendido (evaluación cuantitativa) como la calidad de dicho aprendizaje (evaluación cualitativa). Biggs y Collis señalan que la evaluación cuantitativa será más fácil de llevar a cabo:

“Quantitative evaluation is comparatively easy to carry out. Here the teacher wants to know how many points the student can recall, the number of words she can spell, the number of problems she can solve correctly, the number of word attack strategies she can use successfully, the number of grammatical rules she can use. There is an elaborate technology to help the teacher evaluate quantitatively; indeed, virtually the entire domain of educational testing is concerned with the quantities involved in learning.” (1982, p. 4)

Si bien los aspectos cuantitativos de la evaluación del aprendizaje se comprenden y aplican bien, los aspectos cualitativos no se han investigado ni aplicado en la misma medida. En la práctica, la evaluación cualitativa es más compleja porque presupone una reflexión sobre los criterios juzgados más oportunos y un ejercicio de transparencia; por ello no está bien integrada con los procedimientos de calificación. Esta falta de investigación en evaluaciones del aprendizaje de forma cualitativa justifica el estudio de los autores y la necesidad de una taxonomía que facilite dicha evaluación.

A continuación, y en referencia a Scriven (1967), Biggs y Collis introducen una diferenciación adicional en la evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación sumativa se caracteriza por la obtención de valores que permiten clasificar al estudiantado como “aprobado” o “suspendido”, generalmente a través de puntuaciones que, además de guiar al profesorado, ofrecen información relevante tanto a la persona aprendiente como a su familia. El propósito de este tipo de evaluación es medir el aprendizaje al final de una unidad didáctica, comparando los resultados obtenidos con un estándar predeterminado o con la media del grupo (Biggs & Collis, 1982).

Por el contrario, la evaluación formativa es un proceso continuo que tiene un propósito formativo y correctivo. En este contexto, la evaluación no representa el final del proceso, sino un nuevo punto de partida. Si la persona aprendiente no ha cumplido con los requisitos u objetivos iniciales, el profesorado debe reflexionar sobre lo que pudo haber fallado, consi-

derar si se ha pasado por alto algún detalle relevante o si carece de algún concepto crítico para la comprensión del material. La evaluación formativa implica una estrecha relación entre los objetivos de enseñanza, una comprensión analítica por parte del profesorado sobre el desarrollo específico de la unidad y una valoración de las acciones necesarias para mejorar la instrucción (Biggs & Collis, 1982).

Una vez definidos los tipos de evaluación, los autores señalan que también existen diversas maneras de abordar el juicio evaluativo. Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero (2018, p. 467) describen el juicio evaluativo como “la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo propio y de los demás”. Según Biggs y Collis (1982), los juicios evaluativos se dividen en dos categorías: en primer lugar, se puede evaluar el desempeño comparando a la persona aprendiente con otras que han atravesado una experiencia de instrucción similar. En segundo lugar, se puede juzgar el desempeño en función del grado en que se cumple con un criterio preestablecido. El primer tipo de evaluación se denomina evaluación con referencia a norma (norm-referenced assessment), mientras que el segundo se conoce como evaluación con criterios de referencia (criterion-referenced assessment).

La evaluación con referencia a norma es de carácter sumativo. Trata de conocer qué papel desempeña la respuesta respecto a las demás. Por ejemplo, una vez planteada una cuestión “x” en un aula, una evaluación con referencia a norma sería afirmar que la respuesta del estudiante 1 es mejor que la de la estudiante 2, pero peor que la del estudiante 3. En cambio, la evaluación basada en criterios de referencia nos dice las expectativas que podemos tener de la persona evaluada según sus resultados. Siguiendo con el ejemplo anterior, planteada una cuestión “x” en un aula, la respuesta del estudiante 1 es correcta. Otro ejemplo común de este tipo de evaluación es el examen del carné de conducir.

Siguiendo con la introducción previa a la exposición del modelo, los autores exponen lo que ellos consideran los elementos básicos de un modelo de instrucción. Generalmente se hacen dos tipos de distinciones entre situaciones educativas: abiertas y cerradas. Las situaciones llamadas abiertas suelen contar con un propósito inespecífico, con poca estructura, usando métodos de descubrimiento de enseñanza y métodos informales de evaluación. En general, los objetivos educativos anteponen el proceso al contenido. A causa de las características nombradas, no siempre es posible especificar los efectos por adelantado o evaluarlos (Biggs & Collis, 1982). Un ejemplo de este tipo de situación sería organizar una visita al Museo del Prado para ver qué obtiene el grupo participante de ella. Por supuesto, esto no quiere decir que dicho grupo no pueda obtener nada de una actividad así propuesta, pero al profesorado le será muy difícil identificar los logros, medirlos y evaluarlos.

En contraposición, las situaciones educativas llamadas cerradas no se enfocan en evaluar las estrategias que la persona aprendiente usa o en las reacciones afectivas sino en cuánto y con qué calidad ciertos contenidos específicos han sido asimilados. En otras palabras, el foco se sitúa en el contenido y en cómo los métodos de aprendizaje son recibidos (Ausubel, 1968, en Biggs & Collis, 1982.) Un ejemplo de una situación educativa cerrada sería organizar una visita con el grupo aprendiente al Museo del Prado, situarlos frente al *Retrato de Inocencio X* de Velázquez y pedirles que identifiquen el mayor número de tonalidades de rojo posibles en su túnica.

Biggs y Collis defienden este último tipo de situación educativa y, en consecuencia, proponen un modelo de enseñanza que representa los factores clave que influyen en los resultados de un proceso de aprendizaje. Este modelo se divide en dos dimensiones: la del profesorado y la

del estudiantado. A continuación, se presenta un esquema que ilustra dicho modelo:

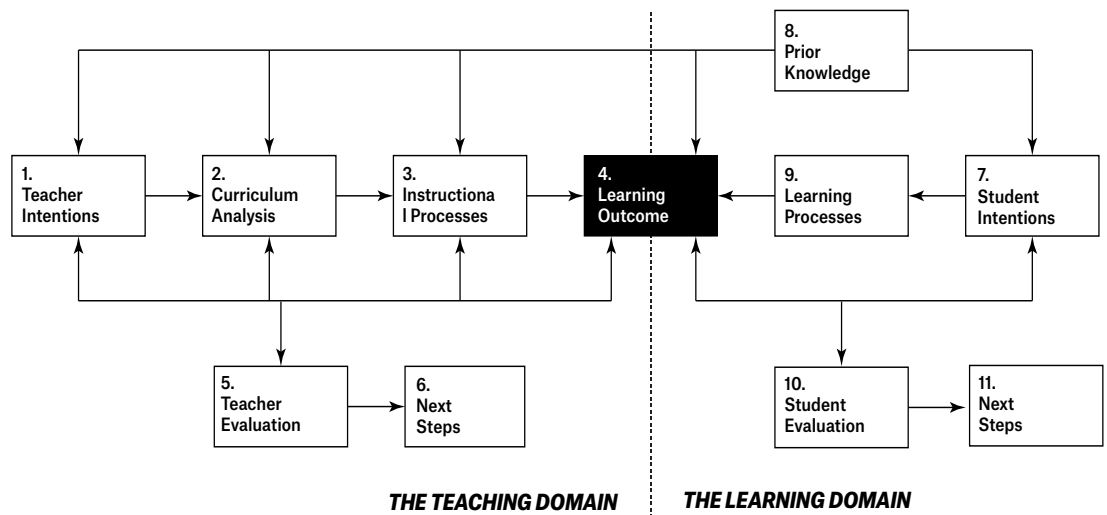


Figura 1. A model of instruction, extraída de Biggs y Collis, 1982, p. 9.

Como podemos ver en la imagen, el bloque denominado “dominio de la enseñanza” (“teaching domain”) estará compuesto de los siguientes integrantes.

1. *Intenciones del profesorado.* Se trata de episodios de aprendizaje que el profesorado debe tener bien definidos. Estos episodios estarán destinados a resultados concretos e intencionados. Dichos resultados deben ser a corto o a largo plazo (Biggs & Collis, 1982). Los resultados a largo plazo deben establecerse en términos tan vagos como “cubrir los propósitos deseados a final de año”. Los resultados a corto plazo deben ser tan concretos como “aprender las características definitorias de la pintura renacentista que nos permiten diferenciarla del arte de otros períodos”.
2. *Análisis del currículo.* Una vez que las finalidades principales han sido definidas, la tarea del profesorado es seleccionar aquel enfoque, tareas y materiales que le permitirán cumplir con estas finalidades. Consiste esencialmente en organizar los recursos y especificar, aunque sea de forma vaga, qué constituirá un aprendizaje adecuado de la actividad (Biggs & Collis, 1982).
3. *Proceso instruccional.* Los recursos del currículo dictarán el proceso instruccional. Es decir, si proceder a la enseñanza y el aprendizaje del contenido lanzando preguntas abiertas al estudiantado tras una lectura en voz alta, haciendo una recapitulación *a posteriori*, etcétera. Es por esto por lo que los puntos 2 y 3 están estrechamente relacionados. Básicamente, el análisis del currículo trabaja con la selección del contenido, la elección del proceso instruccional y el cuestionamiento de los métodos de enseñanza (Biggs & Collis, 1982).
4. *Resultados del aprendizaje.* Después de la instrucción, la persona aprendiente ha de dar algún tipo de señal como resultado del proceso instruccional (Biggs & Collis, 1982). Anteriormente hemos hecho una distinción entre los aspectos cuantitativos y cualitativos de los resultados de aprendizaje.
5. *Evaluación del profesor.* Es una oportunidad no siempre utilizada para hacer coincidir los resultados con las finalidades iniciales. Sería una evaluación con criterio de referencia con la intención de establecer el criterio de adecuación. El profesorado evalúa el aprendizaje y decide si quienes aprenden pasan o no pasan el criterio seguido. Para esto, esta

etapa debe estar también cuidadosamente estructurada (Biggs y Collis, 1982).

6. *Pasos siguientes.* Si la unidad ha sido evaluada como satisfactoria el profesorado deberá avanzar a la siguiente unidad; si no, deberá decidir tomar algún tipo de remedio o adoptar alternativas (Biggs y Collis, 1982).

A continuación, podemos apreciar el segundo gran bloque llamado “dominio del aprendizaje” (learning domain). Será este bloque el que incumba a quienes aprenden. Las diferentes etapas son:

7. *Finalidad del grupo aprendiente.* Con frecuencia el alumnado o estudiantado tiene también sus propios objetivos cuando se enfrenta a un episodio de aprendizaje. Estos podrían coincidir con los del profesorado total o parcialmente. Puede haber una superposición parcial, con el profesorado con la intención de que se aprenda y comprenda el episodio, y el estudiantado con la intención de ceñirse solo a los hechos y detalles (Biggs y Collis, 1982).
8. *Conocimiento previo.* Biggs y Collis sugieren que el conocimiento previo tiene efectos sobre: a) las intenciones de quienes aprenden, en un sentido positivo y negativo, dependiendo de con qué éxito o fracaso haya pasado por el aprendizaje previo; b) el análisis del currículo, ya que es obligación del profesorado usar tareas y materiales que quienes aprenden presuntamente conozcan; c) el proceso instruccional, donde los métodos usados por el profesorado deben ser acordes a los conocimientos previos del alumnado o estudiantado; d) los resultados, tal y como se sugiere; e) el propio proceso de aprendizaje (el conocimiento previo está profundamente involucrado en el aprendizaje significativo pero apenas en el aprendizaje de memoria); f) las propias finalidades de la persona aprendiente (Biggs y Collis, 1982).
9. *Proceso de aprendizaje.* Este paso comprende todos esos factores estructurales y procesuales, presentes en el grupo aprendiente, provocados para ser resueltos a través de situaciones particulares o episodios. Debemos distinguir a) factores de poder⁷; b) factores estructurales; c) factores estratégicos; y d) factores afectivos (Biggs y Collis, 1982). Una de las principales preocupaciones de los autores es cómo los procesos de aprendizaje afectan a la calidad de los resultados.
10. *Evaluación del alumnado o estudiantado.* Es probable que este grupo haga algún tipo de evaluación de su aprendizaje, aunque éste será mucho menos formal que la evaluación del profesorado (Biggs y Collis, 1982).
11. *Pasos siguientes.* Como resultado de la evaluación, quien aprende también tomará decisiones. Las consecuencias estarán relacionadas con sus motivaciones futuras, particularmente en relación con los factores a los que atribuyan su éxito o su fracaso. También a sus objetivos futuros (Biggs y Collis, 1982).

Antes de pasar a describir su taxonomía, los autores se ocupan de hacer una revisión de las metodologías para la evaluación de la calidad de los resultados del aprendizaje presentadas

7— En este contexto, “factores de poder” hace referencia a aquellos elementos que tienen una influencia significativa o determinante en el proceso de aprendizaje y en los resultados obtenidos. Por ejemplo, la autoridad de la persona docente, los recursos disponibles o las políticas educativas que afectan al entorno didáctico.

con anterioridad. En primer lugar, mencionan la Taxonomía de Bloom (*Bloom's Taxonomy*), señalando que su verdadera finalidad es guiar la selección de elementos para una prueba, en lugar de evaluar la calidad de las respuestas del estudiantado a un elemento en particular. En otras palabras, para buscar una cobertura adecuada, el profesorado establecerá algunos ítems en el nivel de “Conocimiento”, algunos en el nivel de “Comprensión”, otros en el nivel de “Análisis”, etcétera. Esto permite asegurar que la persona aprendiente no pueda conformarse dando solo un gran número de respuestas de conocimiento o comprensión de bajo nivel. Así, la función de la taxonomía de Bloom se limita a un ataque –previo al episodio– a la calidad del aprendizaje. Esta característica dificulta la aplicación significativa de la taxonomía a las respuestas abiertas (Biggs & Collis, 1982). La diferencia esencial entre la Taxonomía de Bloom y la SOLO es que los niveles de Bloom son *a priori*, impuestos de antemano por el profesor; mientras que los autores de la SOLO Taxonomy prefieren utilizar niveles que surgen “naturalmente” en la comprensión del material (Biggs & Collis, 1982). Es importante tener en cuenta que, en el momento en el que los autores contemplaron la taxonomía de Bloom, aún no se había publicado la revisión de Anderson y Krathwohl. Esto fue en el año 2002.

Otro de los métodos propuestos con antelación SOLO fue el sistema de evaluación de Schroder, Driver y Streaufert (1967). Biggs y Collis lo describen así:

“This writers were interested in ‘levels of conceptual structure’ (CL) manifested by an individual in complex situations. CL refers to “the way an individual receives, stores, processes, and transmits information and in particular refers to the level of awareness of oneself as an autonomous choosing agent in a particular situation. These writers stress that the CL manifested will not be a constant property of the individual, but will be determined by his particular knowledge of, and experience in, the situation.” (1982, p. 13)

Schroder et. al (1967) distinguen cuatro niveles de estructura conceptual: 1) unidimensional, caracterizado por el conflicto mínimo, acabado rápido y juicios categóricos; 2) donde se toman en cuenta al menos dos dimensiones que pueden conducir a juicios conflictivos e inconscientes; 3) uso subordinado a reglas para relacionar inconsistencias y resolver conflictos, escoger que está menos determinado por fuerzas externas y, por último 4) teóricamente orientado, capaz de general reglas propias que cubren todos los casos, incluyendo casos hipotéticos (Biggs y Collis, 1982). Por último, los autores también destacan el estudio de Marton y Saljo (1976), que parte de la premisa de que lo que se aprende solo puede medirse desde la perspectiva de quien aprende. Marton y Saljo creen que este punto de vista tiene el corolario adicional de que el aprendizaje solo puede evaluarse en términos del contenido del aprendizaje. Un “proceso” de aprendizaje, más allá del contenido aprendido, puede generar una abstracción útil para el uso del psicólogo, pero no tiene nada que ver con evaluar una interacción particular, aquí y ahora, entre quien aprende y el contenido que está estudiando (Biggs y Collis, 1982).

Podremos ver más adelante que la taxonomía SOLO difiere de las nombradas anteriormente (Bloom, Schroder et al. y Marton y Saljo) en que esta cree que el conocimiento cuenta con una serie de estratos “naturales”. Es decir, los autores establecen una relación entre aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Biggs & Collis, 1982). Antes de pasar a exponer SOLO, es importante que expliquemos brevemente ciertos aspectos de la teoría del desarrollo cognitivo por estados de Piaget que están directamente relacionados con la taxonomía. Esta teoría será un referente fundamental para la propuesta de Biggs y Collis.

Piaget divide el desarrollo cognitivo en una serie de etapas: sensitivo-motora (desde el nacimiento a los 2 años), pre-operacional (de los 2 a los 7 años), operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) y operaciones formales (de los 11 a los 12 años, aunque algunos autores la sitúan hasta los 16) (Rafael, 2008). Los autores Biggs y Collis explicarán estas etapas a partir de los 4 años (saltándose así la etapa sensitivo-motora y la primera parte de la pre-operacional), ya que antes de esta edad dicen no estar interesados por ser dichas etapas anteriores a las primeras manifestaciones del razonamiento. Además, la que será la tercera etapa de Piaget (operaciones concretas) la desglosan en tres bloques. Por tanto, las etapas de Piaget a través de las que Biggs y Collis construirán su taxonomía serán:

1. Etapa pre-operacional de pensamiento intuitivo (4 a 6 años). El pensamiento a esta edad es ilógico y a menudo confuso, haciendo asociaciones basadas en las emociones y las experiencias y preferencias personales, que corresponden a una visión egocéntrica del mundo (Biggs & Collis, 1982). Sin embargo, el/la infante se pregunta sobre las razones de su propio conocimiento, lo que manifiesta un interés por el razonamiento.
2. Etapa concreta inicial (7-9 años). Puede utilizar una, pero solo una, operación relevante. Es capaz de contar como una operación única pero no puede coordinar dos operaciones, si es necesario; por ejemplo: cálculos del área, que requieren considerar el ancho y largo. Estos pensamientos se han elaborado a partir de impresiones inmediatas y organizado alrededor de una única operación mental, lo que es un primer paso hacia el pensamiento lógico (Biggs & Collis, 1982).
3. Etapa concreta media (10-12 años). El/la preadolescente puede pensar usando algunas operaciones relevantes. Adquiere el concepto de conservación, transitividad, y reversibilidad y así asienta las bases para el correcto funcionamiento lógico. A veces adquiere la habilidad de formar conceptos más generales que integren estas dimensiones en un todo coherente. Su pensamiento aún es concreto; su lógica es la de clases, diferencias y relaciones. Su razonamiento depende todavía de lo que él mismo ha experimentado, ya sea directa o indirectamente (Biggs & Collis, 1982).
4. Etapa de las generalizaciones concretas (13-15 años): Piaget llama a esta etapa “Early formal”, ya que contiene –piensa él– los elementos del pensamiento abstracto. Por ejemplo, el/la adolescente puede resolver lo que parecen ser operaciones algebraicas. Puede asimilar que “x” es cualquier número cuando en la etapa anterior el niño no tiene concepción de “cualquier número” sino solo de números. Aun así, ve “x” como un número cualquiera, pero no como un número concreto que puede ser cualquiera. Por lo tanto, puede generalizar, pero solo en el contexto de esa experiencia. No puede hipotetizar sobre posibles conceptos o trabajar con variables abstractas (Biggs & Collis, 1982).
5. Etapa formal (16 años en adelante): esta etapa, que no todas las personas alcanzan, está caracterizado por el pensamiento abstracto. Las reglas pueden ser combinadas para obtener resultados novedosos que están más allá de la propia experiencia individual. Los científicos hacen esto cuando hipotetizan sobre posibles conclusiones a partir de teorías, y el diseño de experimentos para testar esas hipótesis que aún no han sido experimentadas (Biggs & Collis, 1982).

Estas cinco etapas de Piaget serán el esqueleto de la taxonomía que proponen Biggs y Collis. El modelo consta de cinco niveles de comprensión ordenados en función de la complejidad de la respuesta del alumnado o estudiantado. En orden ascendente, los niveles son:

1. *Preestructural*. La tarea no se ataca adecuadamente; el/la aprendiente realmente no comprende el problema planteado o se desentiende de la actividad y, en consecuencia, la resuelve de manera incoherente. Algunas de las acciones implicadas en esta fase son fracaso, incompetencia y la no captación del sentido de la tarea.
2. *Uni-estructural*. La respuesta del/la aprendiente solo se centra en un aspecto relevante de la cuestión y obvia el resto de los factores que la componen. Por lo tanto, la respuesta dada será muy básica o directamente incorrecta. Algunas de las acciones implicadas en esta fase serán identificar y nombrar.
3. *Multiestructural*. La respuesta se centra en varios aspectos relevantes, pero se tratan de forma aislada y aditiva. No se relacionan entre sí los aspectos y por lo tanto no se concluye de manera global sino a partir de un solo aspecto relevante. Algunas de las acciones implicadas en esta fase serán combinar, describir, enumerar, realizar habilidades en serie o listar.
4. *Relacional*. Los diferentes aspectos se han integrado en un todo coherente. Este nivel es lo que normalmente se entiende por una comprensión adecuada de algún tema. Algunas de las acciones implicadas en esta fase serán analizar, aplicar, argumentar, comparar y contrastar, criticar, explicar causas, relatar y justificar.
5. *Abstracto extendido*. El todo integrado anterior puede conceptualizarse en un nivel superior de abstracción y generalizarse a un nuevo ámbito. Esta fase implicará crear, formular, generar, hipotetizar, reflejar y teorizar.

Pondremos un ejemplo práctico. Tras un episodio de aprendizaje en el que se tratan los tipos de aves, se realiza la siguiente pregunta: ¿qué es una gallina ponedora? Una persona aprendiente que se sitúe en la etapa preestructural responderá “no sé”; una que se encuentre en la uniestructural dirá “la gallina es un tipo de ave que pone huevos”; una que se encuentre en la etapa multiestructural “la gallina es un ave de corral. Si se trata de un tipo de gallina ponedora, de ella podemos obtener huevos para nuestro consumo”; y, por último, una persona que se encuentre en la etapa abstracto extendido contestará “la gallina es un ave de corral de la que, como de otras aves, podemos obtener huevos. Sucede lo mismo en el caso del avestruz o la codorniz. Para poder consumirlos estos huevos no deben haber sido fecundados. Será esto último lo que las diferenciará de las gallinas reproductoras”. Como podemos ver, al principio se recogen solo un aspecto de la tarea, luego varios aspectos, pero no están relacionados; a continuación, aprendemos cómo integrarlos en un todo y, finalmente, podemos generalizar todo a aplicaciones aún no enseñadas.

Las características principales de la taxonomía son presentadas por los autores en una tabla que a continuación expondremos en su traducción al castellano. En el extremo izquierdo aparece la etapa base de desarrollo del individuo, basándose, como decíamos, en Piaget. A continuación, las distintas etapas de la taxonomía que corresponden a estas etapas del desarrollo de manera isomórfica pero no de forma idéntica. A la derecha exponen una serie de columnas nombradas como 1) Capacidad, 2) Operaciones relacionadas, 3) Consistencia final y 4) Estructura de las respuestas.

Tabla 2. Etapa base del desarrollo cognitivo y descripción de la respuesta

Etapa base de desarrollo con edad mínima	Descripción de SOLO	1 Capacidad	2 Operaciones relacionadas	3 Consistencia y cierre	4 Estructura de las respuestas
Etapa formal (16 años o más)	Abstracto extendido	Máxima	Deducción e inducción. Generaliza a situaciones no experimentadas	Inconsistencias resueltas. No existe la necesidad de dar decisiones / conclusiones cerradas. Estas se mantienen abiertas y se permiten alternativas lógicamente posibles.	
Generalizaciones concretas (13-15 años)	Relacional	Alta	Inducción. Puede generalizar sin un contexto dado o experimentado usando aspectos relacionados	No aparecen inconsistencias dentro del sistema dado, pero cuando se sale de éste aparecen los errores.	
Concreta media (10-12 años)	Multiestructural	Media	Puede "generalizar" solo en pocos y limitados aspectos independientes	Aunque tiene un sentimiento de coherencia, puede ser inconsistente porque cierra demasiado pronto las cuestiones basándose en hechos aislados. Esto puede llegar a producir diferentes conclusiones con los mismos datos.	
Concreta inicial (7-9 años)	Uniestructural	Baja	Puede "generalizar" solo en términos de un aspecto	No hay consistencia, por lo que se cierra rápidamente el asunto: salta a conclusiones a través de un solo aspecto y, por lo tanto, las respuestas llegan a ser muy inconsistentes.	
Preoperacional (4-6 años)	Preestructural	Mínima	Negación, tautología, transducción. Se limita a lo específico.	No hay consistencia. Acaba incluso antes de visualizar el problema.	

Nota. Tipos de datos usados: X= irrelevante o inapropiado; = relacionado y dado en la instrucción; O= relacionado e hipotético, no dado en la instrucción. Tabla extraída de Biggs y Collis (1982, p. 24-25).

Como las dos primeras columnas ya han sido explicadas, a continuación, pasaremos a aclarar las cuatro columnas numeradas:

1. *Capacidad*. Se refiere a la cantidad de memoria de trabajo que requieren los diferentes niveles de SOLO (Biggs & Collis, 1982). Se necesita ser capaz de pensar en más de una sola cosa al mismo tiempo para obtener una respuesta al nivel relacional o abstracto extendido.

2. *Operaciones relacionadas.* Esta columna se refiere a la manera en que la pregunta y la respuesta están interrelacionadas. En el caso de las respuestas preestructurales no hay una interrelación lógica, la pregunta y la respuesta se fusionan en una sola. Existen tres tipos de confusiones preestructurales. En primer lugar, las de negación, en las que quien aprende rechaza involucrarse en la cuestión planteada: en estos casos suelen decir “que tontería”, “no sé”, “ni idea”, etcétera. En segundo lugar, aparecen las respuestas tautológicas en las que el alumnado o estudiantado es redundante en lo que dice con respecto a lo que se pregunta (Biggs & Collis, 1982). Por ejemplo “la gallina es un tipo de ave ponedora”, siguiendo con el ejemplo anterior. En tercer lugar, podremos ver las respuestas transductivas en las que se conectan de manera prelógica y al margen del principio de causalidad diferentes elementos de acuerdo con la experiencia infantil. Un ejemplo podría ser “la gallina es un pájaro que está en la tienda donde compra mi papá”. Este tipo de respuestas pueden ser peligrosas cuando se utilizan de forma deliberada, ya que tratan de evitar responder verdaderamente a lo que se plantea y en ocasiones son utilizadas por grandes razonadores. Un ejemplo sería “la gallina es un animal, concretamente un ave que, en ocasiones, puede ser ponedora y en otras ocasiones no”. La inducción implica sacar correctamente conclusiones generales de casos particulares. Significa relacionar un aspecto o punto particular dado en los datos con una conclusión. Una respuesta uniestructural implicaría atribuir el motivo “x” a una sola de las características relevantes. Una respuesta multiestructural clasifica fielmente varias de las características relevantes, pero no logra vincularlas. La respuesta multiestructural normalmente contiene “... y... y así... y también...” La respuesta relacional da un concepto o principio general que da cuenta de los diversos datos aislados que contiene la respuesta multiestructural, pero que se adhiere a ella. La respuesta abstracta extendida va más allá de la inducción sobre la base de los datos e introduce una verdadera deducción lógica.
3. *Cierre.* Refiere dos necesidades opuestas de quien aprende: la primera es la necesidad de llegar a una conclusión de algún tipo (para así poder cerrar la cuestión); la segunda es llegar a conclusiones de consistencia para que no haya contradicciones entre la conclusión y el dato o entre las diferentes posibles conclusiones. Las respuestas preestructurales se caracterizan por un cierre demasiado rápido de muy baja consistencia. De hecho, es habitual en estos casos que el estudiantado cierre con un simple “No sé”, repitiendo la pregunta o transduciendo a través de alguna irrelevancia. Las respuestas uniestructurales se acogen a la primera cuestión relevante que se viene a la mente; pueden ser correctas pero suelen ser inconsistentes entre ellas. En las respuestas multiestructurales el cierre es determinado cuando varios aspectos son percibidos pero, como estos aspectos pueden no estar relacionados, suelen aparecer inconsistencias. Dos respuestas en este nivel pueden haber utilizado la misma serie de datos, pero llegar a conclusiones diferentes. El alumnado o estudiantado que responde de manera relacional espera a contemplar todos los aspectos y después relaciona para obtener un todo coherente. Pueden llegar a un cierre de la cuestión excelente pero no aplicable a otros contextos. Las respuestas relacionales están todavía muy vinculadas a experiencias concretas. Las respuestas abstractas extendidas establecen principios y califican fuertemente su aplicación a una situación particular (Biggs & Collis, 1982).
4. *Estructura de las respuestas.* Representación de los diferentes niveles de respuesta en forma de diagrama (Biggs & Collis, 1982).

Una vez expuesta y explicada la taxonomía, los autores se dedicarán a poner ejemplos de la aplicación de esta en diferentes áreas del conocimiento como la historia, las matemáticas, el

inglés, la geografía o las lenguas modernas. Como podemos apreciar, la taxonomía no es puesta a prueba en el ámbito de las artes. En el tercer y último capítulos titulado “Implicaciones educacionales generales” los autores tratan el lugar de la taxonomía propuesta dentro del diseño instruccional concluyendo que “the SOLO level can be used as at least one important index of structural complexity, and hence as an instrument for operationalizing curricular goals (Bigg & Collis, 1982, p. 164)”

A continuación, tratarán de especificar una correcta puesta en práctica de SOLO. Para ello afirman que el uso de la taxonomía es apto para especificar niveles aceptables o inaceptables de desempeño en tareas y áreas temáticas y que es adecuado para cualquier año, grado o nivel que se desee. Para llevar a cabo lo antedicho es necesario preguntarse cómo llegar a los niveles propuestos. La respuesta es un programa de investigación multietapa, en el que se aislarían los códigos genéricos de cada asignatura de enseñanza; se diseñarían tareas para ellos; y se obtendrían normas nacionales, mostrando que, por ejemplo, para un tipo dado de problema matemático, normalmente se esperaría que un tanto por ciento de respuestas fueran multiestructurales, otro tanto por ciento relacionales y un último porcentaje –más pequeño con toda probabilidad– abstractas extendidas.

La siguiente pregunta será si tales normas obtenidas son las mejores guías para la práctica. Actualmente, los niveles de SOLO promedio pueden estar muy por debajo del potencial de acuerdo con los estándares teóricos de la teoría de Piaget. Dada la instrucción ideal y las pruebas individualizadas, los niveles SOLO deberían ser paralelos a las etapas de Piaget; es decir, se esperaría que la mayoría del estudiantado diera respuestas abstractas extendidas. Sin embargo, y dada la situación actual, la mayoría del estudiantado no alcanzará este ideal. Ya que hasta el momento hay poca investigación al respecto que ofrezca pautas razonables, la persona docente debe investigar en sus propias clases qué niveles de SOLO podrían esperarse en las condiciones en las que enseña (Biggs & Collis, 1982). Esta información, recopilada acumulativamente en varias clases, puede dar una buena idea del nivel en el que se desempeñan la mayoría de sus estudiantes en este momento. Luego debe decidir si ese nivel se convertirá en una meta futura o si no es lo suficientemente bueno. Por ejemplo, podría estar muy por debajo de lo que se predeciría a partir de las etapas piagetianas normales. Sea como sea, la persona docente tendrá una pauta general en la que basar su acción.

3. Estado de la cuestión

3.1. Objetivos y descripción del capítulo

Este capítulo tiene como objetivo conocer el estado en el que se encuentra la investigación científica en torno a la competencia de alfabetización visual. Para ello se realizará una revisión exhaustiva de la literatura especializada a través de la cual se determinarán las principales líneas de investigación, así como los aspectos candentes y aún sin resolver. Hemos decidido acotar el tema objeto de estudio para ajustarlo a un nivel y un ámbito concretos: el nivel superior universitario de las artes. Encontrar literatura especializada en este ámbito ha resultado una de las mayores dificultades a la hora de ejecutar este capítulo, puesto que la investigación sobre AV en artes es escasa. Esta ausencia de investigación dentro de un ámbito que trabaja con fenómenos visuales es muy reveladora y sirve para justificar nuestra propia investigación.

La estructura que seguiremos estará formada por dos bloques: el primero de ellos compuesto por un estudio de carácter cuantitativo –un estudio bibliométrico– y el segundo por un estudio de carácter cualitativo –o estudio teórico. Para la elaboración de ambos bloques nos hemos servido del mapeo sistemático de referencias a través de un filtrado de información de la base de datos ERIC (Education Resources Information Center). ERIC es la mayor base de datos en línea especializada en investigación educativa e información, financiada por el Institute of Education Sciences del Departamento de Educación de Estados Unidos. Al inicio de cada apartado describiremos más detalladamente las subestructuras que albergan, así como el procedimiento que hemos seguido para su elaboración.

3.2. Estudio bibliométrico

Para la realización del análisis bibliométrico hemos recopilado una serie de datos extraídos de las referencias seleccionadas. Estos datos responden a una serie de preguntas iniciales que detallaremos a continuación.

3.2.1. Preguntas de investigación

El mapeo sistemático ha tenido como objetivo responder a seis preguntas que nos ayudarán a determinar la naturaleza de las referencias. Para poder organizar la información, hemos utilizado el sistema de gestión de base de datos Access. Mediante esta aplicación se han elaborado una serie de tablas de doble entrada (una para cada una de las búsquedas que presentaremos más adelante) en las que situamos en el eje vertical las referencias y en el horizontal los campos que responden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de publicación es? El objetivo es conocer qué formatos de documentos son los más acudidos a la hora de investigar sobre AV. Hemos podido diferenciar entre artículos, reseña, editorial, memoria de proyecto, ponencia en un congreso y libro.
- ¿Desde qué lugar se realiza la investigación? El objetivo es conocer desde qué lugares

se está produciendo investigación más abundante con relación a la AV en la educación superior universitaria, e igualmente si dicha cuestión se estudia más en unos países que en otros o si, por el contrario, la producción es homogénea.

- ¿Cuál es el periodo (años) de publicación de dichas referencias? El objetivo es conocer la evolución cronológica de las investigaciones a nivel internacional y determinar el aumento o descenso de la producción a lo largo de los años. El período seleccionado abarca desde el año 1971 hasta el año 2020.
- ¿A qué área del conocimiento pertenecen? El objetivo es conocer desde qué ramas del conocimiento se realizan dichas investigaciones y saber así si la cuestión es tratada con mayor frecuencia desde unas u otras áreas. Se ha diferenciado entre Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Tecnológicas, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales, Artes y Diseño. Se ha añadido esta última diferenciación de “Diseño” debido a que se trata de un área próxima a nuestro foco de estudio y creemos interesante mostrar cuántas referencias provienen de este ámbito. Además, consideramos que será también significativo, a la hora de sacar conclusiones, diferenciar entre referencias procedentes de las artes propiamente dichas y aquellas provenientes del ámbito del diseño. Los criterios a la hora de determinar dichas áreas han sido dos: si la referencia se trataba de un estudio de caso, el área ha sido aquella a la que pertenece. En otro tipo de estudios, consideramos el área al que pertenecían las personas que realizaban la investigación. Aun así, existen referencias que nos han resultado imposibles de clasificar por no aportar la información requerida. Estas aparecen en la tabla correspondiente agrupadas como “No aplicable”.
- ¿Qué metodología siguen a la hora de realizar la investigación? El objetivo es conocer la variedad y la calidad de las diferentes propuestas metodológicas. A continuación, indicaremos las metodologías que hemos podido establecer, así como el contenido de cada una de ellas, acompañadas de un ejemplo real hallado en la literatura:
- Estudio bibliométrico: aquellas referencias que realizan una recogida de datos para un posterior análisis cuantitativo con relación a diferentes criterios que a la persona investigadora le interesa conocer. Por ejemplo, un estudio de los artículos publicados en la revista *Journal of Visual Literacy* para identificar los temas de investigación y las preguntas que unen las diversas disciplinas en las que se investiga la AV (Brumberger, 2019).
 - Investigación histórica: aquellas referencias que tratan la evolución de un tema a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un artículo en el que se trataba la evolución del diseño editorial desde el renacimiento hasta la actualidad (Pettersson y Strand, 2018).
 - Estudio teórico: son aquellas referencias que tratan de resolver un problema de ideas. Por ejemplo, el vasto número de referencias que tratan de definir qué es la AV.
 - Experiencia educativa innovadora: son aquellas referencias que proponen una nueva metodología didáctica que, o bien no se ha puesto aún en práctica y, por lo tanto, no hay datos empíricos que analizar o

estos datos sí que existen, pero no se exponen de forma analítica. Por ejemplo, un artículo en el que se describe un lenguaje visual compuesto por formas abstractas que ha demostrado ser eficaz en la comunicación de conocimientos previos entre y dentro de los miembros de un pequeño grupo (Conroy, 2016).

- Investigación empírica cualitativa: se trata de una tipología de estudio en el que se analizan datos con el objetivo de diferenciar sus cualidades específicas desde un enfoque fenomenológico, interpretativo o crítico. Por ejemplo, un estudio en el que se demuestra el potencial educativo de las obras de arte y de las exposiciones en museos a través de la realización de tareas de escritura, cuestionarios, textos multimodales, etcétera. A través del análisis del contenido cualitativo de los datos, la investigadora demuestra el impacto de las tareas de desarrollo del lenguaje basadas en imágenes en el desarrollo conceptual (Nagy, 2020). Por su destacada presencia en el tema que nos ocupa, cabe aclarar que como estudio de caso hemos clasificado aquellas referencias que analizan un fenómeno mediante una unidad de observación considerada prototípica y que puede presentar o no múltiples variantes.
 - Investigación empírica cuantitativa: se trata de una tipología de estudio en la que se analiza el objeto de estudio mediante la definición y manipulación de variables, y el control de la muestra objeto de estudio. Por ejemplo, un estudio que comprueba si, tal y como se asume, los materiales de aprendizaje multimodal conllevan mejores resultados (Brante, Olander & Nyström, 2013). A través de la realización de un cuestionario a una muestra y de la asignación de una serie de valores numéricos a las posibles respuestas, se presentan las tablas de resultados.
 - Investigación empírica de metodología mixta: se trata de una combinación de los dos tipos de estudio anteriores. Por ejemplo, un artículo en el que se estudia el uso que el profesorado les da a los elementos visuales a la hora de ejercer su docencia (Brugar, 2017) en el que se exponen resultados estadísticos a través de tablas junto con comentarios representativos de las personas participantes que fueron extraídos de reuniones realizadas.
- ¿Qué líneas de investigación siguen? El objetivo es conocer las diversas temáticas tratadas dentro del marco de la AV. Las líneas de investigación que hemos podido encontrar son: metodología didáctica, teoría de la AV, tecnología, procesos cognitivos y descripción de intervenciones educativas. A continuación, definiremos brevemente cada una de las temáticas establecidas. A la hora de abordar las referencias desde una perspectiva temática, se podrá observar con mayor detalle a que nos referimos con estas categorías.
- Metodología didáctica: hemos asignado esta etiqueta a aquellas referencias que tratan sobre formas de impartir contenido que resultan enriquecedoras o innovadoras para el estudiantado a la hora de adquirir un nuevo conocimiento.

- Teoría de la AV: aquellas referencias que tratan un aspecto conceptual de la AV. Por ejemplo, el largo recorrido que se ha trazado para encontrar una definición apropiada para la competencia o las distintas tipologías de la misma que existen dependiendo de a qué tipología de imagen aluda.
- Tecnologías: aquellas referencias que mencionan la importancia de la AV a la hora de desenvolverse con los nuevos entornos digitales. También, de forma inversa, aquellos artículos que muestran como trabajar con instrumentos tecnológicos, como por ejemplo móviles u ordenadores, favorece la adquisición de la competencia de AV.
- Procesos cognitivos: aquellas referencias que abordan el tema de la AV desde la perspectiva fisiológica. Esto es, de cómo la competencia de AV favorece el desarrollo de determinados procesos cognitivos.
- Intervenciones educativas: aquellos artículos en los que se describe una situación real llevada a cabo en el aula (o en otro contexto) en el que se pone a prueba una metodología educativa concreta y se exponen los resultados de dicho experimento.

3.2.2. Criterios de inclusión y exclusión

A continuación, describiremos nuestra práctica a la hora de determinar los criterios de exclusión e inclusión para la selección de la información. El procedimiento consta de tres fases:

Fase 1. Para adentrarnos en la literatura especializada hemos realizado una primera búsqueda en la opción “Thesaurus” de ERIC, introduciendo el término “visual literacy”. Hemos podido ver que estas palabras componen uno de los posibles descriptores que la base de datos establece de forma predeterminada. Estos se encuentran alojados en la columna lateral izquierda que podemos visualizar en la pantalla. Con esta selección hemos obtenido 1.605 resultados. A continuación, en el mismo grupo de descriptores donde aparece “visual literacy” hemos marcado el filtro “Higher Education”, de lo que se obtienen 223 resultados. Estos dos descriptores son la base de nuestra primera búsqueda, a los que hemos añadido por separado “Art Education”, adquiriendo 27 resultados, y “Aesthetic Education”, obteniendo 23 referencias. Como resultado, el total de referencias contempladas es de 49. El problema que surge tras esta primera selección, y que nos ha llevado a hacer una segunda, es que los datos arrojados se ceñían al período comprendido entre 1972 y 2009, por lo que obteníamos información poco actual. Por este motivo hemos concluido que debíamos reformular la búsqueda para obtener referencias más recientes.

En la segunda búsqueda hemos vuelto a seleccionar el descriptor propuesto por ERIC “visual literacy”. Sin embargo, en esta ocasión nos hemos desplazado hasta el apartado titulado “Education level” y es ahí donde hemos seleccionado nuestro nivel educativo: “Higher Education”. Una vez realizada esta nueva selección los resultados se reducen. A continuación, y al igual que en la primera aproximación, hemos tratado de sesgar nuestra búsqueda con relación al ámbito de las artes. Para ello hemos marcado los siguientes filtros dentro del apartado de descriptores: “Teaching methods”, “Visual Aids”, “Undergraduate Students”, “Photography”, “Preservice teachers”, “Educational Technology”, “Case Studies”, “Design”,

“Preservice Teachers Education”, “Science Instructions”, “Thinking Skills”, “Assignments”, “Art Education”, “Visualization”, “Cognitive Process” y “Visual Learning”. También como en la primera búsqueda, estos filtros se han establecido siempre de forma individual, y no acumulativa. Una vez realizado el filtrado, se han obtenido 166 referencias. Entre estas, se han discriminado aquellas que tenían relación de forma más o menos directa con las artes. Finalmente, hemos seleccionado 65 de los resultados.

Tal y como buscábamos, estos resultados se sitúan dentro de una cronología reciente, concretamente desde 2003 y hasta el año 2019⁸. Aun así, nos hemos planteado dónde quedan aquellas referencias que datan desde 1974 fruto de la primera búsqueda y que estaban estrechamente relacionadas con nuestro objeto de estudio: la AV en la educación superior de las artes. Para resolver este vacío y contemplar el mayor número de referencias posibles dentro de un amplio margen cronológico, la decisión final ha sido unir el cómputo de referencias obtenidas de la primera y la segunda búsqueda. El resultado ha sido un total de 262 referencias.

Creemos necesario adelantar que, a la hora de realizar el estudio teórico que sigue en el siguiente apartado, no se han utilizado este número de referencia sino aquellas que eran de libre acceso. Esto es 28 de la primera búsqueda y 65 de la segunda, lo que resulta un total de 93 referencias. Como es natural, cuando ERIC no ofrecía libre acceso a la información seleccionada, hemos acudido a otras bases de datos. Concretamente, hemos trabajado con la base de datos del Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) de la Universitat de Barcelona. En ella hemos podido apreciar que se ofrece con mayor frecuencia acceso libre a referencias provenientes del ámbito de las ciencias, y en menor medida a aquellas del ámbito de las Artes y Humanidades.

Asimismo, es muy revelador observar el número de resultados que arrojan los filtros del descriptor “Education level”. Para el filtro “Elementary Education” obtenemos 82 referencias, para “Secondary Education” 74 y para “Higher Education” 170. La clara diferencia entre los resultados de los dos primeros filtros y el de nuestro nivel constata de forma empírica como la investigación sobre AV en la educación superior universitaria está más desarrollada que en el resto de los niveles.

Fase 2. Tras la realización de la primera fase, hemos notado cómo un gran número de referencias provienen de la revista *Journal of Visual Literacy* (JOVL) que, como su propio nombre indica, está especializada en AV. Debido a que pocas de las referencias obtenidas a través de ERIC vienen de forma específica del ámbito de las artes y/o trabajaban esta temática, hemos decidido ampliar la literatura contemplada seleccionando dentro de JOVL aquellos artículos que de alguna manera tienen interés para nuestra investigación y que pertenecen al ámbito de la educación superior universitaria. Como esta revista no es de libre acceso, el grupo de investigación e innovación docente ODAS-CRECS ha solicitado al CRAI de la Universitat de Barcelona su inclusión en el catálogo de revistas de acceso gratuito para los miembros de la comunidad universitaria. Gracias a esto hemos podido acceder a la lectura de las referencias. Aunque la publicación del primer número de la revista es en el año 1981, solo se encuentran disponibles online a partir del año 1997, por lo que nuestra selección data desde la fecha mencionada hasta el año 2020, cuando da comienzo nuestra lectura. El total de artículos contenidos entre estos dos años es de 289. De estos, hemos seleccionado como de nuestro interés, esto es, que tratasen el tema de la alfabetización visual en la educación superior universitaria, 117. Para esta criba hemos atendido a los mencionados criterios de a) relación

con la teoría de la AV, b) relación con la educación superior universitaria y c) relación con la educación universitaria de las artes.

Fase 3: a través de la lectura de las referencias relatadas anteriormente y, como expondremos en el siguiente bloque, hemos podido ver que existen diferentes tipologías de AV dependiendo del ámbito desde el que se aborde esta competencia. Esto nos ha llevado a pensar que debía existir una “artistic literacy” que parecía no tener presencia entre la literatura que habíamos recogido hasta el momento. Por esto, hemos decidido introducir de nuevo en la base de datos ERIC las expresiones “artistic literacy” y “art literacy” junto con el filtro “higher education” y hemos seleccionado aquellas de interés para la investigación, obteniendo un total de 30 referencias de las cuales 7 son de libre acceso.

Por lo tanto, el cómputo total de las referencias obtenidas tras la suma de la primera (262), la segunda (117) y la tercera fase (7) es de 386 documentos que componen el cuerpo de nuestro estudio bibliométrico.

3.2.3. Resultados

A continuación, expondremos una serie de tablas con los resultados obtenidos tras el análisis descrito:

Tabla 3. Referencias halladas según el tipo de publicación

Tipo de publicación	Valor absoluto				Valor relativo (sobre el total)
	ERIC	JOVL	Art. Lit.	Total	
Artículos	195	113	6	314	81.3%
Libros	6	0	1	7	1.8%
Ponencias en congresos	60	0	0	60	15.5%
Memorias de proyecto	1	0	0	1	0.3%
Reseñas	0	1	0	1	0.3%
Editoriales	0	3	0	3	0.8%

Tabla 4. Referencias halladas según su procedencia

Procedencia	Valor absoluto				Valor relativo (sobre el total)
	ERIC	JOVL	Art. Lit.	Total	
EE UU	154	78	4	236	61%
Inglaterra	14	2	0	16	4.1%
Australia	13	1	0	14	3.6%
Grecia	4	6	1	11	2.8%
España	7	0	1	8	2.1%
Finlandia	3	5	0	8	2.1%
Turquía	8	0	0	8	2.1%

Suecia	1	4	0	5	1.3%
Brasil	6	0	0	6	1.6%
Portugal	4	1	0	5	1.3%
Taiwán	5	0	0	5	1.3%
Japón	3	2	0	5	1.3%
Canadá	2	2	0	4	1%
Italia	1	3	0	4	1%
Noruega	3	0	0	3	0.8%
Sudáfrica	3	0	0	3	0.8%
Países Bajos	1	2	0	3	0.8%
Corea del Sur	2	0	0	2	0,5%
Alemania	2	0	0	2	0,5%
Israel	2	0	0	2	0,5%
México	2	0	0	2	0,5%
Nigeria	1	1	0	2	0,5%
Bélgica	0	2	0	2	0,5%
China	1	1	0	2	0,5%
EE UU/ Grecia	0	1	0	1	0.3%
EE UU/Suecia	0	1	0	1	0.3%
EEUU/ Emiratos Árabes	1	0	0	1	0.3%
EE UU/ Canadá	1	0	0	1	0.3%
EE UU/ Corea del Sur	0	1	0	1	0.3%
España/Alemania	1	0	0	1	0.3%
España/Chile	0	0	1	1	0.3%
España/Inglaterra	1	0	0	1	0.3%
Alemania/Grecia	0	1	0	1	0.3%
Australia/Vietnam	1	0	0	1	0.3%
Osman/Kazajistán	1	0	0	1	0.3%
Inglaterra/ Italia/ Noruega	1	0	0	1	0.3%
Irlanda	1	0	0	1	0.3%
Austria	1	0	0	1	0.3%
Chipre	0	1	0	1	0.3%
Georgia	0	1	0	1	0.3%
Hungría	0	1	0	1	0.3%
Emiratos Árabes	1	0	0	1	0.3%
Eslovenia	1	0	0	1	0.3%
Mauricio	1	0	0	1	0.3%
Malasia	1	0	0	1	0.3%
Suiza	1	0	0	1	0.3%
Indonesia	1	0	0	1	0.3%

Palestina	1	0	0	1	0.3%
Singapur	1	0	0	1	0.3%
Dubái	1	0	0	1	0.3%
Republica Checa	1	0	0	1	0.3%

Nota. Una de las referencias de ERIC no ha sido contemplada porque nos ha sido imposible determinar su procedencia.

Tabla 5. Referencias halladas por años

Períodos (último año incluido)	Valor Absoluto				Valor relativo (sobre el total)
	ERIC	JOVL	Art. Lit.	Total	
1970-1974	1	0	0	1	0.3%
1975-1979	4	0	0	4	1%
1980-1984	9	0	0	9	2.3%
1985-1989	13	0	1	14	3.6%
1990-1994	8	0	2	10	2.6%
1995-1999	8	9	1	18	4.7%
2000-2004	6	18	1	25	6.5%
2005-2009	32	14	0	46	12%
2010-2014	102	20	0	122	31.6%
2015-2019	79	56	2	137	35.5%

Tabla 6. Referencias halladas según el ámbito del conocimiento

Ámbito del conocimiento	Valor Absoluto				Valor relativo (sobre el total)
	ERIC	JOVL	Art. Lit.	Total	
Arte	189	11	6	206	53.2%
Humanidades	97	26	0	123	31.8%
Ciencias Sociales	27	17	1	45	11.6%
Ciencias Puras	7	1	0	8	2.1%
Ciencias Experimentales	3	1	0	4	1%
Ciencias de la Educación	0	1	1	2	0.5%
Ciencias Tecnológicas	0	3	2	5	1.3%
Diseño	0	4	0	4	1%
No aplicable	14	53	0	67	17.3%

Nota: la suma de las cifras aportadas para ERIC y Artistic Literacy supera el total de referencias contempladas porque, en algunos casos, han sido asignadas más de un área del conocimiento por artículo. La categoría “No aplicable” recoge aquellas referencias de las que nos ha sido imposible determinar de qué área del conocimiento provienen por no aportar ningún dato al respecto.

Tabla 7. Referencias halladas según el tipo de metodología

Tipo de Metodología	Valor absoluto				Valor relativo (sobre el total)
	ERIC	JOVL	Art. Lit.	Total	
Estudio bibliométrico	1	2	0	3	0.8%
Estudio teórico	47	36	1	84	21.8%
Experiencia educativa innovadora	45	9	0	54	14%
Investigación empírica cualitativa	91	40	3	134	34.8%
Investigación empírica cuantitativa	56	22	1	79	20.5%
Metodología mixta	17	4	1	22	5.7%
Investigación histórica	5	0	0	5	1.3%

Tabla 8. Referencias halladas según la línea de investigación

Línea de Investigación	Valor absoluto				Valor relativo (sobre el total)
	ERIC	JOVL	Art. Lit.	Total	
Metodología didáctica	225	60	6	291	75.2%
Procesos cognitivos	23	27	0	50	12.9%
Teoría de la AV	43	77	5	125	32.3%
Intervenciones educativas	164	69	5	238	38%
Tecnologías	71	22	3	96	24.8%

Nota: de las referencias de ERIC no se ha contemplado una referencia por ser un listado de bibliografía. Una de las referencias de Artistic Literacy no ha sido contemplada porque se trata de un libro de contenido demasiado amplio con un extenso número de líneas de investigación. La suma de las cifras aportadas para ERIC, JOVL y Artistic Literacy supera el total de referencias contempladas porque, en algunos casos, han sido asignadas más de una línea de investigación por artículo.

Podemos extraer de las tablas presentadas que el tipo de referencia más común es la investigación empírica de carácter cualitativo –seguida de estudios teóricos e investigaciones empíricas cuantitativas– que trata sobre cuestiones de metodología didáctica y, a gran distancia, de intervenciones educativas y teoría de la alfabetización visual. El formato más frecuente es el artículo y el país desde donde se ha realizado la mayor parte de la investigación es EEUU. También podemos concluir que el volumen de investigación realizado en nuestro ámbito de estudio va aumentando considerablemente a medida que pasan los años. Decir que la mayor parte de la producción pertenece al ámbito del conocimiento de las artes sería erróneo; el número más alto de la tabla correspondiente está en “Arte” porque responde al filtrado realizado para esta investigación. Sin embargo, hemos contemplado referencias de otras áreas para conocer en qué estado se encuentra la investigación sobre AV de forma amplia, para hacernos una idea de qué enfoque se está dando dependiendo de la disciplina y para tomar posibles referencias de buenas prácticas. Además, contemplando otras áreas podremos confirmar o refutar que la AV se esté trabajando, o no, desde otros campos de estudio.

3.3. Estudio teórico

A continuación, nos ocuparemos del análisis cualitativo de las referencias. La organización de dicho análisis se realiza desde una perspectiva temática. Para abordar la clasificación de las 217 referencias que componen el estudio teórico (93 de ERIC, 117 de JOVL y 7 de Artistic Literacy) hemos utilizado el *software* Nvivo 12 Plus que permite codificar el contenido de la literatura y agruparlo según las necesidades de la investigación. El proceso consistió en ir asignando a los fragmentos de información que encontrábamos relevantes nodos temáticos. A su vez, estos nodos han sido agrupados en estructuras más amplias que nos han permitido crear el esquema que sigue nuestro estudio teórico. Esta estructura ha ido sufriendo numerosos cambios a lo largo de la lectura de la literatura: Nvivo permite codificar con más de un nodo una misma palabra o fragmento, por lo que la toma de decisiones a la hora de definir desde qué ámbito trataríamos un tema u otro ha variado con frecuencia y no ha sido definitiva hasta el final de todo el proceso. También han sido muy útiles otras prestaciones del *software* como, por ejemplo, la de “consultas”, que permite realizar búsquedas de palabras y fragmentos en toda la bibliografía asociada al proyecto. De la misma forma, nos hemos beneficiado de la facilidad con la que el *software* permite elaborar mapas conceptuales de varios tipos, así como de la visualización de la información codificada en nubes de palabras, diagramas de barras, etcétera, dependiendo del volumen albergado en cada nodo.

Introduciéndonos en la literatura, son numerosos los autores y autoras que han tratado de clasificar de forma temática el amplio abanico de teoría que ha generado la AV. Al igual que haremos en este estudio, Brumberger (2019) utiliza la revista JOVL para examinar cuáles son los principales temas que se tratan en la literatura especializada. La autora obtuvo como resultado que la mayoría de los artículos publicados no eran artículos de investigación *per se* sino estudios de caso de carácter pedagógico que con frecuencia describían tareas relacionadas con la AV (Brumberger, 2019). Pettersson (2007) y Kędra (2018) clasifican en una serie de tablas a los autores y autoras que abordan la AV desde diferentes ámbitos como la filosofía, el diseño, la educación, la biología, etcétera; también las diferentes definiciones que hay sobre el término, las distintas habilidades que implica, etcétera.

En nuestro caso, hemos considerado lo más natural construir dos grandes bloques que abordan el tema de la AV desde una perspectiva teórica y desde una perspectiva educativa, centrándonos en el nivel superior universitario. Nuestras impresiones tras la lectura realizada coinciden con la estructura que proponen Griffin y Whiteside (1984). Debido a la rápida evolución de la sociedad y a los grandes cambios acontecidos desde entonces, nuestra clasificación amplía los límites establecidos en el momento de la propuesta de los autores antedichos.

Griffin y Whiteside abordan la AV desde tres perspectivas diferentes. La primera sería la perspectiva teórica, que incorpora los aspectos filosóficos, psicológicos y fisiológicos del aprendizaje. Siguiendo con la propuesta de los autores, en nuestra investigación trataremos el problema que la propia definición del término AV plantea. Cuando Griffin y Whiteside definieron este bloque, el problema en torno a una definición única de AV aún no estaba sobre la mesa, ya que era todavía un concepto incipiente, por lo que no es planteado como parte del apartado. Sin embargo, durante muchos años el foco ha estado puesto en esta problemática y por ello es necesario que así sea reflejado. También será necesario dedicar este apartado a plantear las distintas tipologías que han surgido alrededor de la AV. De acuerdo con Griffin y Whiteside, también hablaremos aquí de procesos cognitivos involucrados en la competencia

El segundo bloque que proponen los autores es el encargado de abordar la perspectiva del lenguaje visual, que incorpora un enfoque orientado al entorno educativo. Sin embargo, la visión de Griffin y Whiteside se centra especialmente en la labor de la persona instructora “This literature is aimed mostly at those who are charged with the task of helping students become “visually literate.” (1984, p. 65). En nuestro segundo bloque ampliaremos esta propuesta, incluyendo también aquellos aspectos que interpelan al estudiantado y al profesorado en formación. También trataremos distintas metodologías didácticas que a) implementan la AV y b) se ocupan directamente de la interpretación de imágenes. Este último apartado se dividirá, por un lado, en la interpretación de imágenes provenientes del ámbito de las artes, es decir, los propios fenómenos artísticos y, por otro, de imágenes de otros ámbitos. La parte que se ocupa de las imágenes del mundo del arte alojará también una parte teórica en la que reflejaremos los problemas que hemos podido encontrar en la literatura sobre la lectura e interpretación de imágenes en el contexto de la educación superior universitaria. Por último, expondremos los sistemas de evaluación encontrados.

Estas imágenes provenientes del arte o de otros ámbitos son tratadas por Griffin y Whiteside desde lo que denominan la perspectiva *presentacional*⁹, y es donde hacen su mayor aportación a la clasificación de la literatura sobre AV. Los autores utilizan este bloque para abordar un enfoque orientado a quien presenta la imagen y la mejora del proceso de comunicación a través del diseño de estímulos visuales (Griffin y Whiteside, 1984, p. 68). Se centran en aquellas fuentes emisoras de imágenes, tales como el arte y/o los y las artistas, el diseño y/o los diseñadores y diseñadoras o los anuncios y/o sus creadores y creadoras. Debido a la naturaleza de nuestro estudio, que se centra principalmente en la competencia de AV y en el ámbito educativo universitario, no hemos visto necesario dedicar un bloque independiente a este asunto sino abordar el tema desde el propio apartado de la educación. Los autores justifican la importancia de este bloque debido al –en aquel momento incipiente– crecimiento de los medios de comunicación de masas. Ya en 1984 el 97% de los hogares americanos contaba con una televisión (Griffin y Whiteside, 1984, p. 69), por lo que las personas estaban repentinamente expuestas a un volumen de imágenes sin parangón. Hoy en día, este volumen ha aumentado más aún con las TIC y sus consecuencias también se verán reflejadas en nuestro capítulo.

3.3.1. Perspectiva teórica de la AV

Dividiremos a su vez este primer bloque en dos apartados desde los que abordaremos la evolución de la definición de AV y las distintas tipologías o especificaciones que podemos encontrar dentro de ella. A la hora de construir el discurso con relación a la definición nos detendremos en tres ocasiones a abordar otros aspectos teóricos que nos desvían en cierta medida del discurso central, pero que interpelan al concepto de AV y que hemos podido ver emerger en numerosas ocasiones. Esto es la perspectiva semiótica desde la que en ocasiones se entiende la AV, así como los procesos cognitivos involucrados en dicha competencia. También para la elaboración de este apartado emplearemos tres de las definiciones más

9— Los autores utilizan el término en inglés “presentational”. Aunque podríamos haberlo traducido por otras palabras como “de la presentación” o “de la representación”, existentes en el diccionario de la lengua española, nos hemos decantado por *presentacional* ya que es sumamente utilizada en contextos técnicos y, sobre todo, es la que mejor refleja la acepción deseada en este contexto.

conocidas y referenciadas que se han dado de AV a modo de hilo conductor. A raíz de estas y de las cuestiones que plantean, aportaremos otras que nos servirán para destacar algunos aspectos más concretos. Las definiciones que nos servirán de guía son la de John Debes, del año 1969, la de Maria Avgerinou, del año 2000 y la dada por la Association of College and Research Libraries (ACRL) en el año 2011.

El segundo bloque de tipologías estará compuesto por una enumeración y descripción de las diferenciaciones de AV dependiendo del tipo de imagen en el que nos fijemos o el ámbito en el que nos situemos.

3.3.1.1. La definición de AV

La discusión en torno a una definición unificada de AV es objeto de debate desde la propia aparición del término y, por ello, algunas voces identifican dos principales impedimentos a la hora de investigar sobre él. El primero es un vacío en cuanto a una definición aceptada del término y el segundo, como consecuencia del primero, un vacío en lo referente a una teoría cohesiva (Braden, 1996, p. 9 en Avgerinou & Pettersson, 2011, p. 2). Una de las posibles causas de estas dificultades es que existen tantas definiciones como teóricos, ya que nos encontramos ante un concepto que puede abordarse desde múltiples disciplinas (Avgerinou & Pettersson, 2011; Schiller, 1987) y es ahí donde reside su riqueza y al mismo tiempo su complicación. Sin embargo, existen algunas definiciones que han sido utilizadas numerosas veces en la literatura del ámbito para delimitar el significado de AV.

El conocidísimo enunciado que John Debes da en 1969 es considerado la primera definición del término y es citado de forma directa o indirecta por un gran número de autores y autoras (Barnhurst, 1987; Metallinos, 1993; Carlson, 1997; Left & Gazda, 1999; Velders, 2000; Chauvin, 2003; Curtiss, 2004; Tannenbaum & Goldstein, 2005; Mullen, 2006; Braden, 2007; Dake, 2007; Avgerinou, 2007; Brill, & Branch, 2007; Pettersson, 2007; Jefferies, 2007; Felten, 2008; Avgerinou, 2009; Yeh, 2010; Little, Felten & Berry, 2010; Lu, 2010; Brumberger, 2011; Avgerinou & Pettersson, 2011; Fattal, 2012; Hattwig, Bussert, Medaille & Burgess, 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Simonson, 2014; Palmer & Matthews, 2015; Vermeersch, & Vandenbroucke, 2015; Ma, 2015; Blummer, 2015; Dunlap & Lowenthal, 2016; Takaya, 2016; Ervine, 2016; Ecoma, 2016; Emanuel, Backer, Challons-Lipton, 2016; Emanuel, Challons-Lipton, 2013; Beaudoin, 2016; Dermata & Skarpelos, 2017; Chen, 2017; Çam & Kiyici, 2017; Robinson, Avgerinou, Curtis, DeVaney & Pettersson, 2018; Villamizar, 2018; Loerts & Belcher, 2019; García-Quismondo, Cruz-Palacios & Castros, 2019; Williams, 2019; Abas, 2019; Costa, 2019; Brumberger, 2019; McDougall, 2019; Bratslavsky, Wright, Kritselis & Luftig, 2019; Thompson & Beene, 2020; Lazard, Bock & Mackert, 2020):

“Visual literacy refers to a group of vision competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible

actions, objects, and symbols, natural or man-made, that he¹⁰ encountered in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communications.” (Debes, 1969, p. 27)

Si nos fijamos en la terminología que Debes emplea para definir el concepto, veremos como hace uso de la palabra “competencia”, uno de los tres términos, junto con “destrezas” (skills) y “habilidad/es” (ability/ies), más utilizados para definir la AV. Veremos a lo largo de todo el capítulo cómo los tres términos se utilizan con el mismo significado e incluso en ocasiones dos de ellos conviven en la misma definición. Antes de pasar al análisis de la definición de Debes creemos necesario realizar una serie de apreciaciones sobre estas palabras. El término “competencias” es definido en el *Diccionario Pedagógico* de Joao (2004) como “una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función” (p. 51). Podemos ver que se entiende el término como un concepto madre bajo el que se alojan las otras dos palabras que estamos tratando. Más adelante se aclara: “la competencia hace referencia a varias habilidades y la integración de estas permite realizar una actividad. La competencia es más compleja que uno de sus elementos o rasgos (habilidades). La competencia resulta de la interrelación entre las habilidades y no de su suma.” (Joao, 2004, p. 51).

Así mismo, en el *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. World Association of Early Childhood Educators* (Diccionario pedagógico AMEI-WAECE) se define competencia en su primera acepción como la “capacidad adquirida que se expresa en habilidades de orden intelectual, destrezas psicomotoras o de carácter afectivo” (s.f. a). En este mismo diccionario se define “habilidad” en su primera acepción como “Capacidad de actuar que se desarrolla gracias al aprendizaje, al ejercicio y a la experiencia” y en su segunda como “Dominio de un sistema de operaciones prácticas y psíquicas que permiten la regulación racional de una actividad, y que implica acciones que comprenden conocimientos, hábitos y operaciones orientadoras, ejecutoras y controladoras, que permiten realizar con éxito una actividad” (Diccionario pedagógico AMEI-WAECE, s.f. c).

El término “destreza” es definido por Kędra (2018) como “as a learnt ability, which is acquired through systematic effort” (p. 72). Un documento de la UNESCO dice que las destrezas son entendidas dentro del paradigma socio-cognitivo-humanista como la habilidad cognitiva para realizar acciones con eficiencia, y con frecuencia se utiliza para referir habilidades manuales (Global Education Monitoring Report Team, 2017). A través de las definiciones dadas podemos concluir que las competencias son la capacidad para realizar alguna tarea y que se componen de distintas habilidades, que quizás refieren a aquellos aprendizajes cognitivos que llevan a realizar una actividad con eficiencia, y de destrezas, que refieren a aquellos conocimientos adquiridos a lo largo del esfuerzo y que con frecuencia tienen relación con prácticas manuales. Podemos pensar que, o bien estos términos se usan como sinónimos debido a la falta de debate sobre su significado o que en la propia literatura especializada no queda claro si el concepto de AV se considera una competencia, una habilidad o una destreza.

10— Las voces que citan textualmente la definición de Debes –ya sea refiriéndose a su artículo en solitario de 1969 o a su publicación conjunta con Fransecky en 1972, donde la definición es idéntica– reemplazan el pronombre “he” por “we”. Además, modifican todas las palabras que se refieren exclusivamente al género masculino, con la excepción de “man-made”, que permanece inalterada. En ningún caso se menciona este cambio, a pesar de su importancia, ya que convierte la definición en inclusiva en términos de género.

Fijándonos en la definición de Debes, vemos que el autor entiende el concepto como una serie de competencias que, teniendo un carácter eminentemente visual, interactúan también con otra información sensible. Una serie de competencias para que un ser humano se desarrolle en su totalidad, ya que les atribuye la capacidad de interpretar el entorno que le rodea, así como comunicarse con él. En 1969, y aun cuando lo que sigue pueda incurrir en contradicción con su definición de alfabetización visual como una serie de competencias, Debes identifica treinta y cinco destrezas diferentes de AV que abarcan desde tareas sencillas –distinguir la luz de la sombra, por ejemplo– hasta otras de mayor complejidad –identificar las secuencias del lenguaje corporal que sirven para expresar una emoción personal– (en Avgerinou & Pettersson, 2011). Más adelante, junto con Fransecky, define algunas de aquellas competencias que componen la AV: “reading, planning and creating visuals, and combining visuals and verbals for intentional communication” (Fransecky & Debes, 1972, en Avgerinou & Pettersson, 2011, p. 9). Vemos que aquí introduce la posible combinación del formato visual con el textual, planteando que ambos pueden trabajar de forma paralela con la finalidad de comunicar un mensaje. También podemos extraer de la famosa definición de 1969 que la AV implica una serie de capacidades fisiológicas, pero también psicológicas y socioculturales.

Con relación al ámbito educativo, según Fransecky y Debes (1972) los objetivos del estudiantado alfabetizado visualmente son “to be able to: 1) read visuals made for intentional communication; 2) plan visuals for intentional communication; 3) create visuals for intentional communication; 4) combine visuals and verbals for intentional communication” (en Avgerinou & Pettersson, 2011, p. 9-10). Vemos una alusión reiterada a la comunicación “intencionada”, lo que también se repetirá en definiciones posteriores. Esta característica atribuida al proceso de interacción entre individuos (Ander-Egg, 2014) que consiste en la emisión y recepción de mensajes entre interlocutores en estado de reciprocidad (Diccionario pedagógico AMEI-WAECE, s. f. b) lleva de forma intrínseca en su definición la idea de intencionalidad. Por lo tanto, esta apreciación podría resultar redundante ya que el propio concepto de comunicación implica un querer transmitir algo a alguien. Además, sugiere que existe un tipo de comunicación no intencionada, lo que sería contradictorio según nuestro entendimiento del sustantivo.

Por otra parte, vemos en el enunciado principal que el autor hace una diferenciación entre el aspecto de la competencia que concierne a la interpretación y aquel que concierne a la recepción del elemento visual: objetos, acciones o símbolos, en sus propias palabras. Esta lectura de la imagen en clave semiótica ha sido desarrollada por numerosos autores y tiene una fuerte presencia dentro de la literatura contemplada. Al igual que sucede con el medio textual, el medio visual compone también un tejido a través del cual transmite información a través de símbolos interpretados dentro de un contexto social; dicho de otra forma, compone un lenguaje.

La imagen es entendida por numerosos autores y autoras como una serie de signos que debemos ser capaces de decodificar y codificar de nuevo en forma de nuevo contenido visual. C.S. Peirce (1931-1935), considerado el fundador de la semiótica estadounidense, define el signo como “something that stands to somebody for something in some respect or capacity” (en Moriarty, 2002, p. 21) y el símbolo como “a sign that can only be interpreted through convention or agreement” (Chu, 2003, p. 72). Aquella relación tripartita del signo incluye el significante (el signo, en su materialidad), el objeto, así como la noción de interpretante (el elemento o proceso que “representa”) (Moriarty, 2002). Numerosos autores y autoras han propuesto diversas clasificaciones para los signos. Por nombrar únicamente la clasificación más conocida, que tiene que ver con cómo la secundidad se manifiesta en términos fenomé-

nicos, Peirce identifica tres tipos: ícono (*icon*), indicio (*index*) y símbolo (*symbols*).

“Firstly, an index is a sign that has a direct relationship to its object, in terms of physical or causal contiguity. For example, footprints and photographs are both indexical in that they are both physical traces (left by feet and light, respectively) [...] Secondly, an icon is a sign that bears similarity or resemblance to its object. A photograph is an icon in that it looks like its subject, and so are maps, visual signs that identify ladies’ and gentlemen’s restrooms and –in verbal language– onomatopoeia (Fiske, 1990). Thirdly, a symbol is a sign that is not directly connected or similar to his object but is purely conventional. Symbols are connected to their objects by virtue of agreement, rules or habitual connection.” (Aiello, 2006, p. 93)

Vemos como Peirce realiza su clasificación a partir de la relación que mantiene el objeto representado con su representación. Distingue entre aquellos signos que mantienen una relación directa y física con el objeto al que representan, aquellos que representan determinadas cualidades físicas de un objeto de la realidad, aunque no necesariamente son idénticos a este y, por último, el símbolo, que es aquel que está conectado al objeto que representa no por su apariencia sino por convenciones sociales aprendidas por las personas que participan de ese contexto sociocultural. También Dichter hace una clasificación de los tipos de símbolos dividiéndolos en intencionales, connotativos e interpretativos:

“Intentional symbols are those symbols that are obvious and conventionally accepted. An example might be the outline of a woman’s figure wearing a skirt to represent the meaning Woman [...]. Connotative symbols are those that are recognizable as objects but have both obvious and non obvious meaning. An example of a connotative symbol is a skull and crossed bones. A skull and crossed bones are the obvious remains of a dead man. The non-obvious meaning is danger. This non-obvious meaning, however, may vary between cultures (Shiffman, 1996) [...]. Interpretive symbols are the most difficult to understand. Graphics means of expressions vary between cultures. A particular means of visual communication may predominate and be better understood by the majority of the population. The use of realistic vs abstract visual information may vary and each may be culturally specific and require interpretation.” (en Cooper, 2002, p. 135-136)

Vemos que la clasificación de Dichter se realiza en función del menor o mayor grado de evidencia del consenso que entraña el símbolo y de la amplitud de su reconocimiento social. Esta clasificación implica el aumento de la dificultad de lectura del símbolo a medida que disminuye su evidencia y amplitud sociocultural. Messaris, que escribe en 1997 el libro *Visual Persuasion*, sigue la misma clasificación de símbolos propuesta por Peirce, pero asocia la función simbólica principalmente con el lenguaje y, por lo tanto, restringe la capacidad de las imágenes para funcionar simbólicamente (Moriarty, 2002, p. 22). Moriarty añade “One would think that art historians who have spent centuries uncovering the symbolic meanings in Renaissance paintings would challenge such a statement” (p. 23). Vemos que, en desacuerdo con Messaris, la autora sugiere que es indiscutible la capacidad simbólica de las imágenes.

Casi una década después del famoso enunciado de Debes, Ausburn y Ausburn (1978) contribuyen con otra definición a la que se aludirá con frecuencia dentro de la literatura (en Griffin & Whiteside, 1984; Pettersson, 2007; Brill & Branch, 2007; Avgerinou, 2009; Rourke & Sweller, 2009; Avgerinou & Petterson, 2011; Arslan & Nalinci, 2014; Vermeersch & Vandenbroucke, 2015; Villamizar, 2018; Kędra, 2018; Brumberger, 2019; Costa, 2019; Abas, 2019) y que dice así: “Visual literacy can be defined as a group of skills which enable an individual to unders-

tand and use visuals for intentionally communicating with others” (en Avgerinou, 2009 p. 29). Vemos cómo en esta ocasión se entiende la AV como un grupo de “destrezas” que permite entender y utilizar el formato visual. Sin embargo, no nos queda claro si con “uso” hace referencia a emplear imágenes ya existentes o a la creación de las mismas. Vemos que coincide con Debes en la idea de la AV como un paraguas bajo el que se albergan múltiples competencias/destrezas. En cambio, vemos que los autores no coinciden en la elección del término que define al concepto. También podemos volver a ver énfasis en la “comunicación intencionada” que ya hemos comentado más arriba.

A pesar de que en la definición de Debes –y podríamos pensar también que en la de Ausburn y Ausburn– el énfasis se pone tanto en la interpretación como en la creación de imágenes, más adelante se realizarán una serie de propuestas que únicamente se centran en la interpretación. Autores como Robinson (1984) enfocan el término AV como una habilidad que permite procesar e interpretar elementos visuales, apreciando también su cualidad estética (en Brill & Branch 2007). Vemos cómo el autor alude a la idea de que las imágenes no solo comunican un mensaje, sino que lo hacen tratando de provocar una reacción sensible en el receptor. Robinson (1984) continúa diciendo que un ser alfabetizado visualmente entiende e interpreta mensajes visuales y analiza activamente, así como evalúa las comunicaciones visuales que observa (en Brill & Branch, 2007). La concepción de evaluar el mensaje visual es novedosa y alude a la necesidad por parte de la persona que interactúa con la imagen de estimar el modo en el que recibe la información, así como la calidad de esta.

Un poco más adelante, Yenawine dice que la AV es la habilidad de encontrar significado en las imágenes (Yenawine, 1997, en Villamizar, 2018 y Takaya, 2016). En la misma línea, Wileman establece que la AV consiste en la habilidad de leer, interpretar y entender información presentada en imágenes pictóricas o gráficas (Wileman, 1993, en Takaya, 2016, p. 81). Esta definición puede interpretarse de formas opuestas: podríamos considerarla integradora, ya que es de las pocas que menciona específicamente las representaciones gráficas, pero también restrictiva si pensamos que solo considera imágenes las representaciones de carácter pictórico o gráfico, olvidándose del resto. En 1986 Sinatra dice que la AV es la reconstrucción activa de la experiencia visual pasada a través de mensajes visuales entrantes para obtener significado (en Vermeersch & Vandenbroucke, 2015).

Aquí el autor introduce la idea de que aquello que somos capaces de interpretar viene condicionado por nuestras experiencias previas, que determinarán aquello que seamos susceptibles de reconocer. Al hablar de “experiencias previas” el autor abre las puertas a otro ámbito que hemos podido ver muy presente dentro de la literatura sobre AV; el que concierne a los procesos cognitivos. Gran parte de la investigación sobre AV se realiza en torno a cómo procesamos las imágenes cuando las percibimos y a las estrategias cognitivas que esta habilidad, competencia o destreza implica. Según Gazda y Flemister (1999) “Cognitive strategies consist of the ways learners guide their own knowledge acquisition and thinking. These strategies represent the functions that control the information processing of the learner. They may include questioning techniques and attention monitoring devices employed by the learner to better encode new information” (p. 90). Vemos que las estrategias cognitivas refieren a los distintos procesos que una persona hace valer para adquirir nuevos conocimientos.

Volviendo a las definiciones, también Messaris (1994) utiliza la palabra “experiencia” para referirse a la AV. El autor dice que esta habilidad es una mayor experiencia en el funcionamiento de los medios visuales junto con un mayor conocimiento consciente de ese funcio-

namiento (en Chauvin, 2003, p. 123). Messaris entiende la AV como un modo de ver superior respecto al que posee un simple espectador pasivo. El autor considera que esta habilidad requiere una cierta práctica respecto a los modos de operar de las imágenes, a la vez que se es consciente de ello. Aunque es muy posterior a las anteriores definiciones mencionadas, la definición de Burns (2006) parece seguir la misma línea diciendo que “visual literacy is the ability to decode, comprehend, and analyze images in order to construct meaning from visual representations of ideas and concepts” (en Yeh, 2010, p. 185). El autor no explicita si esta construcción de significado se traduce luego en formas de comunicar información visualmente o se queda solo en la fase de análisis de las imágenes ya existentes.

A continuación, podemos ver cómo la definición del término se amplía recuperando la tónica de Debes y se pasa a enfatizar también la labor de creación que debe ser capaz de realizar una persona alfabetizada visualmente. Una de las primeras definiciones en volver a apelar a este aspecto es la que dan Braden y Hartin en 1982: “Visual literacy is the ability to understand and use images, including the ability to think, learn and express oneself in terms of image” (p. 41). Esta definición ha sido referenciada por numerosas voces (Braden & Hartin, 1982; en Chauvin, 2003; Matusitz, 2005; Bendito, 2005; Avgerinou & Pettersson, 2011; Kędra, 2018). Vemos que con el término “expresarse” se está apelando a la labor de comunicar mediante imágenes y que parece sugerirse, con la elección de este verbo en lugar de “usar”, que la comunicación visual debe ser un medio más con el que debemos comunicar nuestras ideas y no una forma alternativa al lenguaje textual.

Pero también hemos podido ver que la definición de imágenes de Braden (1993) es sumamente amplia y plantea algunos problemas: “[We] consider visuals to be things that can be seen, things viewable, or visible things other than printed words that are used in a communication process. Clearly, the sense of sight is central to the concept of a visual” (Braden, 1993, p. 194). Esta última apreciación, que hace tanto hincapié en la noción de ver, puede ser interpretada como que solo con que una persona cuente con el don de la vista podrá comprender el contenido visual. Como ya hemos visto desde las primeras definiciones, la parte fisiológica del proceso de AV es innegable, pero también es necesario poner en práctica muchas otras facultades que no dependen solo de la vista. Además, Ogasawara (1998) señala que este enunciado viola la regla fundamental que dicta que la definición no debe incluir la palabra definida.

También en 1982 Heinich, Molenda, y Russell dirán que la AV “is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such message” (en Chauvin, 2003, p. 123). Más adelante, en 1992, Considine y Haley dicen que la AV es la habilidad de comprender y crear información que se transporta y se transmite a través de imágenes (Considine & Haley, 1992, en Takaya, 2016, p. 81). La forma de presentar esta definición parece igualar todas las formas de información diferenciándose únicamente en el medio mediante el cual esta se transmite, lo que elimina la tendencia común de privilegiar la información textual frente a otras.

En el año 2000, en una conferencia para la 32nd Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Maria Avgerinou da una definición de AV que será el inicio de su tan reconocida teoría de este concepto. La definición es referenciada por numerosos autores (Pettersson, 2007; Avgerinou, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Connors, 2012; Pettersson, 2014; Takaya, 2016; Fragou & Papadopoulou, 2020) y dice así: “In the context of human, intentional visual communication, visual literacy refers to a group of largely acquired abilities, i.e. the abilities to understand (*read*), and use (*write*) images, as well as to think and learn in terms of images” (Avgerinou, 2000, en Petterson, 2007, p. 62).

Esta definición comienza recordando que nos movemos en el contexto de la comunicación humana, de lo que se deduce que la autora es consciente de que los seres de distinta naturaleza, como por ejemplo los animales, también se comunican. Avgerinou señala que son necesarias una serie de habilidades “adquiridas” haciendo así referencia a que la AV ha de ser enseñada y aprendida. Seguidamente, explicita cuáles son estas habilidades, indicando entre paréntesis la acción paralela en el contexto textual y, por lo tanto, equipara ambos lenguajes. Así mismo, vuelve a hacer mención de la capacidad de aprender en términos de imágenes, apelando a la función didáctica de estas. Además de dar esta definición, Avgerinou (2007) realiza un índice donde identifica doce habilidades de carácter visual. Estas son: discriminación visual, asociación visual, construcción de significado, conocimiento del vocabulario visual y definición, conocimiento de las convenciones visuales, razonamiento visual, reconstrucción visual, visión crítica, visualización, memoria visual, pensamiento visual y reconstrucción del significado (Avgerinou, 2007).

Este índice es sumamente referenciado (Avgerinou, 2007; Pettersson, 2007; Giesen & Robinson, 2007; Avgerinou, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Emanuel & Challons-Lipton, 2013; Hattwig, Bussert, Medaille & Burgess, 2013; Vermeersch & Vandenbroucke, 2015; Blummer, 2015; Farrell, 2015; Emanuel, Baker & Challons-Lipton, 2016; Stenliden, Nissen & Boden, 2017; Chen, 2017; Garwood, Jones, Clements & Miori, 2018; Robinson, Avgerinou, Curtis, DeVaney & Pettersson, 2018; Villamizar, 2018; Fragou & Papadopoulou, 2020). Es también especialmente útil en el contexto de los estudios superiores ya que: 1) está diseñado específicamente para personas que han completado su educación universitaria, y 2) es el único instrumento revisado por pares y disponible públicamente que tiene una base de investigación convincente para respaldar su uso (Farrell, 2015). Así mismo, Avgerinou y Pettersson revisan la literatura existente hasta ese momento y proponen que la teoría de la AV debe basarse en los siguientes componentes conceptuales: percepción visual, lenguaje visual, aprendizaje visual, pensamiento visual y comunicación visual (Avgerinou & Pettersson, 2011, p. 5).

La autora y el autor se centran en estudiar el ámbito del lenguaje visual e identifican seis puntos de convergencia entre las múltiples definiciones de AV existentes. Estos son los siguientes: “1) existe un lenguaje visual, 2) el lenguaje visual es holístico, 3) el lenguaje visual debe ser aprendido, 4) el lenguaje visual debe mejorar el aprendizaje, 5) el lenguaje visual no es universal, 6) el lenguaje visual a veces necesita de la ayuda del lenguaje textual” (Avgerinou & Pettersson, 2011, p. 6). De estas partes cabe comentar el punto 4, ya que no queda claro si indica que el lenguaje visual debe mejorar el aprendizaje en el sentido de acompañarlo y/o complementarlo, como hacen las ilustraciones de un texto, o que parte del aprendizaje debe y puede albergarse de forma íntegra en las imágenes. También destacar el punto 6, ya que es una apreciación muy genérica y se podría decir lo mismo de cualquier lenguaje, como por ejemplo el textual que en ocasiones necesita de una imagen para hacerse entender mejor. Además, entendemos que una imagen realizada con eficiencia no necesitará de un apoyo textual para transmitir el mensaje deseado. Si es así, esto no es por la pobreza o carencias del lenguaje visual sino porque no se ha usado de modo competente.

Poco después de la definición de Avgerinou, Chauvin (2003) recupera la definición que dio Hobbs en 1997 y que decía que la AV es “the ability to access, analyse, evaluate, and communicate information in any variety of form that engages the cognitive processing of a visual image” (p. 125). Esta definición parece invitar a la aparición de alfabetizaciones multimodales ya que no delimita las acciones enumeradas a la imagen en solitario, sino a cualquier medio que incluya imágenes. En el mismo año Bamford dirá que la AV implica

desarrollar el conjunto de habilidades necesarias para poder interpretar el contenido de las imágenes, examinar el impacto social de estas y discutir el propósito, la audiencia y la propiedad de las mismas (Bamford, 2003 en Bintz, 2016). En este enunciado destaca el uso de la palabra “audiencia” para referirse a las personas receptoras de imágenes. Este vocablo aparece de forma paralela en los medios de comunicación de masas para referir al público que los recibe y donde la imagen cobra una gran relevancia interactuando con otros medios como por ejemplo el sonoro. Es también preciso destacar que coincide en cronología con la definición anteriormente mencionada en la que también se alude de manera indirecta a una alfabetización que no es exclusiva de un solo medio.

Además, Bamford aporta un punto de vista sociológico a la competencia, animándonos a fijarnos en cómo las imágenes son recibidas por la sociedad. Así mismo, fijarnos en a quién pertenece la imagen a la que nos enfrentamos nos proporcionará información no solo sobre la imagen en sí misma sino también sobre su poseedor, por el hecho de custodiarla o emitirla. El autor continúa diciendo que la alfabetización visual también implica hacer juicios sobre la exactitud, validez y valor de las imágenes (Bamford, 2003, en Bintz, 2016). Estos parámetros deben ser especialmente tenidos en cuenta ante ciertas imágenes, como, por ejemplo, las publicadas en los medios de comunicación o en los anuncios. También serán especialmente importantes estos aspectos dentro del contexto educativo, donde el alumnado y el estudiante deberán tenerlos en especial consideración a la hora de elaborar trabajos fundamentados, con vigencia y con credibilidad.

Metros, en 2008, sigue la línea de Avgerinou y otras personas investigadoras diciendo que la AV es la capacidad de decodificar e interpretar mensajes visuales y también de codificar y componer comunicaciones visuales significativas (en Takaya, 2016). Metros utiliza el verbo decodificar y codificar, que llevan implícito en su significado la noción de entender un sistema de signos que componen un lenguaje. Así mismo, Smaldino, Lowther y Russell (2008) se refieren al término como “the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such materials” (en Ervine, 2016, p. 105). También estos autores hacen referencia a que la habilidad debe ser aprendida y refieren a la doble labor de interpretación y creación. De la misma forma, Yeh (2008 en Yeh, 2010) habla de destrezas necesarias y conocimientos adquiridos para comprender, interpretar y analizar con precisión los mensajes visuales, así como para crearlos.

Con relación a la referencia al lenguaje textual, Avgerinou no es la única que asemeja ambos formatos. Muchas definiciones suelen adherirse a la analogía de la alfabetización verbal que, según afirman algunos autores, es restrictiva (Sucy, 1985, en Brill & Branch, 2007). Por ejemplo, Kędra dice que la AV son una serie de destrezas paralelas a la alfabetización textual, es decir, lectura, escritura y pensamiento visual (Kędra, 2018). Min concibe una idea más amplia considerando ambos lenguajes, el visual y el textual, parte de la propia AV. Explica la AV como una práctica social contextualizada de construcción de significado promulgada en ensamblajes multimodales que envuelve modos visuales y lingüísticos (Min, 2019). También aparecen definiciones tan abiertas como la de Firestone que nos dice que la AV es la habilidad de asesorar, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas (Firestone, 1993, en Emanuel & Challons-Lipton, 2013, p.8). El autor no señala de modo explícito si se refiere a competencias textuales o visuales, pero sin duda de esta variedad de formas tendrá que formar parte la imagen.

Más de una década después de que Avgerinou diera su definición, la Association of College and Research Libraries (ACRL) pasó a definir el término AV de la siguiente manera:

“Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture” (ACRL, 2011)

Esta definición es mencionada por un gran número de voces (Rybin, 2012; Hattwig, Bussert, Medaille, & Burgess, 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Simonson, 2014; Farrell, 2015; Denda, 2015; Vermeersch & Vandenbroucke, 2015; Benoît, 2015; Fearnside, Bereza & McConn, 2015; Ma, 2015; Emanuel, Baker & Challons-Lipton, 2016; Beaudoin, 2016; Benoît, 2016; Bintz, 2016; Ervine, 2016; Emanuel & Challons-Lipton, 2016; Reyes, García, & Mateos, 2017; Duesbery, Braun-Monegan, Liu & McCoy, 2017; Çam, & Kiyici, 2017; Weinraub, 2018; Kędra, 2018; Villamizar, 2018; Matusiak, Heinbach, Harper & Bovee, 2019; Thompson, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Martínez-Cardama & Caridad-Sebastián, 2019; Kędra & Žakevičiūtė, 2019; Min, 2019; Abas, 2019; Gadelshina, Cornwell & Spoors, 2019; Brumberger, 2019; Beene, & Schadl, 2019; Bratslavsky, Wright, Kritselis, & Luftig, 2019; Schwartz, 2020; Thompson & Beene, 2020). Dicha definición comienza indicando que el término comprende una pluralidad de habilidades gracias a la cuales la tarea se abordará de forma efectiva. Además, destina la ejecución de estas tareas de encontrar, interpretar, evaluar, usar y crear imágenes a los “medios visuales”. Esta terminología, que nunca antes se había utilizado en una definición de AV, indica que existen formatos de los que la imagen es partícipe, aunque no necesariamente de manera exclusiva. Sin embargo, sí hemos visto con anterioridad aludir a estos medios de forma indirecta. A continuación, se señalan aquellas destrezas –que se albergan dentro de las habilidades mencionadas en primer lugar– que permitirán a la persona realizarse como ente activo que consume medios visuales al mismo tiempo que aporta contenido de carácter visual a la sociedad. Además, se enfatiza la labor del individuo en su contexto, que, gracias a las habilidades y destrezas que la AV le proporciona, es capaz de entender y analizar desde múltiples enfoques.

El trabajo de la ACRL es especialmente útil para nuestra investigación, ya que se centra específicamente en el contexto de la educación superior. De hecho, tras la definición dada, aquello de lo que será capaz una persona alfabetizada visualmente en un contexto interdisciplinario en educación superior se enumera a través de siete estándares (Rybin, 2012; Wang, Ke, Wu, & Hsu, 2012; Raish, Tang & Carr-Chellman, A., 2013; Hattwig, Bussert, Medaille & Burgess, 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Denda, 2015; Beaudoin, 2016; Çam & Kiyici, 2017; Reyes, García, & Mateos, 2017; Weinraub, 2018; Martínez-Cardama & Caridad-Sebastián, 2019; Thompson, 2019; García-Quismondo, Cruz-Palacios & Castros, 2019; Matusiak, Heinbach, Harper & Bovee, 2019). Según la asociación, consistirá en: determinar la naturaleza y la extensión de los materiales visuales necesarios; buscar y acceder a las imágenes oportunas y a los medios visuales de forma eficaz y eficiente; interpretar y analizar los significados de las imágenes y los medios visuales; evaluar las imágenes y sus fuentes, así como diseñar y crear imágenes significativas y medios visuales. Por último, será necesario entender varios de los problemas éticos, legales, sociales y económicos relacionados con la creación y el uso de imágenes y medios visuales, así como el acceso y el uso de materiales visuales de manera ética (ACRL, 2011).

Vemos que estos estándares completan la definición propuesta por la institución afinando cuáles son las necesidades del estudiantado de educación superior. En primer lugar, habla de la importancia a la hora de seleccionar de una manera u otra el contenido visual dependiendo

de su índole, así como de su extensión. A continuación, destaca la relevancia de efectuar búsquedas en sitios adecuados según las necesidades de la tarea por realizar y que garanticen la propia calidad del material obtenido. Después se ataca las tareas principales de todo el proceso de AV: la interpretación y el posterior análisis del material previamente recogido para su ulterior evaluación, que llevará al diseño y creación de contenido nuevo. Por último, se señala la importancia de tener en cuenta la autoría –tanto propia como externa–, la citación, etcétera.

Numerosas autorías han comentado la definición de la ACRL. Thompson y Beene (2020) recuperan la apreciación de Serafini (2017) que señala que las interpretaciones contemporáneas de la AV han ampliado la definición del término dada por la ACRL, sugiriendo que esta competencia no es un conjunto estable y universal de habilidades cognitivas sino un conjunto de prácticas que varían según su contexto (Serafini, 2017, en Thompson & Beene, 2020). Con esta apreciación, los autores hacen referencia a las distintas tipologías que se albergan bajo el paraguas de la AV y que producen distintas definiciones con especificaciones propias del ámbito al que pertenecen. De estas tipologías hablaremos más adelante.

Autores como Matusiak, Heinibach, Harper y Bovee (2019) realizan un estudio en el que examinan la aplicación de estos estándares por el estudiantado. Los resultados apuntan a insuficiencias no solo en la comprensión de la AV, sino también a la hora de localizar imágenes en el trabajo académico. Según los autores, la comprensión de la AV por parte del estudiantado no se alinea con el concepto multidimensional discutido en los estándares de la ACRL. Además, el estudiantado no cumple con la mayoría de los estándares al seleccionar y evaluar la interpretación y el uso de imágenes. Que exista un vasto volumen de teoría sobre AV pero que los resultados sean deficientes, una vez llevada la teoría a la práctica, podría interpretarse como una carencia de metodologías específicas que aborden la lectura, interpretación, análisis y creación de imágenes.

El mismo año de la publicación de la definición de la ACRL, Maria Avgerinou establece una serie de puntos de convergencia entre todas las definiciones dadas del término. La persona lectora podrá apreciar como estos suponen un resumen de las definiciones hasta aquí expuestas:

- “A Visual Language exists;
- Visual Language parallels Verbal Language;
- VL is a cognitive ability but also draws on the affective domain;
- The terms “ability”, “skill”, and “competency” have been invariably and interchangeably used to describe VL;
- The VL skills have been specified as (a) to read/decode/interpret visual statements, (b) to write/encode/create visual statements, and (c) to think visually;
- The VL skills are (a) learnable, (b) teachable, (c) capable of development and improvement;
- The VL skills are not isolated from other sensory skills;

- Visual Communication, Visual Thinking, and Visual Learning are inextricably linked to VL;
- VL has accepted and incorporated theoretical contributions from other disciplines;
- VL's main focus is intentional communication in an instructional context;" (Avgerinou & Pettersson, 2011, p. 4)

Para finalizar con la selección de definiciones, encontramos algunas posteriores a la dada por la ACRL y al resumen realizado por Avgerinou. Bell dicta que la AV es la habilidad de comunicar conocimiento a través de las imágenes (Bell, 2014, en Ervine, 2016, p. 105), apelando a la creación de estas. Esta definición no parece seguir la tendencia del momento pues, como hemos podido ver, esa tendencia precisa mucho más la concepción del término y se contempla de forma diferenciada la parte de interpretación y la parte de creación que conlleva la AV. Podemos ver en definiciones de años siguientes, como la de Fattal (2012), Williams (2019) o Gadelshina, Cornwell y Spoors (2019), cómo se incide en los mismos aspectos ya mencionados, tales como no solo valorar la habilidad de interpretar, sino también la de crear, el ser capaz de tomar decisiones apropiadas o la multidisciplinariedad que implica el término.

Como cierre de este apartado, hemos realizado un análisis semántico de las veinticinco definiciones mencionadas. Nos hemos detenido a mirar cuál es el primero de los términos con el que se define lo que es la AV y hemos dejado constancia de ello en la Tabla 9.

Tabla 9. Sustantivos que se utilizan para definir AV

La AV es...	Frecuencia
Una habilidad (ability)	18
Una destreza (skill)	4
Una experiencia (experience)	2
Una competencia (competence)	1
Otros	2

Del sustantivo más utilizado para definir la AV podemos ver que es entendida mayoritariamente como una "habilidad".

También hemos observado aquellas acciones que muchas de estas definiciones enumeran como necesarias para ser una persona alfabetizada visualmente. Muchos de estos verbos podrían entenderse también como procesos cognitivos implicados. Hemos observado cuáles son los verbos de acción que más veces se repiten y hemos dejado constancia de dicho análisis en la Tabla 10. Ya que muchas definiciones aparecen como una cita literal del original, al lado de cada término en español aparece su traducción al inglés para que el lector pueda identificarlo fácilmente en el texto:

Tabla 10. Verbos de acción relacionados con la definición de AV

Verbos de acción	Frecuencia
Interpretar (interpret)	13
Entender (understand)	7

Comunicar (communicate)	7
Crear (create)	6
Analizar (analyze)	5
Evaluar (evaluate)	4
Pensar (think)	3
Comprender (comprehend)	3
Leer (read)	3
Decodificar (decode)	2
Dar sentido (making meaning)	2
Construir (construct)	2
Expresar (express)	1
Usar (use)	1
Estimar (assess)	1
Generar (generate)	1
Externalizar (externalise)	1
Escribir (write)	1
Negociar (negotiate)	1
Encontrar (find)	1
Acceder (access)	1
Codificar (encode)	1
Componer (compose)	1
Apreciar (appreciate)	1
Percibir (perceive)	1
Procesar (process)	1
Ver (see)	1
Discriminar (discriminate)	1

Los resultados obtenidos tras el análisis de los verbos de acción son bastante significativos, ya que de ellos podríamos afirmar que: 1) el verbo que se encuentra en primer lugar –interpretar– supera casi con el doble de menciones a los que se sitúan en segundo y tercer puesto, y con más del doble al cuarto. 2) Los dos primeros verbos hacen referencia a la recepción y los dos siguientes a la producción. 3) En consecuencia, podríamos pensar que, a la hora de definir el término AV, se pone más énfasis en la capacidad de leer que de crear imágenes. 4) Las cuatro primeras palabras más mencionadas resumen aquello que hemos podido ver que se espera de la AV, esto es, la recepción y emisión de imágenes.

No creemos necesario la realización de una tabla para indicarlo, pero hemos podido observar que el adverbio que más veces se emplea para indicar de qué forma debe ponerse en práctica los verbos mencionados son “accurately”, que podríamos traducir como “con exactitud” y, en segundo lugar, “effectively” que podríamos traducir como “efectivamente”.

A modo de resumen del análisis realizado, podríamos concluir con la siguiente definición de AV, en la cual convergen las ideas más reiteradas en de las definiciones más aceptadas y referenciadas del término: la AV es la habilidad de interpretar, entender, crear y comunicar con exactitud y efectividad por medio de imágenes.

3.3.1.2. Tipologías

Como ya hemos indicado, el debate en torno a la definición de AV permanece abierto, pero cada vez haciéndose más especificaciones dependiendo del ámbito de estudio del que provenga la propuesta. Por esto podríamos decir que, más que estar ampliándose, la definición está especializándose. Las voces especializadas que representan diferentes disciplinas y que, por consiguiente, tienen diversos puntos de vista, mantienen percepciones desiguales, aunque no necesariamente incompatibles, de lo que es la AV (Avgerinou & Pettersson, 2011). Las autorías que abogan por múltiples tipologías que se albergan bajo la amplia campana de la AV conviven con aquellas que se posicionan a favor de hablar de “alfabetizaciones” en lugar de establecer una amplia paleta de tipos de alfabetización (Kędra, 2018). Independientemente de esta discusión, como las diferentes tipologías son ampliamente palpables en la literatura, dedicaremos este apartado a mencionar y definir algunas de las más utilizadas.

La interdisciplinariedad es algo inherente a nuestra naturaleza tanto como a nuestro mundo (Carter, 2018) y por ello, aparecen varias diferenciaciones de AV estrechamente ligadas a la diversidad de disciplinas. En la literatura especializada hemos podido ver que mayormente se diferencia entre alfabetización mediática (media literacy), alfabetización multimedia (multimedia literacy) y alfabetización multimodal (multimodal literacy). La alfabetización mediática hace referencia a la capacidad de leer y analizar críticamente diferentes formas y medios de representación mediática (Malmelin, 2010) o, según la Alliance for a Media Literate America (AMLA) (2001), consiste en “skillful application of literacy skills to media and technology messages” (Chauvin, 2003, p. 122). La Ontario Media Literacy Homepage (2001) define la alfabetización mediática como “[to be] concerned with the process of understanding and using mass media” (Chauvin, 2003, p. 122) y Considine y Haley (1992) como “an expanded information and communication skill that is responsive to the changing nature of information in our society” (p. 4, en Chauvin, 2003, p.122). Encontramos en común entre estas definiciones que no hacen referencia exclusivamente al medio visual sino a aquellos medios en los que aparecen imágenes, audios, textos, etcétera. Los medios multidisciplinares, propios de la comunicación de masas, requieren un tipo de lectura diferente a los unidisciplinares, por lo que las competencias de alfabetización deben ser adaptadas y redefinidas en función del formato ante el que nos situemos.

La alfabetización multimodal, término propuesto por primera vez por Jewitt y Kress en 2003 (en Karatza, 2020), hace referencia a la capacidad de leer aquellos textos que no solo comunican mensajes de forma impresa, sino también a través de forma visual, gráfica, electrónica o digital (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006, en Coleman, 2010). Los lectores de hoy se enfrentan con mayor frecuencia a textos multimodales, que incluyen imágenes y una variedad de elementos de diseño gráfico, que a textos basados exclusivamente en el lenguaje escrito (Fleckenstein, 2002, en Serafini y Clausen, 2012). Además, también se señala la importancia de la comprensión de los contextos comunicativos y las demandas únicas en situaciones específicas (van Leeuwen, 2017, en Nagy, 2020). O'Halloran, K. L., Tan, S. y Marissa K.L. E (2017) definen la alfabetización multimodal como “la capacidad de interpretar los recursos lingüísticos, visuales y de audio cuando se combinan en los medios tradicionales y nuevos” (p. 18, en Nagy, 2020, p.170). Estos múltiples modos frecuentemente aparecen ligados al uso de nuevas tecnologías que, dependiendo de su naturaleza, pueden ofrecernos distintas prestaciones. El término “prestaciones” fue presentado por Gibson en 1977 y posteriormente desarrollado por Hutchby (2001) para referir a todas las acciones posibles que un objeto o un entorno ofrece a los distintos actores sociales con sus antecedentes y experiencias (de

También con relación a la alfabetización multimodal, en varios artículos se refieren a la lingüística sistémico-funcional de Michael Halliday. En términos de Halliday (1978 en Ballard, 1980), los modos son un conjunto de sistemas de significados que incluyen el lenguaje, pero también la pintura, la escultura, la música, la danza y otras formas que constituyen este conjunto de modos interrelacionados. La lingüística sistémico-funcional de Halliday considera que el lenguaje se divide en tres metafunciones: las funciones ideacionales, interpersonales y textuales, que se refieren a la realidad, las relaciones sociales y la organización textual, respectivamente (Nagy, 2020). Halliday se centra principalmente en la lingüística, pero otros autores amplían su marco e incluyen diferentes sistemas semióticos como imágenes, música y sonidos. La teoría de Halliday ha sido aplicada al análisis del discurso multimodal. En particular, la lingüística sistémico-funcional considera el lenguaje como un sistema entre una red de sistemas semióticos y una herramienta que las personas usan para realizar funciones sociales. De hecho, “todos los sistemas semióticos están relacionados con las funciones de creación de significado que cumplen dentro de los contextos sociales” (Unsworth, 2006, p. 57, en Diani & Sezzi, 2020, p. 275).

En cuanto a la alfabetización multimedia, aunque presenta similitudes con la multimodal, no se refiere exactamente a lo mismo. Consiste en el uso de textos, gráficos, animación, imágenes, vídeo, y sonido para presentar información (Najjar, 1996, en Yaverbaum, Williams, Williams & Fortner., 2001). Según algunos autores, el receptor tiende a percibir como más creíble la presentación de una información si esta se realiza mediante varios modos (Bradshaw, 2003; Sammons, 1995, en Lubin & Bradshaw, 2004). En la misma línea, Pettersson y Avgerinou (2016) dirán, pensando en el contexto instruccional, que el aprendizaje multimedia ocurre cuando las personas construyen representaciones mentales a partir de palabras (texto hablado o escrito) e imágenes (ilustraciones, fotografías, animaciones o videos). Asimismo, el autor y la autora establecen doce principios a tener en cuenta a la hora de diseñar un entorno de aprendizaje multimedia.

A continuación, se sintetizan lo más destacado de estas consideraciones: a) la cercanía entre el texto y el gráfico o la imagen correspondiente ayuda a la audiencia a entender el material, al igual que la cercanía temporal; b) la presentación de palabras como narración de audio frente al texto en pantalla es más eficaz para describir gráficos, pero la eficacia disminuye si la información aparece de las dos formas al mismo tiempo; c) introducir elementos externos a la presentación como palabras extrañas o sonidos o música innecesarios pueden perjudicar el aprendizaje de la audiencia; d) es conveniente utilizar un estilo conversacional y entrenadores virtuales que asistan a la persona aprendiente con el dispositivo; e) los efectos causados por el diseño son más fuertes para las personas aprendientes de bajo nivel que para las de alto, y para las de alto conocimiento espacial que para las de bajo; f) si un texto escrito y una imagen no pueden ser presentados simultáneamente, mejor presentar antes la imagen que al revés; g) si un asunto puede ser visto desde diferentes puntos de vista que son informacionalmente equivalentes, úsese una imagen que tenga una forma de visualización que sea más apropiada para resolver las futuras tareas; h) no debe combinarse texto e imagen si las personas aprendientes tienen suficiente conocimiento previo y habilidades cognitivas como para construir un modelo mental a partir de una sola fuente de información; i) cuando una imagen fija es combinada con un texto, si este texto es difícil de entender y el tiempo de aprendizaje no está limitado, usar mejor el texto escrito que el hablado (Pettersson & Avgerinou, 2016, p. 261-262).

el párrafo anterior, Chauvin, citando a Hobbs (2002), expone:

“I see the difference as coming mainly from the academic fields and background of the different people interested in media, images, culture, society and education. Visual literacy is the term favored by people with specializations in art theory and history, psychology and production; media literacy is the term favored by people with specializations in sociology and communication. Information literacy is the term preferred by librarians; and so on.” (Chauvin, 2003, p. 124)

Vemos cómo se menciona también la alfabetización informacional¹¹, a la que también se alude desde numerosas referencias, sobre todo del ámbito de la biblioteconomía o el diseño. La alfabetización informacional es definida por la American Libraries Association (ALA) (2003) como la habilidad de encontrar, evaluar y usar información. La ALA define también seis estándares de competencias para el estudiantado de educación superior (en Simonds, 2005, p. 179.) El mismo término es también definido por la American Association of School Librarians y la Association for Educational Communications and Technology (1998) como la habilidad de reconocer, acceder, evaluar usar y crear información efectiva en sus varios formatos (en Chen & Chen, 2009, p. 85).

Dejando atrás la tríada media-multimedia-multimodal, aparece otra tipología también sumamente mencionada en las referencias contempladas. Se trata de la alfabetización digital (digital literacy) o la también llamada alfabetización visual digital (AVD). Con la aparición de la computación gráfica y del World Wide Web el mundo se ha ido transformando cada vez más en un mundo digital (Spalter & van Dam, 2008), lo que ha afectado directamente a las necesidades de las personas en cuanto a sus habilidades de alfabetización. La AVD es entendida como “the ability both to create and understand certain types of information, in this case visual information created with a computer” (Spalter & van Dam, 2008, p. 94). Spalter y van Dam, algunas de las autoras que más han teorizado en torno a este término, describen la alfabetización digital como la habilidad de evaluar críticamente los materiales visuales digitales (independientemente de su dimensión), tomar decisiones en base a las representaciones digitales de datos e ideas y usar ordenadores para crear comunicaciones visuales efectivas (Spalter & van Dam, 2008).

Estas mismas autoras definen las cinco grandes áreas que fundamentan la AVD: la cultura visual, arte y diseño, la ciencia de la visión, gráficas computacionales y visualización y, por último, la economía de la imagen. La denominada “ciencia de la visión” resulta ambigua, puesto que no sabemos si refiere a la oftalmología o a la física de la luz. Igualmente, “economía de la imagen” no sabemos si alude al uso eficaz y eficiente de la imagen o a negocios en torno a la imagen. Según Ma y Semali (2003) entre las ventajas que presenta la información en formato digital se incluye que esta pueda ser copiada sin pérdidas, compartir activamente imágenes digitales es muy sencillo y nuevas experiencias de visualización son posibles al navegar a través de un itinerario sin que este sea diseñado previamente por otra persona. Por otro lado, Jefferies (2007) señala:

“[V]isual language may not always be transferable from the physical to the digital domain. It could be argued that there is an increased use of iconography and a decrease

11— El término “informacional” no está recogido en la Real Academia Española, pero es la traducción al castellano comúnmente aceptada para el término en inglés “informational”. Se respetará este uso extendido en la literatura especializada, aunque una traducción más correcta sería “informativa”.

in serif typography within the digital domain for reasons of legibility and improved communication. The screen-based medium has created an environment that allows users to interact with both static and moving images. [...] it would appear that what might once have seemed to be higher order visual skills, may now not be high enough for effective communication in the digital domain.” (Jefferies, 2007, p. 125)

Vemos que las ventajas que presenta el formato digital requieren a su vez un esfuerzo para aprender de nuevo a leer imágenes, ya que puede ser que las competencias adquiridas para otros formatos no sean suficientes o iguales para el formato digital. Podemos ver también cómo algunas voces solapan la definición de AVD con las de otras alfabetizaciones ya mencionadas, como la mediática:

“Digital visual literacy (DVL) not only looks at interpreting and analyzing visual information generated by computers, but also the creation of visual materials and ‘...the ability to interpret and create visual, digital and audio media is a form of literacy as basic as reading and writing texts’ (Bleed, 2005, p.3).” (Ervine, 2016, p. 104)

Sin embargo, Spalter y van Dam (2008) no parecen estar de acuerdo diciendo que

“DVL is not the same as (although it obviously overlaps with) other recently advocated literacies such as multimedia literacy or screen literacy, because of its focus on the visual. Although the computer has influenced our use of other channels of communication, such as text and sound, the most revolutionary change has been, we believe, in the visual realm” (p. 94).

Parece que los autores tratan de reivindicar que, aunque la novedad del formato digital abarca numerosos aspectos, es el visual el más relevante de ellos. Esto es debido a que gran parte del peso de la información recae sobre este formato que, por otro lado, es en el que menos se ha incidido tradicionalmente.

3.3.2. Perspectiva didáctica: AV en la educación superior universitaria

Como ya hemos anticipado, este apartado estará destinado a tratar la importancia que se le otorga al lenguaje visual y cómo este es enseñado e implementado mediante la competencia de AV. Nos centraremos en el entorno de la educación superior universitaria, donde veremos qué presencia y qué importancia tiene esta competencia, si tanto el profesorado como el estudiantado están aplicándola y cuáles son las metodologías didácticas que la fomentan. Entre las metodologías, nos centraremos por un lado en aquellas que ponen en práctica la competencia de AV, entre otras, y por otro, en aquellas que trabajan explícitamente con la lectura e interpretación de imágenes. Al abordar dicha tarea, hemos creído necesario alejarnos en cierta medida del ámbito educativo para tratar aquellos aspectos teóricos que se centran en nuestro ámbito de estudio de las artes y la lectura, interpretación y análisis de imágenes. En último lugar expondremos algunos sistemas de evaluación encontrados.

Aunque la proliferación de imágenes desde finales del siglo XX no tiene precedentes (Curtiss, 1999), este formato siempre ha estado presente en nuestra sociedad. Al vivir en una de las culturas más saturadas de imágenes de la historia, la comprensión de la construcción y

funciones sociales de las imágenes es más importante que nunca (Kellner, 2002). Por este motivo hemos podido ver en la literatura contemplada cómo numerosos autores y autoras tratan de evidenciar, a través de lo que exponen los datos, cómo la alfabetización ya no se refiere únicamente a las habilidades de interpretación de la comunicación escrita (Malmelin, 2010), sino también a otras habilidades de carácter visual. Podemos constatar que vivimos en la era digital debido a cifras como las que nos aporta Ervine (2016): “56 percent of American adults owned a Smartphone in 2013, which is up from 35 percent in 2011 and for college-age students (18–24), 79 percent had a Smartphone with a camera” (Smith, 2013, en Ervine, 2016, p. 110). También constata que alrededor de 38 mil millones de fotografías son tomadas cada día y el número se espera que crezca a 880 mil millones en 2014 (*The big picture*, 2013, en Ervine 2016). Además, las fotografías no provienen únicamente de datos digitales de libre acceso; la gente confía en Google, YouTube, Facebook, entre otros, para encontrar, usar y compartir contenido visual. Esto plantea un bucle emisor-receptor, dónde el consumo de imágenes es tan alto como la emisión de las mismas.

Dicho de otra forma, uno de los motivos por los que se da este auge de la imagen es por las facilidades que presenta: la habilidad de crear, reproducir y diseminar contenido visual es más fácil que nunca (Ervine, 2016). Esto se hace evidente también a través de los datos: la mayoría de americanos (77%) entran en internet diariamente. Sin embargo, el 39% de 18 a 29 años entran en internet de forma constante comparado con solo el 36% de 30 a 49 años, 17% de 50 a 64 años y el 8% de 65 años en adelante (Perrin & Jiang, 2018, en Thompson, 2019, p. 111). Particularmente entre el estudiantado universitario y las personas de esa misma edad, el uso de redes sociales se ha hecho especialmente popular: “of 18- to 24-year-olds, 94% use YouTube, 80% use Facebook, 78% use Snapchat, 71% use Instagram and 45% use Twitter” (Smith & Anderson, 2018, en Thompson, 2019, p. 111). De las cifras expuestas podemos deducir que las personas de temprana edad son las que más en contacto están con este formato y las que, supuestamente, más información reciben a través de él. Este supuesto descansa en que no existe ninguna relación directa entre que una persona esté expuesta a una imagen y su capacidad o incapacidad para leerla.

En consecuencia, y a partir de lo que muestran las cifras, se hace evidente la necesidad de abordar la AV desde el ámbito educativo como una necesidad social. Esta insuficiencia que detecta la propia literatura nos ha llevado a pensar que será también el impulso para la producción de material que trate de solucionar el problema. Por ello, hemos examinado qué importancia se le otorga a esta competencia dentro del ámbito educacional y, dentro de este desde qué niveles. Como resultado, la literatura arroja opiniones contradictorias: por un lado, algunas voces afirman que la enseñanza e implementación de la AV no es igualitaria en todos los niveles educativos e incluso que el entendimiento de esta competencia es erróneo. Autores como Stewig (1997) atestiguan que poco o nada se hace en la mayoría de las aulas de primaria para desarrollar la AV del alumnado. Por otra parte, Kędra y Žakevičiūtė (2019) señalan que la educación visual suele estar ampliamente presente en la educación preescolar y primaria, pero disminuye en los siguientes niveles educativos.

En términos más generales, se dice que la utilización de las comunicaciones visuales en los entornos de aprendizaje es enorme y que, gracias a ello, hoy en día los mensajes visuales se han convertido en un medio importante, además del lenguaje verbal y escrito, para la comunicación (Chen, 1997). En la misma línea, Hattwig afirma, refiriéndose al contexto educativo estadounidense, que en casi todas las disciplinas de la educación superior universitaria el estudiantado está usando o produciendo materiales visuales como parte de su trabajo académico (Hattwig et al., 2013, en Ervine 2016). Sin embargo, el hecho de estar usando

material visual no significa que cuenten con la experiencia y los conocimientos necesarios para hacerlo de manera crítica y es por esto por lo que son necesarios más programas de instrucción que se adapten a una sociedad en la que la AV tiene tanta importancia como la textual (Ervine, 2016). Kędra y Žakevičiūtė (2019) afirman que, en la educación universitaria, las instrucciones textuales y orales tienden a tomar el control casi por completo. Además, la educación visual a menudo se asocia con campos de estudio artísticos y visuales y, como tal, rara vez se considera como el conocimiento y la competencia básicos que deberían desarrollarse en todas las disciplinas.

Esto queda en evidencia en el planteamiento de Ogasawara (1998), que señala que a medida que el niño o la niña crece y va pasando de nivel, el dibujo y las actividades plásticas en general se dejan a un lado para tratar “cosas más serias” como la lengua o las matemáticas. Cabe añadir que, independientemente de la veracidad de las afirmaciones del autor, la asignatura de dibujo o la educación plástica en general no responden al amplio abanico de aspectos que debe abordar una persona alfabetizada visualmente. Esto significa que, incluso si en el nivel universitario se implementara la educación plástica, esto no significaría estar poniendo en práctica todas las competencias de AV. El estudiantado puede tener grandes capacidades para copiar la imagen de un objeto en una lámina de dibujo, pero muy pocas para interpretar el mensaje que transmite un anuncio o un cuadro, por ejemplo.

De acuerdo con lo dicho, Boling, Eccarius, Smith, y Frick (2004) señalan que “while most people in most cultures recognize objects depicted in pictures, they do not necessarily recognize the meaning intended by the creator of the image” (p. 188). Las personas autoras diferencian entre reconocer e interpretar o entre ver y leer imágenes y denuncia de manera implícita una carencia de la competencia de AV. Desde la educación superior, en ocasiones se afirma que la AV ya se aplica a disciplinas en las que se trabaja de forma específica con la imagen, tales como las Bellas Artes, la fotografía, etcétera (Kędra, 2015), pero la realidad es que ni siquiera desde aquellas se han encontrado evidencias en los planes docentes de que se esté aplicando (Benítez Robles, 2020). La consciencia de esta falta de aplicación práctica en educación superior enfatiza la necesidad de enseñar AV a través de múltiples disciplinas e integrarla en los planes de estudios desde los primeros niveles de enseñanza (Matusiak et. al., 2019). Recuérdense las consideraciones de nuestro estudio bibliométrico, en el que mencionábamos que el volumen de referencias sobre AV en la educación superior universitaria es mucho mayor que en el resto de niveles. Sin embargo, los autores y autoras denuncian cómo es el nivel en el que menos se pone en práctica la competencia. Esto puede deberse a varias causas: la primera de ellas es la ya comentada de confundir educación plástica con AV. Otra podría ser la falta de conciencia sobre la importancia del medio visual o la falsa idea de que se trata de un conocimiento innato. Una tercera es que la investigación se concentra —también en el campo de la alfabetización visual en cualquier nivel de enseñanza— en la institución universitaria.

A pesar de que el término AV puede haber existido durante mucho tiempo, hoy en día parece haber adquirido un énfasis más importante, dado que el estudiantado está saturado de material visual (Ervine, 2016). Sin embargo, este énfasis desaparece en el currículo de las asignaturas y provoca un vacío en el estudiantado, que vive en una sociedad en la que los medios digitales evolucionan aceleradamente y exigen estar continuamente en período de adaptación y alfabetización. Algunos autores como Hill (2003) “pointed to the tradition of visual literacy instruction in art history, anthropology, education, semiotics, film studies, political science, psychology, and cultural studies, but he argued higher education lacked a “pedagogy of visual rhetoric” (p. 128 en Blummer, 2015). Sin embargo, tras la lectura de la literatura especializada

no hemos podido confirmar estas afirmaciones. No hemos encontrado un gran volumen de estudios desde el ámbito de las artes que enfatizen la necesidad de poner en práctica la AV o que propongan metodologías didácticas o sistemas de evaluación en los que se implemente y evalúe dicha competencia. No obstante, vemos que en la literatura se tiene conciencia de que la AV es un componente del aprendizaje permanente y necesario para que el estudiantado se convierta en “aprendices independientes y flexibles” (Avgerinou, 2009, en Blummer, 2015).

Williams (2019) nos dice que el medio visual ha sido tradicionalmente utilizado en el ámbito educativo “to make assignments ‘more interesting’, to reach students who favour images over writing or to ask students ‘how a particular image made them’” (p. 68-69). George (2002) resume la historia del uso de imágenes en la educación superior universitaria como la sospecha constante de que lo visual debe de ser de alguna manera importante para la escritura, simplemente no está del todo claro cómo (en Williams, 2019). Elkins (2008) argumenta que la educación superior debe “asumir el desafío de proporcionar un ‘currículo básico’ de cultura visual para todo el estudiantado. Las imágenes son fundamentales para nuestras vidas, y es hora de que se conviertan en el centro de nuestras universidades” (p. 8 en Ervine, 2016, p. 109). De acuerdo con estos autores, Bintz (2016) realiza una entrevista a una serie de personas expertas en AV y estas afirman que dicha competencia debe ser incrustada en el plan de estudios a lo largo de los años escolares, ya desde el nivel preescolar y en adelante. La capacidad de ver es una habilidad primaria que se desarrolla más rápidamente en estos niveles iniciales y debe nutrirse y desarrollarse para establecer hábitos de aprendizaje que ayuden a niños y niñas a tener éxito (Bintz, 2016).

3.3.2.1. Profesorado y estudiantado

Mayall y Robinson (2009) indican que el hecho de que el profesorado no incorpore herramientas de AV en sus clases proviene de una falta de conocimiento de los “principios teóricos y directrices” (en Blummer, 2015). Hemos podido ver que existe una conciencia de que la capacidad de trabajar con imágenes es necesaria para la comunicación eficiente hoy en día. Por ello el personal docente debe reconocer que tanto las experiencias de enseñanza como las de aprendizaje incluyen la comunicación, y esta no puede reducirse por más tiempo a palabras escritas o habladas (Avgerinou, 2009). Algunas voces sacan a relucir el uso de recursos visuales como parte de las herramientas diarias en el aula por parte del profesorado, y no como algo de uso aislado y excepcional en una materia o en una experiencia de aprendizaje concreta. Uno de los principales problemas que se presentan es que gran parte del profesorado no ha recibido la formación necesaria para poder aplicar esta competencia. En lo que se refiere a las obras de arte, Brugar (2017) realiza una investigación sobre el empleo de materiales visuales en estudios sociales. El autor expone que el 75% de los profesores participantes –de todos los niveles educativos– afirman utilizar cuadros en sus clases.

Aunque pueda parecer un porcentaje alto, Brugar (2017) explicita que es el más bajo de los resultados arrojados si lo comparamos con los obtenidos con relación a la utilización de otro tipo de recursos visuales como mapas, diagramas o gráficos. El porcentaje es aún menor si observamos únicamente los resultados del profesorado de educación superior, un 69%. Es en este nivel donde menos se utilizan cuadros como recursos didácticos, en comparación con el nivel elemental y medio. El autor también pregunta al profesorado mediante qué fuentes obtiene estos recursos visuales empleados en sus aulas. Se contemplan como fuentes libros de textos, bibliotecas, preguntar a otros colegas o la búsqueda en Google, siendo este último

el principal medio reportado a la hora de buscar pinturas. Una vez expuestos estos datos cuantitativos, Brugar (2017) hace una serie de consideraciones de carácter cualitativo y señala que aquellos docentes que afirman utilizar pinturas en sus clases hablaban sobre este tipo de imágenes de forma algo diferente al resto:

“For example, several teachers described painting as a mystery to be solved. ‘Students have been asked to look for historical clues in paintings.’ ‘We analyse paintings to gain clues of what life was like in historical eras’ (Barton, 2002). In addition, and similar to illustrations and artifacts, paintings were opportunities for students and teachers to engage with the resource. ‘Paintings help student develop or activate prior knowledge, facilitates questioning, to evoke an emotional response and to help set historical context and engage students in the learning process’ or ‘to show point of view or historic figures.’” (p. 152)

Las pinturas, dice el autor, favorecen tanto los procesos cognitivos como el cuestionamiento de ideas y apelan a los sentidos del espectador, fomentado que el estudiantado se comprometa en mayor medida con el proceso de aprendizaje. Entender la obra de arte como un misterio que resolver y asemejar la lectura de una pintura con la labor de un detective debe entenderse como la posibilidad de decodificar una serie de elementos susceptibles de ser leídos. No se trata de entender las obras de arte como objetos aislados unos de otros, sino como un lenguaje común que se pone en práctica de diferentes maneras, y que puede adquirirse mediante las competencias de AV. Se argumenta que uno de los principales impedimentos a la hora de utilizar imágenes es que el profesorado se enfrenta con recursos para los cuales ha recibido poca o ninguna capacitación (Matusitz, 2005). Esto supone un doble esfuerzo por parte del personal docente, ya que no solo necesitan incorporar al currículo de sus asignaturas nuevos contenidos, o nuevas formas de impartir el contenido actual, sino que también deben formarse en nuevas competencias. También sucede que gran parte del profesorado todavía sigue considerando que las competencias de carácter visual “no se les dan bien”, como si se tratase de un talento que se tiene o no se tiene de forma connatural.

En esta línea, algunos autores se plantean cómo el personal docente en formación, que ha sido poco educado en AV, analiza e interpreta imágenes de carácter instruccional. A través de un estudio de caso, Yeh (2010) solicita a profesores y profesoras en formación cuál es su definición de AV, les hace realizar la descripción de cuatro imágenes instruccionales mediante la técnica de “talk-aloud” y les pide sugerencias para mejorar su calidad educativa. Connors (2012), en un artículo sobre cómo enseñar AV al profesorado, trata de establecer un vocabulario compartido entre todo el cuerpo docente para poder analizar textos visuales utilizando como recurso las novelas gráficas. Según el autor estas hacen posible al profesorado “to pose questions that help students do two things: understand how images produce meaning, and become engaged in the search for this meaning” (Versaci, 2008, p. 96, en Connors, 2012, p. 75). De acuerdo con Connors (2012), Emanuel y Challons-Lipton (2013) defienden que, para la utilización de elementos visuales con mayor eficacia, el profesorado debe poseer habilidades que incluyan el lenguaje de las imágenes, así como técnicas de enseñanza visual.

Según algunas autorías, otra parte del problema reside en que no se ha desarrollado suficientemente las posibles formas de evaluar el nivel de alfabetización con el que cuenta el profesorado. Farrell (2015) apunta que, de la misma manera que el profesorado es responsable de implementar los estándares de AV del estudiantado, los programas de preparación docente también son responsables de evaluar el nivel de esta competencia con el que cuentan los posibles candidatos y candidatas. La autora nos habla de los estándares INTASC (Interstate

Teacher Assessment and Support Consortium), consistentes en diez puntos, entre los que se señala que:

“Today’s teachers make content knowledge accessible to learners by using multiple means of communication, including digital media and information technology. They integrate cross-disciplinary skills (e.g., critical thinking, problem solving, creativity, communication) to help learners use content to propose solutions, forge new understandings, solve problems, and imagine possibilities. Finally, teachers make content knowledge relevant to learners by connecting it to local, state, national, and global issues.” (Council of Chief State School Officers, InTASC, 2013, p. 8, en Farrell, 2015, pag 94)

Estas apreciaciones aluden directamente a las competencias asociadas a la AV, por lo que se entiende que esta se está teniendo en cuenta y que se está evaluando en dichos estándares. En el mismo artículo se mencionan los estándares ISTE (International Society for Technology in Education), que se centran en competencias digitales, evaluando la facilitación y la inspiración del aprendizaje y la creatividad del estudiantado, así como el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje y evaluaciones digitales (Farrell, 2015). Por otro lado, Vermeersch y Vandenbroucke (2015) proponen una clasificación de la competencia de AV basada en habilidades. Los autores presentan una tabla integrada por cuatro columnas: en la primera aparecen las cuatro etapas de semiosis de Piaget (percepción, imaginación, conceptualización y análisis teórico) vinculadas a las cuatro etapas del desarrollo cognitivo infantil. En la segunda columna las habilidades de AV asociadas a cada una de estas fases, en la tercera las tareas a las que refieren dichas habilidades y, en la cuarta, el uso que se les puede dar a las imágenes dependiendo de cada una de las etapas. Gracias a esta clasificación los autores pudieron evaluar los estándares curriculares de la educación superior universitaria de Bélgica y concluir que aludían solo de forma indirecta al uso de imágenes (Vermeersch & Vandenbroucke, 2015), lo que revelaba un déficit en el implemento de la competencia de AV.

Como consecuencia del déficit del profesorado, la literatura especializada apunta que las habilidades de AV del estudiantado son inadecuadas (Blummer, 2015). Una investigación en la Universidad de Atenas indicó que no todo el estudiantado universitario podía interpretar con precisión un gráfico o una tabla (Malamitsa, Kokkotas & Kasoutas, 2008), y Matusitz (2005) identifica al estudiantado estadounidense como “consumidores pasivos en el aula” que no emplean el análisis crítico de la comunicación visual. Una de las principales causas de esto es la falsa idea, ya mencionada, de que parte de las habilidades de AV son innatas: si en los primeros niveles de formación se observa que el niño o la niña no demuestran habilidades de dibujo no se fomenta que las aprendan por el simple hecho de que quizás no son lo suyo. Whitener-Lepanto y Harroff realizan un estudio de caso en el que exponen que

“Many McKendree pre-service teachers decided at an early age that they are not artists and do not have arts skills that are developed enough to engage in arts activities. The pre-service teachers, therefore, are given permission by the professors to be artists for the day. It is important for the pre-service teachers to recognize their students will have a variety of skills and functional capabilities and disabilities and that will not keep them from being artists, either, unless they, as teachers, tell the children they are not artists or cannot do certain things.” (2002, p.6)

Podemos ver en el fragmento citado que los autores confunden las habilidades de AV con el hecho de ser artista. De manera lógica, una profesional del arte debe contar con competencias de AV, pero no necesariamente tiene que ocurrir lo mismo al revés. Estas competencias no

deben ser exclusivas de personas que se dediquen a una disciplina relacionada con el ámbito de las artes sino de todas aquellas que hayan recibido una educación en cualquier ámbito.

Tampoco podemos asumir que los jóvenes aprendientes, por el hecho de vivir en la sociedad de la imagen, sabrán leerlas. Felten (2008) es consciente de esto y expone que “living in an image rich world, however, does not mean students (or faculty and administrators) naturally possess sophisticated visual literacy skills” (p. 60). Con relación al estudiantado y, por lo tanto, con las nuevas generaciones, se habla de los millennials y de la asunción de la capacidad de estos para leer imágenes. Considerar que las personas llamadas “nativos digitales”¹², término acuñado por Mark Prensky en 2001, son seres alfabetizados visualmente es erróneo. El desarrollo de las tecnologías y medios visuales es más rápido que el de las propias personas y, por lo tanto, el hecho de haber nacido en la era digital no garantiza estar visualmente alfabetizado. Dice Brumberger (2011) que, en las universidades, como el estudiantado es capaz de utilizar tecnologías y buscar contenido en internet, se da por hecho que también es capaz de decodificar los mensajes que las imágenes transmiten. Según Metros y Woolsey (2006)

“[students] lacked the ability to express themselves visually. They could view images but could not make images. They could read a map but could not map data. They could input numbers to build a chart but could not understand why one chart would be better than another. They could copy images from the Web but could not create an original composition. They could string together video clips to make a movie but could not script a story.” (p. 80 en Ervine, 2016, p. 108)

Es por esto por lo que al estudiantado se le exige contar con un amplio y diverso número de competencias. De acuerdo con la OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) para crear contenido efectivo, el estudiantado debe ser capaz de “use physical tools as well as to interactively use (1) language, symbols and texts; (2) knowledge and information; and (3) technology. In order to communicate clearly and express ideas effectively, students must develop oral, written and nonverbal communication skills” (Kay & Greenhill, 2011, en Kibar & Akkoyunlu, 2017, p. 21). Vemos que las capacidades mencionadas coinciden casi en su totalidad con aquellas habilidades que podrían asociarse con la competencia de AV, aunque es solo al final donde se explicita la necesidad de desarrollar destrezas no verbales. Al igual que sucede con el profesorado, también es necesario la creación de sistemas estandarizados para evaluar esta competencia en el estudiantado.

Ya hemos hablado en el apartado anterior, “3.3.1. Perspectiva teórica de la AV”, de los estándares de la ACRL y en un capítulo ulterior sobre sistemas de evaluación veremos cómo estos están siendo aplicados. Farrell (2015) alude a los estándares de la ACRL y a los Common Core State Standards in Language Arts diciendo que ambos requieren que el estudiantado sea capaz de interactuar críticamente con imágenes y de considerar los múltiples discursos que estas producen, así como la necesidad de conocer cuáles son más adecuadas dependiendo de sus propósitos (Farrell, 2015). La autora concluye “These are not skills that are typically intuitive, and they must be taught with strategic planning in place, embedded into the curriculum, rather than as merely an add-on to the curriculum” (Farrell, 2015, p. 94). De acuerdo con el resto de opiniones mencionadas, la autora dicta que la capacidad de tratar con imágenes de manera efectiva no se adquirirá si no se plantea como una tarea diseñada a conciencia y aplicada a los currículos educativos.

12— También se utiliza para denominar a esta generación “post literate generation ” (Kohl, 2010) o “Net gen” (Brumberger, 2011, Ervine, 2016).

Según Andreou y Vlachos (2013) los resultados de las investigaciones concluyen que, cuando los estilos de enseñanza son compatibles con los estilos de aprendizaje, el estudiantado retiene mucho mejor y por más tiempo los conocimientos, los aplica de manera más efectiva y presenta una actitud más positiva hacia la asignatura. Brumberger (2011) sostiene que todo el mundo tiene un estilo de aprendizaje preferido y conocerlo y comprenderlo nos ayuda a formarnos de manera más eficaz. Desde el ámbito de la educación, en numerosas áreas se apuesta por utilizar métodos de enseñanza que utilicen las imágenes como herramientas para adquirir conocimientos: “the outcome, the making of meaning, is the same outcome for reading and writing words and it is now an accepted fact that human beings make meaning in a variety of ways. It is appropriate, then, to extend what we consider ‘literacy’ beyond the confines of just being able to read and write” (Chauvin, 2003, p. 119).

3.3.2.2. Metodologías didácticas

Para la organización de este apartado, trazaremos dos bloques: en el primero de ellos nos centraremos en dejar constancia de aquellas metodologías didácticas que implementan la AV y que siguen la línea mencionada anteriormente de favorecer la enseñanza mediante imágenes; dicho de otra manera, se trata de estudios de caso en los que se trabaja, en su totalidad o en alguna de sus partes, con imágenes, aunque el objetivo final no sea exclusivamente la adquisición de competencias de AV. En el segundo bloque nos centraremos en aquellas metodologías propuestas para leer e interpretar imágenes. Como este es el tema central de nuestra investigación, antes de pasar a presentar los estudios de caso expondremos la teoría más relevante sobre este asunto que hemos podido encontrar.

3.3.2.2.1. Metodologías que implementan la alfabetización visual

En la literatura se saca a relucir cómo mediante métodos en los que se combinan imágenes, textos y audio, las personas aprendientes mejoran en gran medida su aprendizaje, y su motivación a la hora de afrontar las tareas es mucho mayor. Hemos podido ver estudios de caso en los que el estudiantado obtiene mejores resultados con metodologías multimodales. Por otro lado, la fluidez en el uso de imágenes no es solo útil porque sea un medio que predomina en nuestra sociedad y, por lo tanto, debemos familiarizarnos con él, sino también por sus capacidades didácticas. En la misma línea, Ramírez, Hernández-León, Figueroa-Sandoval, y Aillon-Newman (2018) reivindican la implantación de una educación multimodal y aportan una serie de argumentos por los cuales la alfabetización multimodal es capaz de apoyar diversas prácticas en la educación superior. Estos son:

- A través de las imágenes es posible generar una experiencia sensible y estética que apoya la construcción del conocimiento.
- Imágenes mostradas en una pantalla de computadora o tableta, así como eventos grabados con la cámara de un teléfono inteligente, representan un medio valioso para aprender a observar el mundo y compartir el mundo de otros observadores a través de las redes sociales.

- Las imágenes representan un estímulo para escribir sobre los hechos observados, ya que favorecen la producción textual. Juntos, imagen y texto construyen una semiótica compleja que involucra a ambos planos de comprensión (cognición y emoción) y crea motivos para investigar y aprender (Ramírez et al., 2018).

Vemos cómo, en primer lugar, los autores recalcan la capacidad de la imagen para crear experiencias estéticas, hecho que se enfatizará cuando hablamos de imágenes del mundo del arte. En segundo lugar, hacen alusión al valor de las imágenes digitales que tanto abundan hoy en día y que hemos podido comentar al hablar del auge de internet, los medios de comunicación de masas y las redes sociales. Por último, señalan que la imagen favorece el desarrollo de otras alfabetizaciones, como por ejemplo la textual. Es decir, que la alfabetización visual no solo tiene valor intrínseco por contribuir, entre otras cosas, a los dos primeros puntos señalados, sino también por complementar otros aprendizajes y contribuir a que estos sean más efectivos.

A la hora de hablar de prácticas concretas, presentaremos una serie de metodologías estandarizadas que aparecen una o varias veces dentro de la literatura y que implementan el uso de imágenes como instrumento didáctico. La metodología *Think Aloud* o protocolo de pensamiento en voz alta es una herramienta cualitativa a través de la cual los participantes hablan en voz alta mientras realizan una tarea (Lowe, 1993; Dickey, 2004; Coleman, 2010; Malich & Kehus, 2012; Simonson, 2014; Boling, Gray, Modell, Altuwaijri, & Jung, 2014; King-Sears et al., 2018; Koury, Leonard, Carry & Lee, 2019; Guo, Zimmer, Matthews & McTigue, 2019; Reyes & Bishop, 2019; Eisenlauer & Karatza, 2020; Holsanova, 2020). Según Holsanova (2020) “this method is used to provide insights about participants thinking and decisions-making process, especially regarding language-based activities” (p. 135). Así mismo, hemos podido ver que este protocolo no solo se usa en actividades basadas en el lenguaje, sino también como instrumento para conocer cómo una persona está procesando un texto visual:

“The direct adoption of such methodologies for the investigation of the way people deal with visual materials would require visual-to-verbal translations, so compromising their intrinsic visual character. In other words, collecting verbal data about visual material (for example *think aloud* protocols generated by a subject performing a diagram processing task) would be a dubious value on its own (although it may be a valuable source of supplementary data).” (Lowe, 1993, p.233)

En la misma línea Scott y Dreher (2016) en King-Sears et al. (2018) mencionan que “having students think aloud as they process visuals can help teachers monitor students’ progress and comprehension” (p.97). En ambas citas se entiende el protocolo de pensamiento en voz alta como una oportunidad para conocer cómo las personas procesan el contenido de una imagen de muy diversas características. Por ejemplo, Guo et al. (2019) presentan un estudio que trata de conocer la manera en la que el estudiantado enjuicia el contenido de gráficos a través de la recolección de datos de carácter cualitativo y cuantitativo. Para obtener datos cualitativos, se utiliza el protocolo de pensamiento en voz alta que ayuda a representar el proceso de pensamiento del estudiantado al trabajar con estos gráficos. Al establecer un esquema de codificación reflexivo, el autor del estudio pudo cuantificar la frecuencia de cada proceso de pensamiento en voz alta y medir los resultados del aprendizaje del estudiantado a través de preguntas de comprensión y recuento (Guo et al., 2019).

La tecnología de descripción visual o *Visual Description* (Hoffner, Quinn, & Deasy, 2004, Lohr, 2001), también conocido como *Video description*, consiste en la descripción auditiva de lo

que está ocurriendo en un programa de televisión, una película o cualquier tipo de formato audiovisual. Normalmente, la descripción visual está pensada para personas con algún tipo de impedimento que no les permite entender lo que está ocurriendo en la pantalla (Hoffner et al., 2004). Esta tecnología narra aquellos datos que son esenciales para entender la historia, como por ejemplo los gestos, las expresiones faciales, los cambios de escena o los atuendos de los personajes. Este contenido es insertado en las pausas naturales de los diálogos (Hoffner et al., 2004). Así mismo, también aparece en la literatura la tecnología *audio description* o descripción de audio, que se usa principalmente para ofrecer un entendimiento y un disfrute más enriquecedor a personas con algún tipo de ceguera (Holsanova, 2020). Holsanova (2020) realiza un estudio en el que “se utilizan datos de la descripción de audio de una revista científica combinados con protocolos de pensamiento en voz alta para descubrir el conocimiento y las competencias necesarias para leer y comprender textos científicos multimodales” (p. 132).

Los autores ponen a prueba esta metodología con el estudiantado y los resultados arrojan que esta tecnología mejora la comprensión del contenido visual presentado. Sin embargo, podríamos pensar que esta metodología no implementa las competencias de AV, ya que no aporta nuevas herramientas y/o habilidades para que el estudiantado pueda leer e interpretar el contenido que se le expone, sino que, mediante otro formato, se les resuelve la tarea inicialmente propuesta. En otras palabras, el contenido de los videos viene dado mediante el lenguaje natural, en vez de mediante el visual.

La metodología *Photovoice* (Beatty, 2016; Fearnside et al., 2015; Latz, 2012), inicialmente introducida por Wang y Burris (1997), consiste en proporcionar cámaras a los participantes en la investigación y pedirles que vayan narrando aspectos de sus vidas a través de fotografías que posteriormente compartirán en reuniones de grupos focales o reuniones en solitario (Beatty, 2016). Para poder interpretar los resultados de estas reuniones, la metodología se basa en los planteamientos de Paulo Freire, que reconoce tres niveles de concienciación que influyen en cómo los individuos interpretan sus realidades. Estos niveles son: mágico, ingenuo y crítico (Latz, 2012). Además, Latz dice que la metodología tiene tres principales influencias: la corriente feminista, en el sentido de dar voz a las minorías sobre las voces hegemónicas; la participación documental fotográfica; y, por último, la ya mencionada filosofía freiriana (Latz, 2012). En relación con esta metodología, Fearnside et al., (2015) llevan a cabo un estudio con la intención de desarrollar en el estudiantado empatía hacia las personas mayores, así como mejorar las competencias de AV. El estudiantado acudió a una residencia de ancianos local y mantuvo reuniones con los residentes a la vez que realizaban fotografías que relataban la experiencia:

“Students had several weeks to make photographs based on their interviews, and during that time there was informal work in progress discussions, both individually and in small groups. They used digital imaging *software*, with which they had a certain comfort level with but no expertise. Students were not directed as to how to tackle the content of the interviews, but rather how to connect the images aesthetically. None of the students had participated in a project like this before, in which they were asked to visually translate someone else’s experience.” (Fearnside et al., 2015, p. 74)

Gracias a las conversaciones que el estudiantado mantuvo con las personas mayores y gracias a las fotografías realizadas, el sentimiento de desconexión y de distanciamiento generacional disminuyó. Gran parte del estudiantado afirmaba haber empatizado con las historias que las personas del asilo les habían contado y aquellas se emocionaron al ver las fotografías realizadas, gracias a las cuales consiguieron representar en un formato diferente al textual

las conclusiones sacadas de las reuniones. Además, en estas fotografías se pudo ver cómo las personas participantes en el estudio, que no contaban con una formación previa en fotografía, habían aplicado con éxito los estándares de la ACRL, que previamente habían sido presentados en la preparación de la actividad.

Hemos podido ver que en ocasiones se reconoce las capacidades didácticas de metodologías que comúnmente se asocian únicamente con el ámbito de las artes. Ecoma (2016, p. 115) nos dice que “the training of students to organize their ideas into producing objects in any of the materials through appropriate art methods and processes is the basis of visual arts training which serves as a foundation for visual literacy.” El autor destaca que la traducción de idea a objetos mediante técnicas artísticas favorece las competencias de AV del estudiantado. Concretamente el dibujo es destacado por varios autores (Mishra, 1999, Sheridan, 2002, Kenney, 2002, Gadelshina et al., 2019, Schwartz, 2020) como una importante metodología didáctica a través de la cual aprender otros contenidos. Gadelshina et. al. (2019) utilizan la práctica del dibujo a mano alzada como un vehículo para que el estudiantado de negocios aprenda sobre asuntos complejos relacionados con la responsabilidad social mundial y un liderazgo responsable.

“The pedagogical benefits of a freehand drawing activity include enabling students to draw their own interpretations of a particular phenomenon as well as facilitating students’ knowledge construction and visual critical thinking (Feeney & Hogan, 2017). In classroom, freehand drawing activities students build their own knowledge by creating, discussing and presenting their own visual messages rather than relying on an external source to support their discussion.” (Gadelshina et al., 2019, p. 143)

Gracias a esta técnica el estudiantado puede exponer la experiencia de aprendizaje que ha obtenido a través de un formato diferente al textual. Esta otra forma de representar el aprendizaje abrirá nuevas posibilidades y permitirá reflexionar sobre aspectos diferentes. Además, en la cita se recalca cómo las personas aprendientes son las propias autoras de su conocimiento ya que no se basa, como ocurre comúnmente, en fuentes externas que les proporcionan toda la información sin permitirles cuestionarse aquello que allí aparece. Vemos que las metodologías mencionadas hasta el momento propician el asentamiento de las ideas, y en consecuencia del conocimiento, a través de formatos diferentes al textual. Shawrtz (2020) nos dice que “hand-drawn visual metaphors have been introduced in higher education as a teaching methodology [...] [because it is] an inexpensive, low-stakes, and even fun alternative for achieving various educational objectives” (p.54).

Otras metodologías también mencionadas que no tienen por qué tener una relación directa con el uso de imágenes y con el implemento de la AV, pero que hemos podido ver que también se utilizan para ello son las charlas *Ted Talks* (Snelson & Perkins, 2009; Piper & Smith, 2012; Shambaugh & Beacham, 2017; Eisenlauer & Karatza, 2020; Masi, 2020;) y las conferencias en línea *Webinars* (Simonson, 2014). En ambos casos se trata de un contenido grabado en video que se difunde a través de internet. En el caso de las charlas TED se trata de conferencias distribuidas de forma gratuita mediante la plataforma que lleva el mismo nombre. En el caso de *Webinars*, se trata de contenido siempre de carácter formativo que puede grabar cualquier persona y que puede ser de acceso gratuito o no. A pesar de tratarse de plataformas en las que la retórica verbal del discurso oral es lo principal, es frecuente que se intercalen imágenes como apoyo ya que el medio lo facilita, en ocasiones más que en una charla en directo. Así mismo, es importante tener en cuenta que, por el hecho de ser conferencias grabadas, se convierten en recursos susceptibles de ser analizados de forma distinta a una presentación

en vivo. Es decir, ya no se trataría de una persona que habla acompañada de recursos visuales en una pantalla, sino que únicamente existe la pantalla mediante la cual se recibe todo el discurso. Esto supone que el diseño y presentación de la información debe ser completamente diferente al formato presencial. Con relación a las charlas TED, Masi (2020) nos dice que las personas expertas utilizan recursos gestuales, humorísticos, alusiones al público, etcétera, para crear un efecto más persuasivo mediante el discurso. Aunque también se utilizan este tipo de recursos en el formato presencial, se vuelven especialmente importantes en el formato vídeo ya que el público tiende especialmente a la desconexión o a la pérdida del hilo del discurso si no recibe con frecuencia estímulos que lo mantengan atento.

Centrándonos en algunos de los estudios de caso más relevantes, Eisenlauer y Karatza (2020) nos hablan de una investigación en el contexto de la educación superior sobre la creación de significado a partir del contenido de imágenes. El artículo explora el potencial educativo de las obras de arte, los museos y los textos multimodales en el desarrollo del lenguaje cuando se incorporan al programa de estudios de un curso (Eisenlauer & Karatza, 2020). El estudio se llevó a cabo entre el profesorado de inglés en formación y el estudiantado de la misma asignatura y perseguía el objetivo de desarrollar las habilidades de alfabetización multimodal, tanto a la hora de elaborar un discurso oral como escrito. Chai (2019) realiza un estudio en el que propone al estudiantado detectar algún problema social en sus entornos y reflejarlo a través de una fotografía y un poema (con una estructura dada) donde se debía dar sentido a la imagen tomada. A continuación, debían responder a una serie de preguntas con relación a la imagen. Las fotografías mostradas en el artículo representan de forma ocurrente pero clara problemas con los que el estudiantado pudo encontrarse a su alrededor.

Un buen ejemplo es una fotografía en la que se expone el interior de un pantalón masculino y otro femenino, en los que se pueden ver el reverso del bolsillo tanto delantero como trasero de las prendas. Con la clara diferencia de tamaños entre los bolsillos de las prendas de diferentes sexos la estudiante pretendía reflejar la desigualdad salarial existente entre los mismos. A modo de conclusión final, el autor afirma que “the use of photographs, as augmented by the sensory poem, increases the affective domain of student learning (Linz, 2011, p. 393) [...] and] allow students to share their stories, pictures, and interpretations for the sake of learning from one another (Schell, Ferguson, Hamoline, Shea & Thomas-Maclean, 2009, p. 342). The showed questions gravitate more towards critical reflection, which is valuable in itself” (Chai, 2019, p. 127). Por lo tanto, la actividad contribuyó al desarrollo de procesos cognitivos mediante el pensamiento crítico y el desarrollo del dominio afectivo. Además, permitió al estudiantado compartir sus vivencias y conocer las del resto, lo que favorece el sentimiento de comunidad.

3.3.2.2. Metodologías focalizadas en la competencia de AV: la lectura e interpretación de imágenes

Hemos dividido este apartado en dos bloques: el primero de ellos comenzará con una serie de consideraciones de carácter conceptual referentes a la lectura de imágenes en general, seguida de la presentación de una serie de metodologías que hemos encontrado relevantes. El segundo de los bloques se centrará en el arte y en la lectura e interpretación de las imágenes que forman parte de este ámbito mediante la presentación de una serie de metodologías que resultan relevantes para nuestra investigación. Como en el primer bloque, estas metodologías irán precedidas de una serie de consideraciones conceptuales. Cabe aclarar que el contenido

de estos bloques no debe considerarse como temáticas diferenciadas ni consecutivas. Por el contrario, el contenido del primer bloque engloba y se refiere también al del segundo, que es una especificación del de mayor alcance.

Imágenes en general

Como ya hemos hecho constar en el primer bloque, existen autores y autoras que asemejan la lectura de imágenes con la lectura textual. García-Quismondo et al. (2019) afirman que la lectura de una imagen está basada en un proceso similar al de la lectura de un texto, donde existen tres niveles de comprensión: un primer nivel superficial de codificación de los signos, que llaman de sintaxis ortográfica; un segundo nivel de estructura textual, que llaman de gramática textual, donde cada signo y código tiene un significado; y un tercer nivel llamado modelo situacional, entendido como una representación cognitiva para entender la narrativa de la imagen contextualizando sus signos en dimensiones temporales, situacionales, intencionales, etcétera (García-Quismondo et al., 2019). Boling et al. (2004) parecen no estar de acuerdo en perpetuar esta similitud de lecturas de ambos formatos, aunque confiesen que los intentos de crear un lenguaje intuitivo y universal basado en señales visuales no textuales han resultado frustrantes. Esto sugiere que las imágenes no se interpretan automáticamente de una manera u otra, sino que nuestras interpretaciones, a menudo, se aprenden. Para Aiello (2006) los textos visuales se diferencian de los verbales en que se comunican a través de códigos culturales y en que tienen significados culturalmente específicos. Sin embargo, esta diferenciación no parece exclusiva del lenguaje visual ya que en el textual también encontramos significados culturalmente específicos.

En esta misma línea, Pettersson (1997) dirá que una imagen puede ser interpretada de varias maneras por varias personas. Este tipo de afirmaciones generan debate en el ámbito de la disciplina de la AV. Ogasawara (1998) califica este tipo de enunciados como falacias justificando que “quickness and ease are not inherent properties in pictures and figures. In actuality, no one can understand pictures and figures without any preconcept or prelearning. All misunderstanding and prejudice toward visuals are rooted in the belief that the visuals are quickly and easily understood” (p. 114). El autor critica especialmente las afirmaciones de Pettersson que dictan que: las imágenes son icónicas y que normalmente se asemejan a la cosa que representan; que, al contrario que sucede con los mensajes textuales, los mensajes visuales dependen en gran medida de su forma; y, por último, que las imágenes pueden ser interpretadas rápidamente (Pettersson, 1988, en Ogasawara, 1998).

Como podemos ilustrar fácilmente, las imágenes no necesariamente se asemejan a la cosa que representan. Ogasawara pone el ejemplo de las señales de tráfico o de los jeroglíficos egipcios, que no igualan en parecido aquello a lo que aluden en el mundo fenoménico. Unos años después, Pettersson continuará con el mismo discurso, diciendo que “the reader (viewer) always has greater freedom in interpreting a visual message than a verbal message. Pictures almost always convey multiple messages” (Pettersson, 1997, p. 10). Esta falsa idea de que las imágenes pueden adquirir tantas interpretaciones como espectadores tengan promueve la creencia de que no necesitamos saber leerlas e interpretarlas porque cualquiera de los discursos que se den serán válidos.

Continuando con este tratamiento propio de la información textual que se le da a la imagen, en varios artículos hemos visto cómo se alude a la intertextualidad. Esta forma de aproximarse a la información textual, propia del ámbito de la semiótica, sugiere que existe una relación entre todos los textos y, a su vez, con todos aquellos que los preceden. El término

intertextualidad fue introducido por Kristeva (1980) y parte de la idea de que los textos no son el producto de un solo autor, sino de su relación con otros textos y con las actuales estructuras del lenguaje (en Tannenbaum & Goldstein, 2005). Marshall (1992) dirá que la intertextualidad llama la atención sobre los textos anteriores en el sentido de reconocer que ningún texto puede tener significado sin esos textos primeros, algo así como el espacio donde se cruzan los significados (en Ma, 2015). Tannenbaum y Goldstein argumentan que esta idea no es exclusiva del formato textual, sino que puede también aplicarse al formato multimodal. Aludiendo directamente a la imagen, Davisson y Both (2010) dirán que la habilidad de leer textos visuales utilizando la intertextualidad se incrementa en los casos en los que los textos escritos y los textos visuales trabajan juntos. Es decir, sugiere que las imágenes no actúan de forma independiente, aisladas las unas de las otras, sino que, como cualquier tipo de texto, están estructuradas, creadas e interpretadas con relación a diversas influencias que afectan a las autorías y a sus audiencias, así como los conocimientos previos que estos tengan de otros textos o normas culturales (Tannenbaum & Goldstein, 2005).

Destaca la apreciación que Pauwels y Hellriegel (2009) hacen de los videos de YouTube y de cómo estos influyen en otros medios. Algunas entidades se valen del éxito de este sitio web y extraen de él sus contenidos: por ejemplo, las revistas que reseñan videos de YouTube o los programas de televisión que se basan únicamente en ellos. Además, algunos usuarios integran acciones interactivas, como los videos en directo o la posibilidad de que la audiencia comente el contenido subido. La intertextualidad visual sugiere que ciertos significados de un texto visual se construyen por la disponibilidad o accesibilidad de otros textos visuales relacionados. Los significados se construyen a partir de un texto visual en conjunto con la audiencia socialmente situada y la cual crea significado cuando interactúan con los textos visuales a través de la intertextualidad visual (Ma, 2013, en Ma, 2015).

Podemos ver que la intertextualidad visual tiene mucho en común con el proceso iconológico, mediante el cual también tratamos de reconocer símbolos que aluden a una cosa u otra dependiendo de cómo sean representados, en qué contexto o en qué época. Tannenbaum y Goldstein (2005) señalan que “the identification of symbolism in works of art and the inclusion of symbolic aspects in their own work are acts that, almost by definition, relay on previous knowledge of other texts. And again, we refer here to “texts” in the broad sense of the concept” (p. 137). Vemos que los autores aluden a la relación existente entre lo representado en las obras de arte y todas las representaciones previas, con las que mantienen una relación.

También en esta misma línea, pero desde el ámbito de las Ciencias de la Comunicación, Lehmuskallio (2019) nos dice que determinados métodos, como el iconográfico e iconológico, prestan especial atención a aquello que se hace visible en la imagen, mientras que métodos como los que se utilizan en el ámbito etnográfico se centran más en el contexto en el que la imagen ha sido creada y usada. Para establecer un punto medio, la autora propone centrarse en lo que ella llama “look as a medium”. Esta visión consiste en prestar atención a las dos partes mencionadas: a las imágenes en sí, y lo que en ellas se representa, y a sus usos contextuales, haciendo hincapié en las interrelaciones y en aquellos que se está observando. Lehmuskallio (2019) dice que reconocer esta faceta múltiple, así como las relaciones que establecen entre ellas es muy relevante y nos recuerda que una imagen puede ser vista de forma muy diferente por personas diferentes, no solo con relación a lo que se interpreta, sino también en lo que realmente se ve (Lehmuskallio, 2019). La autora indica que la especificidad de los medios visuales, a diferencia de los olfativos, los auditivos, etcétera, es que han sido creados para ser mirados y “llevan la impronta de una diferencia estética (Bredekamp, 2015, p. 35), un excedente que no es puramente funcional” (Lehmuskallio, 2019, p. 11). Lo cierto es

que, tal y como lo expone la autora, esta característica –la estética, un excedente no funcional – no es exclusiva del lenguaje visual.

Incluso si diéramos por buena la afirmación, y reconociéramos que solo las imágenes llevan consigo diferentes improntas estéticas, eso significaría que deben perseguir alguna funcionalidad, pues de lo contrario no las llevarían o llevarían todas la misma. Quizás la autora esté considerando que el despertar sentimientos de belleza, de fealdad, de agrado o desagrado no tiene ninguna función. Esto no coincidiría con la primera de sus consideraciones, en la que indicaba que las imágenes están concebidas para ser miradas y por lo tanto todo en ellas debe ser deliberado. Un poco más adelante, Lehmuskallio (2019) habla de la diferenciación entre imágenes que hace el historiador del arte Hans Belting. Sin entrar aquí a discutir la lectura que realiza Lehmuskallio sobre Belting, la autora subraya la diferencia entre imágenes *in effigie*, aquellas representadas en un cuadro o en una fotografía, e imágenes *in corpore*, aquellas que observamos cuando un sujeto reacciona con una mueca de agrado, desagrado etcétera, ante un hecho que se le presenta. Dicha autora nos dice:

“The distinction [...] is especially useful in our efforts to identify the intrinsic differences borne by visual media. While an image on our bodies may last a few seconds before the facial expressions are lost, [...] images in effigy, taken of the same situation in a split second with a photographic camera on glass-plate film, may last several hundred years if the image captured is processed correctly and later stored appropriately. The image conveyed may be largely the same between the two cases, but the differences in visual media point to very different orders of lifespan between distinct visual media.” (Lehmuskallio, 2019, p. 12)

Vemos que, para la autora, la principal diferencia existente en la clasificación de Belting es el medio, que determinará en gran medida cómo recibimos la imagen. Ya aludíamos a esto más arriba cuando hablábamos del formato de las conferencias TED o los Webinars y señalábamos hasta qué punto el medio mediante el que nos llega la información condiciona en su totalidad la propia información. Una de las especificidades de estos medios son sus diferentes tiempos de recepción. Mientras que con las imágenes *in effigie* tenemos todo el tiempo que deseemos para abordarlas –incluso si se trata de un video colgado en una plataforma, ya que podremos volver a verlo–, con las imágenes *in corpore* ocurre todo lo contrario: son fugaces y la mayoría de las veces tenemos pocos segundos para determinar su significado.

A continuación, hemos encontrado referencias en las que se exponen los problemas que, en términos generales, presenta la lectura de imágenes y se proponen métodos para abordarla. Según Miller (1973), una dificultad existente es que, cuanto más se desvía una imagen de la realidad, más difícil resulta su lectura para aquellos que no tienen experiencia en las convenciones pictóricas utilizadas (en Cooper, 2002), por la pérdida del referente fenoménico en una situación de precariedad semiótica. Aquí el autor apela a los valores simbólicos y socioculturales que una imagen alberga y que nos permitirán leerla o no dependiendo del nivel de familiarización que hayamos alcanzado con estos códigos. Pero también puede estar refiriéndose a la cualidad mimética que, en mayor o menor grado, presenta la imagen. Autores como Mishra (1999) nos dicen que existen dos formas diferentes de aproximarse a la interpretación de una imagen. Según el autor, “a picture is defined in structural terms as, ‘any two-dimensional that attempts a veridical representation of an object or the relationship between objects’” (Reid, 1990, en Mishra, 1999, p.143), una definición que no abarcaría las imágenes abstractas que no representan a ningún objeto del mundo fenoménico.

Los teóricos que siguen esta línea ven que la interpretación de imágenes implica el despliegue de más destrezas cognitivas, lingüísticas y psicomotoras. Entienden que las imágenes dependen de su correspondencia o similitud visual con el objeto que representan, a diferencia del lenguaje textual: la palabra “caballo” no es más que una sucesión de fonemas y cualquier otra sucesión hubiese servido para hacer referencia al animal; sin embargo, la imagen mantiene una correlación directa con aquello que representa (Mishra, 1999). Como ya hemos mencionado, estas apreciaciones solo se refieren a un tipo de imágenes muy concretas y no es aplicable a tantas otras no miméticas.

Con relación a las metodologías propuestas en la literatura, hemos encontrado referencias en las que se proponen métodos para leer las imágenes que aparecen en los anuncios, tanto las publicadas en papel como las que aparecen en medios como la televisión. Muchas veces el estudiantado no es capaz de reconocer las referencias a las que apelan las imágenes a las que se le expone (o bien no sabe reconocer lugares concretos, personajes concretos, etcétera) y, como es natural, esto influye negativamente en la posterior interpretación de la imagen. Brumberger (2011) realiza una encuesta de noventa preguntas a una muestra de cuatrocientos ochenta y cinco estudiantes de la universidad Virginia Tech con la intención de determinar las habilidades visuales de los llamados nativos digitales:

“a number of questions attempted to gauge just how much –and how– participants are using certain visual technologies that seem to play a pivotal role in the digital natives’ argument: television, video games, and personal computers. Likewise, several questions focused on participants’ ability to “read” images, another of the central claims of the digital natives’ argument. Finally, the survey questions attempted to examine both productive and interpretive abilities, since full visual literacy depends on both.” (Brumberger, 2011, p.23)

Como bien indica la autora, la última de las fases de la encuesta se centraba en leer información visual, demandando a los participantes que analizaran algunas fotografías de carácter periodístico ganadoras del premio Pulitzer. Las preguntas que se realizaban con relación a las imágenes estaban enfocadas en determinar los métodos del estudiantado para detectar si una fotografía periodística había sido alterada, así como su capacidad para extraer información objetiva con relación a dónde o cuándo había sido tomada. Según la autora “overall, the survey participants did not demonstrate marked abilities in recognizing contextual clues in an image, although they were better able to interpret the tone” (Brumberger, 2011, p.34).

También son muy reveladores los resultados obtenidos con relación a si las imágenes habían sido alteradas o no: alrededor del 80% de los participantes respondieron que sí, alegando como pruebas que la imagen era “demasiado perfecta” en aspectos de composición, detalle, contraste, etcétera para ser real. Según Brumberger “respondents seemed to judge the veracity of the image based on their own personal experiences rather than on a more objective set of criteria for determining whether such a scene could be real. That is, if they had never experienced a situation with such vivid colors, they judged the image to be altered” (Brumberger, 2011, p. 36). La autora concluye diciendo que las capacidades del estudiantado tanto para extraer información objetiva como para juzgar si la imagen ha sido o no alterada son insuficientes. En definitiva, “the data suggest that, overall, these students are not particularly adept at reading factual clues in images” (p.37).

En la misma línea de Brumberger, Abas presenta un estudio de caso en el que se propone un método para leer fotomontajes adaptando la teoría de Serafini. Este autor considera

que el aprendizaje puede dividirse en tres fases: exposición, exploración y compromiso: “Through exposure, students gain knowledge on the wide varieties of multimodal ensembles. Exploration, on the other hand, enables them to examine the designs and features that characterized specific visuals. Through engagement, students participate in the production and/or interpretation of a visual image” (Abas, 2019, p.101). El estudio fue realizado en una clase de quince estudiantes no graduados a través de tres etapas basadas en las fases sugeridas por Serafini. La etapa de exposición daba comienzo con las respuestas del estudiantado a un artículo sobre el conflicto de Palestina y la opinión que tenían sobre las experiencias de los habitantes de ese territorio.

Luego, el profesor promovía un debate a través de las siguientes preguntas: “What is the main message? Who is the author and does the overall design reflect credibility? How does the author appeal to the audience?” (Abas, 2019, p. 103-104). Una vez realizado este debate se recomendaba dar otro significado tanto al texto como a los elementos visuales que lo acompañaban. A continuación, se pedía al estudiantado que, en grupos, comentase un fotomontaje compuesto por una fotografía de edificios destruidos en Palestina con la imagen del personaje representado en *El grito* de Munch superpuesto. Mientras el estudiantado mantenía una discusión con su grupo, se le pedía que prestase especial atención “to the use of colours, facial expressions, visuals in the foreground and background” (Abas, 2019, p.104). Finalmente se pidió al estudiantado que completase una tabla para la siguiente lección en la que aparecían preguntas dirigidas a que los aprendices leyeran la imagen más detalladamente.

En la segunda sesión se llevó a cabo la llamada fase de exploración, donde al estudiantado organizado en tríos se le asignaba una tarea específica con relación a cómo la imagen crea un discurso y compone su significado. Una vez realizadas las reuniones, las personas volvían a sus grupos originarios, donde discutían lo que habían aprendido, mientras el profesor señalaba que cada una de las tareas que les habían sido asignadas correspondían a cada una de las partes que constituyen el ensayo de análisis visual. También, el profesor pidió al estudiantado que evaluara el ensayo de un análisis visual escrito por un antiguo estudiante sobre el mismo fotomontaje. Para finalizar con la segunda fase se pidió al estudiantado que eligiera un tema de interés para su ensayo de análisis visual individual.

En la tercera fase llamada de compromiso, cada persona compartía con el resto de los miembros del trío la imagen que habían elegido para el ensayo y por qué. Esta imagen elegida también era sometida a las mismas preguntas propuestas anteriormente por el profesor. “The lesson culminated with one key takeaway from all students, in their attempts to read visuals” (Abas, 2019, p.105). Para dar por acabada la actividad, el profesor introdujo una cuarta fase de autorreflexión. El estudiantado comenzó haciendo una reflexión sobre la fase anterior mediante una guía que incluía las siguientes fases de estructura circular: análisis – conclusión – descripción – impresiones – evaluación. Tras la realización de las reflexiones, estas debían ser publicadas en un documento compartido de Google. Cada persona debía contestar al menos a dos de las publicaciones de autorreflexión de otro miembro de la clase, fijándose en si coincidían o no con las suyas. Este tipo de actividad es útil para que el estudiantado tome conciencia de los objetivos de la actividad y para que piense “about the value of interpreting and analyzing visuals to construct meaning” (Abas, 2019, p.106).

Otro caso muy interesante es el del DIG Method (Thompson, 2019; Kędra & Žakevičiūtė, 2019). Esta metodología, que corresponde a las siglas de Digital Image Guide, trata de proporcionar una técnica para que el estudiantado pueda leer críticamente imágenes digitales. Según su autora “by utilizing the DIG Method, students can learn to analyse, interpret,

evaluate, and comprehend images found on social media sites and around the web, increasing their visual literacy skills in the process” (Thompson, 2019, s/p). Para la puesta en práctica de este método la autora diferencia entre imágenes “poco profundas” y “profundas”. Un ejemplo del primer tipo sería aquellas que frecuentemente encontramos en internet como GIFs de animales, memes de personajes conocidos de la cultura popular o fotografías idílicas de posibles destinos de viajes (Thompson, 2019). Este tipo de imágenes tienen la función principal de entretener. El segundo caso respondería a las imágenes de las noticias, así como de los anuncios.

La autora afirma que este tipo de imágenes requieren cuestionarse un mayor número de aspectos, ya que son publicadas con la intención de persuadir al espectador. Es importante que sepamos interpretarlas ya que, de lo contrario, estaremos mal informados, engañados o manipulados (Thompson, 2019). A diferencia de lo que piensa la autora, creemos que aquellas imágenes que “solo tratan de entretener” también son deliberadas y por lo tanto persiguen una reacción en la persona que las recibe de la que es importante tomar conciencia.

Chun (2018) propone analizar las imágenes publicadas en el apartado “100 primeros días de presidencia” que los expresidentes Trump y Obama publicaron en la red social Flickr. Para el análisis de las fotografías que los políticos presentaban, la autora utilizó el método propuesto por Kenneth Burke (1969). El autor sostiene que la comunicación se basa en símbolos y que la selección de estos se basa en motivos propios. Según el autor, la comprensión de estos símbolos nos permitirá llegar al motivo subyacente. En todo acto de comunicación aparecen cinco elementos básicos que, utilizando el lenguaje propio del género teatral, el autor denomina “the agent, act, scene, agency, and purpose” (Chun, 2018, p. 20). Este sistema expuesto por Burke ha sido utilizado para interpretar un amplio rango de interacciones simbólicas, incluyendo discursos políticos o análisis de noticias, ya que ofrece un acercamiento efectivo cuando se trata de estudiar escenas paralelas en contextos diferentes (Chun, 2018). En los resultados expuestos se pudo evidenciar cómo en las fotografías del expresidente Trump se ensalzan valores de liderazgo, fuerza, autoridad, estrella, empresario veinticuatro horas al día, etcétera y en las del expresidente Obama valores como la familia, lo cotidiano, momentos de intimidad, fotografías caseras, etcétera.

Imágenes del mundo del arte: lectura e interpretación de fenómenos artísticos

Antes de comenzar con este apartado, cabe hacer una aclaración con relación a las “imágenes del mundo del arte”, de cara a justificar la utilización del término “fenómenos artísticos” antes que el de “obras de arte”. Dentro de nuestro ámbito, contemplamos como objeto de estudio pinturas o fotografías, que son algunos ejemplos de lo que tradicionalmente se considera una imagen. De igual manera, contemplamos objetos tridimensionales, como puede ser una escultura y también otros tipos de manifestaciones que pueden implicar personas físicas, como puede ser una *performance*. Por lo tanto, el arte, desde sus comienzos y en los dos últimos siglos más que nunca, implica productos que van más allá de la bidimensionalidad e incluso de la propia noción de objeto. Se menciona esto porque, como hemos venido observando, la literatura aborda la AV refiriendo la imagen en su sentido más tradicional. No obstante, es en el mundo del arte el concepto de imagen es más amplio. Aunque los hechos artísticos pueden ser objetos que a menudo encontramos en la vida cotidiana, en el momento en el que se convierten en obras de arte su intención se vuelve diferente. Ello no significa que queden desvinculados de la teoría de la AV, dado su carácter referencial y su estatus como tipología específica de signo. De ahí que podamos aplicarles el mismo tratamiento que damos a cual-

quier otra imagen bidimensional a través de las competencias de lectura e interpretación que la AV nos brinda.

Precisamos esta aclaración debido a que no hemos encontrado referencias específicas sobre este tema en la literatura. Somos conscientes de que algunas consideraciones que se comentarán a continuación, sobre todo aquellas que provienen de la Historia del Arte, están contemplando objetos tridimensionales. Mientras que a la hora de teorizar sobre AV la terminología es muy apropiada, puesto que se suele hablar de “elementos visuales” y no solo de imágenes, a la hora de presentar casos prácticos de actividades realizadas, siempre se aplican a imágenes. La concepción de la imagen más allá del objeto bidimensional no se ve reflejada en la literatura debido a que es solo en el arte donde tratamos como imágenes elementos tridimensionales. Debido a que el ámbito artístico tiene escasa representación entre las referencias seleccionadas, este entendimiento de la imagen pasa desapercibido. Esto también nos sirve para reflexionar sobre qué ocurre cuando un objeto deja de formar parte de la vida cotidiana para pasar a formar parte del mundo del arte y hasta qué punto cambiamos la lectura que le damos a estos objetos tras someterlos a ese desplazamiento semiótico.

En términos generales, hemos podido ver que no existe una extensa literatura sobre la importancia de la AV dentro del ámbito de las artes. Aun así, autores como Ramírez, Hernández-León, Figueroa-Sandoval y Aillon-Newman (2018) reivindican que los cursos de Historia del Arte y de educación artística en general juegan un papel fundamental a la hora de comunicar la importancia de la AV, aunque cada disciplina artística defina la competencia de una manera diferente. Hemos podido ver al principio del estudio teórico, cuando hablábamos de tipologías, cómo la especificación del concepto de AV depende del ámbito desde el que se aborde. Sin embargo, no hemos encontrado una tipología de AV propia del ámbito de las artes. Como ya hemos expuesto en el estudio bibliométrico, ante la ausencia de una tipología de alfabetización que remitiera específicamente a la lectura e interpretación de imágenes, decidimos explorar el terreno fuera de la literatura especializada seleccionada, buscando “artistic literacy” y “art literacy”. Como hemos expuesto en las tablas, los resultados son escasos. Además, cabe decir que, aunque los artículos estuvieran indexados con esta terminología, en el cuerpo de la referencia esta brillaba por su ausencia. Por esto, hemos podido constatar que a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos, en el de las artes no existe una alfabetización que aluda a nuestro objeto concreto de estudio.

De forma minoritaria, hemos encontrado algunas referencias en las que se mencionan autores del ámbito de la Historia del Arte que reflexionan sobre la lectura e interpretación de obras de arte¹³. Por ejemplo, Gombrich postula que existen habilidades específicas con relación al proceso de interpretación de una imagen y atribuye el avance de la lectura de estas al aprendizaje de convenciones pictóricas. Según Mishra (1999), la primera idea que aporta Gombrich supone ver el desarrollo en las habilidades de interpretación de imágenes como la capacidad creciente de hacer juicios inteligentes sobre una imagen que guarda una “fidelidad imperfecta” con el objeto representado. En cambio, la segunda explica el progreso en ese aprendizaje postulando un vocabulario creciente de símbolos y convenciones pictóricas. Esto implica que algunas convenciones necesitan de más aprendizaje que otras (Mishra, 1999). Para lo primero, el aprendizaje necesario es el de una mirada educada y crítica, para lo segundo el aprendizaje es el específico de las convenciones del ámbito de las artes.

13— Nótese que el uso de “obra de arte”, “fenómeno artístico” e “imagen” no es indistinto sino deliberado, especialmente en este apartado.

Por otro lado, Gregory defiende que:

“Pictures have a double reality. Drawings, paintings, and photographs are objects in their own right, patterns on a flat sheet, and at the same time entirely different objects to the eye. We see both a pattern of marks on paper, with shading, brush strokes or photographic “grain”, and at the same time we see that these compose a face, a house or a ship on a stormy sea. Pictures are unique among objects; for they are seen both as themselves and as some other thing, entirely different from the paper or canvas of the picture. Pictures are paradoxes.” (1970, p. 128, en Mishra, 1999, p. 145)

El autor diferencia entre la parte formal o más matérica de la obra y aquello que mediante la técnica se representa. Es decir, las obras son objetos materiales del mundo fenoménico, pero son diferentes de aquellos objetos que representan. Es por esto por lo que el autor las encuentra paradójicas, porque parecen ser algo que en realidad no son. Sobre este hecho también ha reflexionado la propia pintura y se evidencia en obras tan icónicas como *La traición de las imágenes* de Magritte, donde el propio título apunta en ese sentido. Esta apreciación que hace Gregory es muy relevante porque de ella se sigue el siguiente argumento: puesto que aquello que percibimos es una representación y no el objeto fenoménico en sí, esta representación llevará consigo algún tipo de intención u objetivo y por lo tanto es siempre deliberada y no casual. Esta forma de representación deliberada es aquello que debemos ser capaces de detectar e interpretar al enfrentarnos con una imagen.

También desde la propia disciplina de la Historia del Arte, hemos podido ver que autoras como Coman (2004) referencian a Michel Baxandall (1986) y la explicación que este historiador da sobre cómo leemos las obras pictóricas:

“When scanning a picture we get a first general sense of a whole very quickly, but this is imprecise; and since vision is clearest and sharpest on the foveal axis of vision, we move the eye over the picture, scanning it with a succession of rapid fixation. The gait of the eye, in fact changes in the course of inspecting the object. At first, while we are getting our bearing, it moves not only more quickly, but more widely; presently it settles down to movements at a rate of something like four or five a second and shifts of something like three to five degrees, this offering the overlap of effective vision that enables coherence of registration.” (1986. Introduction en Coman, 2004, p.75)

Como puede verse, la explicación de Baxandall se centra en los aspectos fisiológicos de la interpretación. Nuestro ojo se mueve de lo general a lo particular, buscando en un primer lugar una impresión global de toda la imagen y luego información de formas más concretas que le permitan conocer con mayor exactitud los detalles que se le ofrece. El recorrido que el autor describe puede ser registrado gracias a la técnica de *Eye-Tracking* o seguimiento ocular (Holsanova, 2020; Lehmuskallio, 2019; Simonson, 2014; Kędra, 2013; Brante et al., 2013; Sönmez, Altun, Mazman, 2012; Willis & Lockee, 2008; Lehmuskallio, 2019; Koury et al., 2019; Metallinos 1993; Burriss & McComb, 2001; Guo et al., 2019; Lazard et al., 2020; Simonson, 2014). Esta técnica graba el recorrido del ojo de la misma manera que se escanea una imagen. La mayoría de dispositivos hacen esto al reflejar una pequeña fuente de luz en el punto plano de la córnea. Este punto fino de luz se superpone luego a una representación en vídeo de la imagen visual vista por el participante del estudio (Metallinos, 1993, p. 36).

También hemos podido ver cómo en ocasiones se apela a la dimensión estética de la lectura de imágenes y su capacidad para proporcionarnos experiencias de la sensibilidad que favo-

recen el aprendizaje. Según Dunlap y Lowenthal (2016), “aesthetic learning experiences are influenced by both the qualities of individual learners (e.g. intent, trust, presence) and situational qualities. The situational qualities are those that designers and educators can affect by making appropriate design decisions” (Dunlap & Lowenthal, 2011, en Dunlap & Lowenthal, 2016, p.45). Por otro lado, Ramírez et al. (2018) apoyan el argumento de Dewey que afirma que la experiencia estética, que tradicionalmente se asocia únicamente al arte, es también susceptible de ser experimentada en situaciones de nuestra vida diaria y que, además, ello favorece directamente la creatividad del individuo. Es por esto por lo que estos autores defienden fomentar la experiencia estética desde la educación superior, ya que esto convertirá dicho proceso en algo placentero para el estudiantado. Asimismo, señalan la importancia de distinguir entre el arte como actividad y su resultado final, que es la obra de arte, así como entre la experiencia estética y la cotidiana, con la que no obstante se relaciona (Ramírez et al., 2018):

“If, as indicated by Dewey, in all activity (intellectual, working, etc.), the culmination of a task fosters within the executor of that task some kind of aesthetic quality or feeling, in any artistic activity, this feeling is the end pursued by the creator; hence, traditionally, critics and theoreticians are more likely to focus on the work of art rather than the activity that makes it possible. [...] Someone who decorates their home or hopes to prepare a good meal to celebrate with family or friends feels the final result of their actions aesthetically. There are reasons to think that, sooner or later, education will also include among its intended outcomes aesthetic dimensions that are currently being neglected.” (Ramírez et al., 2018, p. 172-173)

El autor se refiere a la separación que Dewey hace entre la experiencia común y la experiencia estética. La experiencia ordinaria se refiere a aquellos hechos que nos acontecen cuando, por ejemplo, vamos andando por la calle de un lugar a otro. De manera natural, escuchamos el ruido de un coche que pasa a nuestro lado, o nos llega el olor de la pastelería más cercana, pero no les dedicamos más tiempo que los segundos durante los que interceptan nuestros sentidos. Ninguno de estos ruidos u olores nos lleva más allá. Asimismo, la experiencia estética también podemos experimentarla en situaciones de la vida cotidiana. En el fragmento citado, Ramírez pone el ejemplo de decorar la casa y cocinar de cara a una comida junto con toda la familia, que culmina cuando la celebración se lleva a cabo. Dewey pone como ejemplo una piedra que comienza a rodar por una pendiente hasta detenerse por algo que le impide seguir rodando. Es decir, una acción dirigida a un fin, pero en la que no cuenta el proceso. Cuando esa misma piedra echa a rodar, pero a la vez mira a su alrededor y se va fijando en los diferentes hechos que acontecen mientras tanto, como, por ejemplo, los diferentes obstáculos con los que se encuentra y que valora en función de si interceptan o aceleran su rodar, estaríamos ante una experiencia estética. Ramírez et al. (2018) dicen, en términos de Dewey, que esta experiencia estética es el fin que persigue todo artista cuando ejecuta su obra y que por ello los expertos se han fijado en los objetos artísticos en sí, y no en la actividad que los hace posible. Ramírez et al. (2018) indican que la educación debería apuntar a conseguir que se dieran estas experiencias estéticas en las personas aprendientes.

Heebner (1999) realiza un estudio en el que analiza la obra *Cristo abrazado a la cruz* de El Greco y otras piezas de carácter religioso en clave de experiencia estética, aludiendo al término de Dewey. A pesar de ser una descripción de la obra muy detallada, no sigue ninguna estructura previamente pautada que después podamos aplicar a otras obras y las apreciaciones estéticas se basan más en juicios de valor que en evidenciar a través de los elementos formales del cuadro las ideas estéticas reflejadas.

En cuanto a las propuestas para abordar la tarea de la lectura e interpretación de imágenes, McClanahan y Nottingham (2019) proponen interpretar obras de arte a través de tres preguntas: ¿Qué está pasando en el cuadro? ¿Qué ves que te hace pensar eso? ¿Qué más ves? Los autores exponen el siguiente ejemplo:

“We projected Rockwell’s (1954) painting *Girl at Mirror* onto a screen and had multiple groups of students think through the three questions to read the picture. At first glance, this painting appears to show a young girl simply looking at herself in a mirror. However, when asked to walk through the Visual Thinking Strategy questions, viewers began to examine every quadrant of the image [...] They noted a doll cast aside on the floor. Looking at every detail, they began to infer that this painting really communicates the angst of moving from girlhood into womanhood.” (p. 8)

Gracias a las preguntas que los autores plantean, al estudiantado le resulta más sencillo fijarse en todos los elementos del cuadro que, generalmente, son determinantes para construir su significado. Podemos deducir de este reconocimiento a través de las preguntas que, en numerosas ocasiones, el problema no reside en que el estudiantado no sepa reconocer los elementos en sí, sino que no sabe cómo abordar la tarea. Exponíamos más arriba, al hablar del sistema de seguimiento ocular, que el ojo humano se mueve en un continuo ir y venir entre una zona y otra de la imagen, y a veces necesita una tarea impuesta que le obligue a pararse unos segundos en cada uno de los elementos representados.

A continuación, se enumeran algunos métodos que, aunque no se ocupan de leer fenómenos artísticos, sí utilizan fundamentos que pertenecen a la Historia del Arte. Por este motivo hemos considerado apropiado tratarlos en este apartado. Hemos podido ver que en algunas referencias se utiliza el método de Panofsky como fundamento para leer imágenes (Tannenbaum & Goldstein, 2005; Aiello, 2006; Peled-Elhanan, 2008; Rodríguez & Dimitrova, 2011; Rodríguez, Lee & Sar, 2016; Nagy, 2020; Clark, 2020). Clark (2020) emplea la teoría del historiador como cimiento de su método, utilizando como objeto de análisis la fotografía de Alan Kurdi, el niño sirio que fue encontrado ahogado en una playa de Turquía en 2015 y cuya imagen publicaron numerosos periódicos. Clark (2020) remite a Abby Warburg, que difiere de las formas más tradicionales de interpretar obras de arte, como la de Wolffin, ya que piensa que el significado de la obra no puede separarse de la época en la que ha sido realizada, y que mantiene una estrecha relación con la filosofía, la religión, la política, etcétera de su época (Clark, 2020). De acuerdo con Warburg, Panofsky establece los tres niveles que hemos expuesto al detalle en el capítulo dedicado a nuestro marco teórico. Clark (2020) aplica estos niveles de forma bastante fiel a la propuesta de Panofsky, aunque cabe hacer algunas anotaciones que muestran la forma personal de la autora de interpretar la propuesta del historiador.

En el nivel pre-iconográfico Clark realiza inferencias que podrían calificarse más como juicios de valor que como elementos observables en la propia obra: “his blue pants and his shoes remain in good condition” (p. 117). Seguramente la autora quiera evidenciar que el niño lleva poco tiempo en la orilla, pero decir que la ropa se encuentra en buenas condiciones es algo que debe ser evidenciado a través de aspectos formales: por ejemplo, mencionando que su ropa no presenta deterioro o manchas. Además, es probable que, si viéramos a un niño vestido de igual manera, pero sentado en un pupitre de una escuela, no estimáramos necesaria la misma valoración. Respecto al nivel iconográfico, la autora se vale de un texto y no de los propios elementos formales para determinar el lugar en el que el niño se encuentra, por lo tanto, no saca sus conclusiones de la imagen sino de información externa que además no contrasta con lo que aparece en la fotografía. En la última de las fases, el nivel iconológico,

se apoya en un fragmento de un texto de Homi Bhaba para interpretar el significado de la fotografía, comparando lo que el autor dice con lo que allí aparece.

Las autoras Rodríguez y Dimitrova (2011) proponen un modelo para leer imágenes en general, sin especificar que puedan ser o no del mundo del arte. Gracias a los estudios revisados, identifican y sugieren cuatro niveles de encuadre visual que se vuelven progresivamente más sensibles a la asignación de significados a las imágenes. El primero de los niveles es el llamado “imágenes como sistemas denotativos” donde la imagen se entiende tal y como Panofsky emplea el nivel primario o natural (pre-iconográfico en el arte). A este nivel los estímulos visuales son descritos de manera simple. En palabras de Lester (2006), el estímulo visual llega a la retina del ojo y es codificado por el cerebro como información (en Rodríguez & Dimitrova, 2011). También se hace referencia al concepto de “denotación” de Roland Barthes. Para llegar a este nivel, el receptor de la imagen debe preguntarse ¿quién o qué está siendo representado?

El segundo nivel no se explicita en el apartado en el que se expone el marco visual. Entendemos por el apartado siguiente, en el que se analiza la fotografía de una noticia para ejemplificar la puesta en práctica de la propuesta, que consiste en evidenciar cómo están hechas las imágenes o, en otras palabras, los recursos visuales empleados. Un ejemplo de esto sería advertir qué posición tiene la cámara respecto al objeto o persona representado (cerca / lejos, por encima / por debajo, etcétera) o si la luz empleada es natural o artificial. También se debe tener en cuenta si se hace evidente la presencia del autor o autora a través de la edición de la imagen o se trata de presentarla de la manera más realista posible (por ejemplo: una imagen de un anuncio de cosmética vs. fotoperiodismo). Otro aspecto a tener en cuenta es el color o los colores empleados en la composición y si estos han sido alterados posteriormente. Por ejemplo, aumentar el contraste y la saturación de los colores de una puesta de sol para conseguir mayor dramatismo y emotividad.

El tercer nivel es el que llaman “imágenes como sistemas connotativos” donde podemos observar cómo las imágenes no solo representan objetos o individuos, sino también las ideas que van ligadas a ellos. En este nivel las imágenes de anuncios son analizadas como símbolos y por su relación con otros símbolos. Hay que tener en cuenta que en numerosas ocasiones los símbolos van estrechamente relacionados con una cultura concreta y, por lo tanto, dependiendo de en qué contexto se encuentren, deben interpretarse de una manera o de otra. Este nivel hace referencia al nivel secundario o convencional de Panofsky, que, como también señala el autor, consiste en identificar los símbolos presentes en la obra. Según Rodríguez y Dimitrova (2011), para van Leeuwen existen dos tipos de símbolos: los símbolos abstractos, que a menudo son formas y objetos que tienen valores simbólicos (como por ejemplo la cruz) y los símbolos figurativos o personales, lugares y cosas representadas con valor simbólico (por ejemplo, el Dalai Lama). También englobaríamos bajo este nivel las metáforas visuales, es decir, la representación de un concepto abstracto mediante una imagen concreta que mantiene algún tipo de analogía con el concepto (Lule, 2003). Asimismo, debemos tener en cuenta aquí la relación que mantienen entre ellos los objetos representados.

Por último, el cuarto nivel estaría formado por “imágenes como representaciones ideológicas”. Sería lo que Barthes llama simbolismo iconográfico o Panofsky significación intrínseca o de contenido. Con relación a las imágenes de las noticias, este nivel se referiría a cómo las imágenes son empleadas como instrumentos de poder en la formación de la conciencia pública (Anden-Papadopoulos, 2007). En definitiva, lo que hace el método propuesto por Rodríguez y Dimitrova es llevar el modelo de Panofsky al contexto de las *news images* introduciendo

un cuarto nivel (en segunda posición) que se encarga de describir los aspectos referentes al diseño de la propia imagen, esto es: los colores, el enfoque, la posición de la cámara respecto a lo representado, etcétera.

3.3.2.3. *Sistemas de evaluación*

Left y Gazda (1999) afirman que “[a]lthough the effect of visual literacy on learning is not certain, there is no doubt that visual literacy is important (Mandel, 1967; Fransecky & Debes, 1972; Hewes, 1978; Sava, 1981; Messaris, 1994), and can be taught (Siess, 1984; Buckle & Ward, 1990)”. Es posible que las dudas a la hora de afirmar los efectos beneficiosos de la AV en el aprendizaje se deban a que no existen numerosos métodos para evaluarlo. Mientras el estudiantado, y quizás el profesorado, se consideran seres alfabetizados visualmente, existen pocos sistemas de medir que sustenten esa creencia. Las medidas estandarizadas de los logros del estudiantado están altamente sesgadas con relación a logros de carácter textual y cuantitativos que normalmente reflejan habilidades lingüísticas y matemáticas. La medida explícita de habilidades visuales está ausente en la mayoría de testeos (Yeh, 2010). Aun así, hemos podido encontrar algunos ejemplos de métodos que permiten evaluar la presencia o ausencia de estas competencias.

La fiabilidad del uso de rúbricas, así como sus beneficios didácticos, se saca a relucir en algunas investigaciones, ya que se recomiendan como un punto de referencia apropiado que permite a las personas aprendientes trazar el progreso de su aprendizaje a través de la asignación de objetivos (Brookhart, 2013 en Nuhoğlu Kibar & Akkoyunlu, 2017). En el año 2008 Metros propone una rúbrica en la que se establecen seis dimensiones a través de las cuales evaluar el trabajo del estudiantado (Metros, 2008, en Benítez-Robles, 2020):

- Originalidad: habilidad para definir problemas, explorar varias posibilidades y desarrollar soluciones únicas.
- Calidad estética: sensibilidad a los principios del diseño y cumplimiento exitoso de los criterios del proyecto.
- Presentación: despliegue de habilidades técnicas, habilidad para seguir direcciones, artesanía. Es decir, todos los aspectos referentes al formato de presentación del trabajo requerido.
- Profesionalidad: habilidad para presentar el trabajo a tiempo, interaccionar con el instructor, personal, compañeros de clase, expertos en la materia y otras partes interesadas de manera profesional.
- Fuentes/citación: dependiendo de la naturaleza del problema, los autores y autoras necesitarán citar correctamente las fuentes del proyecto.
- Accesibilidad: todos los proyectos deben tener una autoría de acuerdo con la *World Wide Web Consortium* o con las pautas de accesibilidad del campus local.

Estos criterios no se centran específicamente en la evaluación de contenido visual, aunque tampoco son excluyentes. En cuanto a la evaluación de la originalidad, este es un criterio

algo ambiguo y las especificaciones que le siguen no necesariamente tienen que ver con este parámetro. Además, más importante que la obtención de soluciones únicas es la obtención de múltiples posibles soluciones, independientemente de su exclusividad, lo que a su vez es una meta en ocasiones inalcanzable y que puede resultar frustrante para las personas aprendientes. Los dos siguientes puntos de “cualidad estética” y “presentación” se solapan ya que “sensibilidad a los principios del diseño” es una “habilidad técnica”, de igual manera que “cumplimiento exitoso de los criterios del proyecto” y “habilidad para seguir direcciones” remiten a lo mismo. Sucede igual con el parámetro “habilidad para presentar el trabajo a tiempo”, dentro de “profesionalidad”, que significa lo mismo que cumplir con los criterios del proyecto.

Fragou y Papadopoulou (2020) ponen en práctica el uso de rúbricas en el contexto de la educación superior, señalando cómo estas indican criterios de calificación para la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales (p. 5). Las autoras diferencian dos tipos de rúbricas, las holísticas y las analíticas (en Mertler, 2001). Mientras que las primeras agrupan varios criterios de evaluación diferentes, las segundas separan los diferentes criterios de evaluación y los abordan de manera integral (Fragou & Papadopoulou, 2020, p. 5). Fattal (2012) presenta un estudio de caso en el que utiliza rúbricas holísticas para reconocer las habilidades de AV. La rúbrica utilizada se llevó a cabo gracias a un proyecto realizado en el aula en el que el estudiantado establecía varias categorías de puntos de referencia. Además, la puntuación holística de la investigación, escritura y presentación del estudiantado se basó en una serie de preguntas, otorgándose una puntuación general a las respuestas de cada una de las cuestiones (Fattal, 2012).

También Ma (2015) realiza un trabajo esclarecedor en el que presenta dos rúbricas que, en términos generales, sirven para evaluar la alineación existente entre los estudios de AV, los siete estándares de AV de la ACRL y los estudios de Biblioteconomía y Ciencias de la Información. La primera de ellas se titula *Rubric and Mapping of ACRL Visual Literacy Competency Standards with Visual Literacy Studies* y la segunda *Rubric and Mapping of Other Areas in Library and Information Science with Visual Literacy Studies*. Según Ma, las dos rúbricas cubren la mayoría de las principales áreas y funciones de la biblioteconomía y la ciencia de la información y los servicios de información (Ma, 2015), poniéndolas en relación con los siete estándares de la ACRL. Por último, propone una tercera rúbrica en la que relaciona el currículo de los estudios de Ciencias de la Información y la Biblioteconomía con los estudios de AV.

Por otro lado, Friedman y Ron (2017) afirman utilizar una rúbrica derivada de los estudios de Kress y van Leeuwen (2006) y Wilkinson (1999) para analizar anuncios de la campaña política de dos aspirantes a la presidencia de los EEUU. Sin embargo, lo que podemos ver en su estudio es una tabla de resultados tras el análisis de estos anuncios, pero no una tabla de criterios con sus correspondientes definiciones cualitativas que seguir para evaluar un aprendizaje. Esto último es lo que definiría el contenido de una rúbrica. Por otro lado, Kibar y Akkoyunlu (2017) proponen una Rúbrica de Diseño Infográfico (IDR, en sus siglas en inglés), basada en el modelo de diseño y proceso infográfico. En el eje vertical la rúbrica presenta el contenido que se debe generar en la infografía (como encabezamiento, subencabezamiento, conceptos clave, descripciones, etcétera) y en el horizontal la calidad con la que esto es realizado, dividiéndose en cuatro niveles: inaceptable, necesita trabajo, competente y ejemplar.

También presentan una segunda rúbrica que abarca aspectos de diseño y a su vez dividida en tres partes: en la primera se sitúa, en su eje vertical, aspectos relacionados con el diseño visual referentes al panorama general (jerarquía, ritmo, énfasis, balance, etcétera) y en el horizontal

los mismos niveles de calidad de generación ya mencionados. En la segunda parte, se sitúa en su eje vertical aspectos relacionados con el diseño visual referentes a los componentes textuales (como el tipo, color o tamaño de la fuente, la longitud de las líneas, la justificación, etcétera) y en el eje horizontal la misma clasificación mencionada. En la tercera y última parte se sitúa en su eje vertical aspectos relacionados con los componentes del diseño que se refieren al color y a los elementos propiamente visuales (como el efecto del color en la visibilidad de la información, la armonía del color, el color del fondo, etcétera) y en el eje horizontal los niveles anteriores.

También Duesbery et al. (2017) proponen una rúbrica para evaluar en términos cualitativos el contenido de gráficos. Para conocer a qué se refiere concretamente el autor al hablar de “gráficos”, deberíamos remitirnos a la definición que en el texto se da, pero esta resulta poco concreta y algo confusa:

“To this day, visual displays are thought to be an efficient and beneficial method of presenting data for decision-making. Data graphics are common in newspapers, periodicals, textbooks, and even research literature. [...] Graphs communicate information that cannot be fully described by words, just like a picture has details that cannot be captured fully by a verbal description.” (Duesbery et al., 2017, p. 41)

Lo único que podemos extraer de esta cita es que se trata de cualquier representación de información mediante el formato visual. La rúbrica propuesta presenta en el eje vertical tres bloques denominados precisión, claridad y eficacia. A su vez, el bloque de precisión se divide en datos (data points), etiquetas (labels) y escala. El bloque de claridad se subdivide en chatarra (en el sentido de contenido irrelevante que dificulta la comprensión), fuente, y espaciado y tinta. Por último, el bloque de eficacia es dividido en profundidad, texto y gráfico (en el sentido de si la toma de decisión de un tipo de gráfico concreto es la adecuada para la representación de esos datos). En el eje horizontal aparecen tres niveles de uno, dos y tres puntos, que dependerán de la calidad con la que los aspectos mencionados se ejecuten.

Fragou y Papadopoulou (2020) presentan un estudio sobre el uso de un marco de evaluación modular para evaluar infografías en el contexto de la educación superior basado en las rúbricas de Kibar y Akkoyunlu (2017), y en la propuesta por Schrock (2012). En la actividad presentada se pide al estudiantado que elabore una línea del tiempo a través de una infografía y esto es evaluado a través de una rúbrica producto de la adaptación del trabajo de Kibar y Akkoyunlu.

Arslan y Nalinci (2014) seguirán la misma línea de la ACRL y realizarán un estudio de carácter descriptivo para proponer una escala de estándares para evaluar la AV en la educación superior universitaria. Tras revisar la literatura especializada los autores obtuvieron un borrador de setenta y cinco ítems que fue aplicado a una muestra de estudiantes de educación. Una vez determinados cuáles de estos ítems eran útiles, para desechar algunos e incluir otros, se realizó una agrupación en siete dimensiones: identificación de la necesidad de una imagen, encontrar y acceder a recursos visuales, analizar e interpretar imágenes, evaluación de imágenes y recursos visuales, uso efectivo de imágenes y medios visuales, diseñar y crear imágenes y tener en cuenta problemas éticos y legales (Arslan & Nalinci, 2014). Sin embargo, si comparamos estos estándares con los de la ACRL –mencionados en el apartado de Teoría de la AV– veremos cómo la propuesta de los autores no aporta novedad a los ya establecidos y de hecho podríamos afirmar que son menos completos.

4. El modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos

4.1. Antecedentes

La propuesta didáctica de un método de lectura e interpretación de fenómenos artísticos surgió tras detectar dos grandes necesidades: por un lado, crear más metodologías que aborden la tarea de alfabetizar visualmente a la sociedad y, por otro lado, la necesidad de abordar esta cuestión desde el ámbito de los estudios superiores de las artes. A continuación, desarrollaremos con mayor profusión ambos temas.

Como hemos podido ver en el anterior capítulo de estado de la cuestión, dentro de la literatura especializada se dedica un gran interés a los aspectos conceptuales que componen y rodean a la competencia de AV. Desde la aparición de la definición del término por parte de Debes en la década de los 60, dilucidar en qué consiste ser una persona alfabetizada visualmente ha sido debatido y abordado desde múltiples perspectivas en numerosos estudios. Este interés en dicha competencia responde al enorme crecimiento de la importancia de la imagen en nuestra sociedad. Como ya anticipábamos en la introducción, se señala dentro de la literatura que vivimos en un mundo donde las TIC emplean la imagen como uno de sus canales principales para transmitir información. Sin embargo, que vivamos en un mundo inundado de imágenes no significa que contemos con las habilidades necesarias para saber interactuar con ellas, lo que significaría: saber leerlas, interpretarlas, criticarlas y crearlas.

Hemos visto que autoras como Brumberg ahondan en esta cuestión y denuncian cómo damos por hecho que las nuevas generaciones que han nacido en el contexto de las TIC cuentan con todas aquellas habilidades y destrezas que alberga la competencia de AV. Sin embargo, sabemos, por los estudios realizados con el estudiantado de diferentes niveles académicos, que esto no es una realidad y que la necesidad de instruir a las personas en esta competencia se hace evidente en los resultados obtenidos. A pesar de la indudable necesidad de más metodologías que favorezcan la adquisición de la AV, no se están aportando grandes novedades en este ámbito. Esto también se refleja en el anterior capítulo de estado de la cuestión en el que es evidente cómo el apartado dedicado a metodologías didácticas que implementan la AV es el más escaso tanto en lo relativo a la cantidad como a la calidad.

Por otro lado, y como hemos mencionado al comienzo del apartado, dentro del ámbito de las artes, donde la imagen es de una importancia evidente, hemos encontrado aún menos metodologías específicas que aborden la competencia de AV. Esta denuncia no es una suposición infundada, sino una afirmación realizada tras la revisión de los planes de estudios de las titulaciones de Historia del Arte y Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Naturalmente, no damos por hecho que los resultados de la revisión de una sola universidad sean extrapolables a los de cualquier institución educativa, pero sí creemos que puede resultar un ejemplo relevante del problema detectado. En esta revisión pudimos revelar como ni en las competencias transversales ni en las específicas aparecía de forma explícita el término “alfabetización visual” (Benítez-Robles, 2020). Esto significa que para las titulaciones que se supone que producen especialistas de la imagen, la lectura e interpretación de imágenes no está siendo una prioridad. Por estas dos cuestiones principales, en el año 2005, Gregori-Giralt y Menéndez-Varela decidieron proponer un método que abordara la lectura e interpretación

de fenómenos artísticos y que contribuyese a la lectura de imágenes en general, en ambos casos mediante la adquisición de la competencia de AV.

4.2. Descripción del modelo

Ya en el marco teórico introducíamos las dos teorías principales en las que se sustenta el método, por lo que en este capítulo nos ocuparemos de su exposición directa. En primer lugar, nos apoyaremos en Panofsky para describir los distintos componentes que conforman el modelo, pero sin entrar en demasiadas apreciaciones, con la intención de que la persona lectora no pierda de vista la estructura principal. Los comentarios pertinentes los dejaremos para el apartado ulterior que hemos titulado “4.2.3. Algunas consideraciones”. Entre medias, aparecerá un segundo bloque en el que expondremos cómo el modelo se adecua a una finalidad didáctica mediante la Taxonomía SOLO de Biggs y Collis. Este se titulará “4.2.2 Aplicación al contexto didáctico: taxonomía SOLO de Biggs y Collis”.

Para mejorar la comprensión, hemos creído conveniente acompañar la explicación de una serie de ejemplos prácticos que faciliten la mejor asimilación del modelo. Para no hacer referencias indeterminadas, hemos decidido escoger una obra de arte concreta: *Ragazzo morso da un ramarro* de Caravaggio. Nuestra intención con la elección de una obra en particular es que la persona lectora pueda consultarla a medida que lee el texto y pueda saber exactamente a qué nos referimos. Cabe aclarar que lo que se hará en este apartado no es la lectura e interpretación de esta obra, sino que servirá únicamente como un recurso de apoyo. Aunque podríamos haber escogido cualquier otra obra enmarcada dentro del paradigma mimético, la elección de la pintura de Caravaggio no ha sido del todo fortuita. Se trata de una obra con pocos elementos formales, lo que nos permite hacer una lectura no demasiado extensa. Además, este hecho también hace que el análisis en sí mismo resulte más sencillo, pues existen menos piezas que encajar. No obstante, las incongruencias que presenta, así como la manera en la que refleja las ideas de su época hacen que sea una obra *ad hoc* para exponer la utilización del método.

4.2.1. Fundamento conceptual: la iconología de Panofsky

El método parte de la idea de que la lectura de un mensaje, sea cual sea la tipología del lenguaje empleado, puede estructurarse y dividirse en diferentes fases por las que la persona que se enfrenta al texto necesariamente ha de pasar si desea abordar esta lectura a su máximo nivel. A través de distintas voces se ha intentado definir cuáles son estas fases, casi siempre poniendo el foco en la lectura de mensajes textuales. De modo sintético, Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) indican que el proceso de lectura de un mensaje supone identificar el mensaje en sí mismo, ubicarlo, decodificarlo, comprenderlo, analizarlo, interpretarlo, discutirlo y aplicarlo. La última de las acciones se entiende como el empleo de la información adquirida aplicándola al contexto de la persona que la ha recibido. Vemos que los verbos “decodificar”, “comprender”, “analizar” e “interpretar” aparecen en la Tabla 8 de verbos relacionados con la AV que hemos expuesto en el estado de la cuestión y que los tres últimos encabezan dicha tabla. En cuanto a los términos “discutir” y “aplicar”, es cierto que no aparecen de forma explícita entre los verbos de nuestra tabla, pero sí hemos podido constatar que, al menos una vez, han sido mencionados verbos similares como “negociar” o “usar”. Con esta compa-

ración entre la tabla fruto del análisis de la literatura especializada en AV y el proceso de lectura propuesto por Gregori-Giralt y Menéndez-Varela podemos evidenciar que una y otro siguen una línea similar a la que la literatura determina a la hora de cuestionarse cuáles son las fases necesarias para leer un mensaje de carácter visual. Además, esto evidencia que, a la hora de enfrentarnos a una imagen, ante todo estamos enfrentándonos a un mensaje, de la misma manera que lo hacemos cuando tenemos un texto delante. Por esto, y aunque es indiscutible que debemos atender a las particularidades de cada formato, no debemos olvidar que la intención del fenómeno que tenemos delante es transmitir información.

Para sistematizar una forma de lectura e interpretación de la imagen en general y de los fenómenos artísticos¹⁴ en particular, Gregori-Giralt y Menéndez-Varela proponen un modelo de alfabetización visual especialmente diseñado para ser empleado dentro del contexto de los estudios superiores de las artes. Cabe aclarar que el modelo que describiremos a continuación está pensado para ser empleado con obras de carácter mimético, lo que mayoritariamente se ha llevado a la práctica a través de la pintura, el dibujo y la escultura (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022). Como planteamiento inicial, la autora y el autor diseñaron un procedimiento para poder ser aplicado a cualquier obra de arte que consistía en tres preguntas generales, dentro de las cuales se albergan una serie de especificaciones. Las preguntas generales son: ¿qué ves?, ¿cómo está representado y ¿por qué lo visto está representado así? El desglose de las preguntas incluidas en las anteriores lo iremos desarrollando a continuación. Vemos que, de forma resumida, las preguntas reproducen el tradicional ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? que se utilizan a la hora de abordar cualquier tipología de información.

Ya hemos mencionado en el capítulo de marco teórico que el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico utiliza como fundamento conceptual la propuesta de Panofsky. Podremos observar, si sintetizamos las fases propuestas por el autor, que estas responden a las preguntas propuestas por Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2020). Para Panofsky, la interpretación de cualquier información de carácter visual en general, y de la obra de arte en particular, también se resume en tres fases fundamentales. Para comenzar con la aproximación al objeto de estudio, el autor hablar de las significaciones primarias o naturales, —o fase pre-iconográfica si nos referimos concretamente a la interpretación de una obra de arte— para lo que Gregori-Giralt y Menéndez Varela proponen preguntarnos qué vemos. En la práctica, se tratará de realizar la identificación de los aspectos formales presentes en la obra. Para ello podremos servirnos de las siguientes preguntas como guía: ¿qué ves?, ¿qué concluyes de lo visible?, ¿qué inferencias se repiten? y ¿qué está pasando en la obra? (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022). En este primer componente se espera que el estudiantado sea capaz de identificar los aspectos visuales presentes en la obra y hacer inferencias primero de bajo nivel y, a partir de estas, inferencias de alto nivel. Se trata de que la persona sea consciente de la diferencia entre estos tres tipos de apreciaciones. Utilizando como ejemplo el cuadro de Caravaggio, el proceso sería el siguiente:

- Detectar los aspectos visibles: cabeza, brazo, manos...
- Realizar inferencias de bajo nivel: figura antropomorfa
- Realizar inferencias de alto nivel: ¿ser humano?, ¿deidad?

14— Nótese que, aunque no todos los fenómenos artísticos son imágenes —por ejemplo, una escultura—, todos son concebidos para ser mirados y por lo tanto comparten esta característica fundamental de la imagen. Por otro lado, ya hemos aclarado en el capítulo de estado de la cuestión la diferencia entre el uso del término “fenómenos artísticos” y “obra de arte”.

Vemos que en esta primera etapa no es obligatorio llegar a conclusiones cerradas, pues para ello deberemos apoyarnos en todo el conjunto de elementos formales, así como en la interacción entre ellos. Por esto, como inferencias de segundo nivel iremos proponiendo posibles significados para los aspectos visibles y, una vez evaluado el conjunto, podremos decidimos por unos u otros. Una vez identificados todos los aspectos visibles y realizadas las inferencias pertinentes, se deberán agrupar y ordenar las inferencias de alto nivel creando bloques temáticos y observando si existen jerarquías dentro de estas agrupaciones. Es especialmente importante en este primer componente que seamos capaces de discernir entre aquello que está representado en la obra y aquello que hemos inferido.

Es frecuente, en las primeras experiencias con el modelo, que, al pedir al estudiantado que señalen los aspectos formales de la obra, aludan directamente a inferencias. Un error común, es decir: “veo a un hombre joven”, siguiendo con el ejemplo del cuadro que hemos mencionado. Es importante tomar conciencia de que “hombre” y “joven” son inferencias que hacemos debido a nuestro contexto sociocultural y no suponen elementos visibles *per se*. Por otro lado, el poner especial atención en realizar únicamente inferencias que se sustenten en elementos visibles garantiza el ejercicio reflexivo de lectura e interpretación de una obra, ya que esta práctica debe cimentarse sobre apreciaciones objetivas –entendidas en su faceta intersubjetiva– y no sobre las opiniones o sentimientos de la persona que realiza el análisis. Como ya hemos señalado en el marco teórico y, como recuerdan Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022), Panofsky dicta que un humanista no debe describir sus impresiones personales sino recrear la obra de arte siguiendo la intención de su autoría. Esto no quiere decir que los sentimientos que nos pueda suscitar la obra sean inútiles a la hora de realizar el análisis. Observar cuáles son los sentimientos u opiniones subjetivas que varias personas en el aula o en nuestro contexto comparten nos puede servir para poner mayor atención en cuáles son los aspectos formales que los suscitan. Dicho de otra manera, los sentimientos pueden servirnos como guías u alertas, pero nunca como afirmaciones fácticas.

Si volvemos a Panofsky, el autor habla en segundo lugar de las significaciones secundarias o convencionales, lo que aplicado a la obra de arte se denominará iconografía. En el método de Gregori-Giralt y Menéndez-Varela ello consistirá en identificar a los personajes presentes en la obra y determinar qué acción están realizando. Esto nos ayudará a alcanzar el objetivo principal de este componente: determinar el tema de la obra. Será importante señalar que diferencia existe en la manera en la que el personaje o los personajes realizan la acción y cómo la realizan otros, para lo que deberemos responder a la pregunta ¿cómo está representado (aquello visible en la obra)? La autora y el autor proponen utilizar como ayuda las preguntas ¿qué pasaría si el fenómeno estuviera representado de otro modo? y ¿cuáles son las presuntas incongruencias o elementos formales extraños en él? (Gregori-Giralt y Menéndez Varela, 2022).

Vemos que en primer lugar se pretende plantear argumentos contrafácticos del tipo: ¿qué pasaría si el personaje fuese viejo en vez de joven? o ¿qué pasaría si el personaje fuese mujer en vez de hombre? A continuación, se pretende evidenciar incongruencias presentes en la obra y ofrecer posibles soluciones para ellas. Por ejemplo ¿por qué el personaje mira al frente y no hacia aquello que le está causando el sobresalto? Podríamos pensar que lo más habitual cuando nos asustamos o sobresaltamos porque algo nos causa dolor es dirigir la mirada hacia ello para poder identificarlo. La intención de todo este proceso es determinar la singularidad con la que se realiza el acto. Esto tendrá que apoyarse en los aspectos formales señalados en el componente anterior, que ayudarán a resolver las incongruencias encontradas. Por último, se deberán proponer varios significados derivados del proceso anterior y elegir alguno como

posible hipótesis interpretativa. En este componente el estudiantado deberá hacer especial uso de su imaginación, tanto a la hora de plantear las preguntas como a la hora de proponer diversas respuestas.

En tercer lugar, pasaremos a, en palabras de Panofsky, la significación intrínseca o de contenido o fase iconológica. En el método estudiado nos tocará preguntarnos por qué lo visto está representado así. Esta tarea estará compuesta por dos componentes: en primer lugar, la conexión con las ideas y en segundo el análisis de otras interpretaciones. En ambos casos se tratará de relacionar la obra con su contexto y extrapolar las ideas obtenidas a un ámbito más general. Las preguntas que podrán servirnos de ayuda en estos componentes serán: ¿qué significa el tema de la obra representado de una determinada manera?, y ¿qué conexión tiene con su época? (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022.) La persona deberá identificar en la obra algunas ideas de la época en la que fue creada y evidenciar cómo estas son palpables en los elementos formales descritos en el primer componente. Así mismo, deberá determinar cómo estas ideas se relacionan entre sí, y no exponerlas de forma aislada. Una vez más, a partir de estas ideas la persona deberá señalar la singularidad de la obra. Para el análisis de otras interpretaciones, se deberá identificar un texto que analice la obra en cuestión y ser capaz de citarlo correctamente siguiendo alguno de los estándares de citación oficialmente reconocidos. De nuevo, se debe valorar en qué medida la interpretación que la persona especialista aporta se ve reflejada en los aspectos formales que se han identificado y evaluar su credibilidad. Por último, se deberán aportar argumentos a favor o en contra de esta interpretación, destacando los puntos fuertes y débiles de la misma, contrastándola con la propia interpretación dada.

En la obra de Caravaggio podemos observar cómo el personaje es representado en una postura provisional: el momento en el que reacciona a la mordedura de la lagartija. El pequeño tamaño del reptil, así como la falta de iluminación sobre él, nos hacen pensar que no es este el foco de interés del cuadro, sino la reacción en sí misma del personaje. Este sí que aparece fuertemente iluminado, especialmente en aquellas zonas de su anatomía que determinan el gesto de sorpresa y sobresalto. Sabemos que este interés por las emociones y sentimientos es propio de finales del siglo XVI, cuando se desvanece el Manierismo y da comienzo el Barroco.

4.2.2 Aplicación al contexto didáctico: taxonomía SOLO de Biggs y Collis

Dado que la intención con la que se origina este método es su aplicación real al contexto didáctico de la educación superior universitaria, ha sido necesario plantearse cómo hacer esta adaptación de la teoría a la práctica. Como ya hemos mencionado en el marco teórico, esto se hará mediante la taxonomía SOLO que, como Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) señalan, nace con la intención de determinar con qué calidad y complejidad responde una persona ante una tarea concreta. En otras palabras, Biggs y Collis proponen hacer una evaluación cualitativa de los resultados del aprendizaje. Y recuérdese que en el marco teórico mencionábamos cómo los autores entienden la evaluación no como una tarea que únicamente deba hacerse al finalizar la actividad, sino también durante todo el proceso.

La Taxonomía SOLO parte de la observación de que una persona puede comportarse de formas muy diferentes ante distintas tareas o incluso ante una misma tarea si esta se repite a lo largo del tiempo. Esta premisa contradice aquello que promovía la teoría de las etapas de

Piaget, que consideraba que en cada etapa vital la persona adquiriría una serie de capacidades cognitivas que llegaban a su máximo con la madurez. Por lo tanto, la taxonomía SOLO ha sido especialmente aplicada dentro del contexto de la educación superior, donde el estudiantado necesariamente ha alcanzado la edad adulta (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022). Aun así, sabemos que el hecho de haber adquirido la supuesta madurez cognitiva no garantiza que el estudiantado de la educación superior responda de manera óptima a las actividades que se le proponen o, quizás lo hacen en unas y no en otras.

Lo antedicho hace que la taxonomía SOLO sea un instrumento de evaluación idóneo para la educación superior, a diferencia de otras propuestas anteriores como la Taxonomía de Bloom, que fue revisada por Anderson y Krathwohl en 2001. En esta revisión se propone una tabla de doble entrada en la que se sitúan en el eje vertical los diferentes tipos de conocimientos, de más simple a más complejo, y en el eje horizontal las distintas dimensiones cognitivas propuestas en forma de verbos. Sin embargo, se utiliza como una herramienta anterior a la ejecución de la actividad, cuando se definen los objetivos de aprendizaje esperados, y posterior a la actividad, como método de evaluación. Con esta taxonomía se pretende medir el qué, a diferencia de la taxonomía SOLO, con la que mediremos el cuánto, siempre en un sentido de calidad y no de cantidad.

El modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico está propuesto de manera que se puedan dar múltiples tipos de respuesta a un mismo componente y estas puedan ser evaluadas en función de su complejidad. Siguiendo la Taxonomía SOLO, un estudiante podrá responder de forma uniestructural, multiestructural, relacional o abstracta a cada uno de los cuatro componentes que hemos descrito. No se ha tenido en cuenta el nivel pre-estructural por no contemplar ningún tipo de aprendizaje. Esto se refleja de forma más clara en la tabla que aparece a continuación:

Tabla 11. Indicadores del resultado de aprendizaje del modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Tabla extraída de Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022, p. 599

Dimensiones de la lectura e interpretación de fenómenos artísticos	Estructura del resultado de aprendizaje observad			
	Uniestructural	Multestructura	Relacional	Abstracto ampliado
Identificación de los aspectos formales	Identificación de lo visible.	Propuesta de inferencias de alto nivel.	Planteamiento de argumentos contra-fácticos.	Resolución de los argumentos contrafactico
	Propuesta de inferencias simples o de bajo nivel.	Agnupacion de inferencias.	Identificación de incongruencias.	Resolución de incongnencias.

Identificación del tema	Identificación de objetos, personajes y acciones.	Argumentación de la identificación de los objetos, personajes y acciones utilizando los aspectos incluidos en el análisis formal	Propuesta de significados del tema sin elegir ninguno.	Uso de las incongruencias para establecer líneas interpretativas.
				Discusión de varios significados para elegir alguno.
Conexión con las ideas	Identificación de algunas ideas.	Identificación y descripción de algunas ideas.	Combinación de algunas ideas conectadas con la obra.	Establecimiento de hipótesis sobre la combinación de ideas y las particularidades de la obra.
Análisis de otras interpretaciones	Identificación y citación de una interpretación de un/a especialista.	Descripción de la interpretación.	Análisis de los puntos fuertes y débiles de la interpretación seleccionada.	Discusión de la interpretación en conexión con el propio análisis de la obra.

Vemos en la Tabla 11 cómo cada uno de los componentes del modelo son susceptibles de ser respondidos con diferentes grados de complejidad. Además, el hecho de que el modelo este dividido en componentes permite que pueda ejecutarse con mayor o menor éxito dependiendo del área que se esté abarcando. Aunque esto pueda parecer incongruente, pues podría pensarse que hacer bien la conexión con las ideas estéticas implica necesariamente haber hecho bien la identificación del tema, en la práctica hemos podido advertir que el estudiante obtiene resultados muy dispares en cada uno de los componentes. Existen ejemplos en los que se obtiene una nota alta en un componente ulterior y una nota baja en un componente inicial, y también viceversa. Esto responde a lo observado por Biggs y Collis respecto al comportamiento desigual de una persona ante tareas diferentes. Así mismo, un mismo grupo de estudiantes obtiene calificaciones diferentes al efectuar sucesivas repeticiones de la lectura e interpretación de una obra de arte.

4.2.3 Algunas consideraciones

Hemos podido ver durante la descripción de los distintos componentes del modelo cómo en ningún momento debemos perder de vista los aspectos formales. Esto diferencia al modelo de otras metodologías o formas de interpretar obras de arte en las que la teoría prevalece sobre aquello que podemos observar. En este ejercicio vemos que aquellas teorías o ideas que nos sirven para explicar aquello que tenemos delante no cobran verdadera relevancia hasta el último de los componentes. Esto no persigue la intención de restar importancia a la teoría sino determinar que la teoría debe sustentarse en lo visible y nunca al contrario. No podemos enfrentarnos a una obra del siglo XIII y buscar en ella elementos góticos, ha de ser la obra la que nos muestre aspectos visibles que nos hagan concluir que pertenece al período artístico que llamamos Gótico.

también cabe hacer algunas precisiones. Como se señala en el marco teórico, Panofsky (1961) decía que la obra de arte es un objeto fabricado por el hombre con la intención de generar una experiencia estética. Esta afirmación es importante tenerla en cuenta durante todo el proceso de análisis e interpretación de la obra de arte, pero más aún en los apartados de identificación del tema y conexión con las ideas. No debemos olvidar que todo aquello que aparece en la obra de arte lo hace de forma deliberada y con la intención de suscitar algún tipo de reacción en el público que la recibe. En los apartados mencionados debemos poner especial atención en cuáles son estos instrumentos que se emplean en la obra para hacernos llegar a determinadas conclusiones. Algunos años antes que Panofsky, Dewey (1934/1980) ya decía que para que una obra sea verdaderamente artística debe ser también estética, considerándola así una condición *sine qua non*. También señala que la cualidad estética de la obra se produce gracias a que el artista encarna en su persona la actitud de quien la percibirá una vez salga del taller. Esto es, se pone en lugar de aquella persona que recibirá el mensaje y se asegura de que aquello que quiere transmitir se entienda, todo esto mediante las herramientas que el lenguaje visual y la inserción de este en una determinada sociedad y cultura le permiten.

En el capítulo de marco teórico pudimos ver cómo Biggs y Collis también señalaban ciertas diferenciaciones a la hora de evaluar. Una de ellas se refería a si la evaluación era formativa o sumativa. En el caso del modelo nos encontramos que atiende a la doble dimensión, formativa y sumativa, de la evaluación. La dimensión formativa se observa en que el estudiantado trabaja en grupos de trabajo que se reúnen periódicamente también con el profesorado en tutorías en las que se realiza un seguimiento de las dificultades y las dudas que surgen respecto de la lectura e interpretación de los fenómenos artísticos elegidos por el estudiantado en sus respectivos grupos de trabajo. El estudiantado dispone desde el comienzo del curso de ejemplos específicos de comentario sobre los fenómenos artísticos, rúbricas con los criterios que deben regir tanto el trabajo regular en las asignaturas como las actividades de evaluación, guías comentadas sobre el procedimiento de lectura e interpretación de los fenómenos artísticos y la utilización de las rúbricas, y sesiones prácticas en las que, guiados por el profesorado, realizan en sesiones plenarias y de manera conjunta ejercicios de comentario.

Dichos criterios recogidos en las rúbricas sirven de guía para identificar, analizar y tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de los resultados obtenidos, y orientar el trabajo futuro con el fin de mejorar sus aprendizajes. De hecho, las asignaturas programan entre dos y tres actividades de lectura e interpretación de fenómenos artísticos para que el estudiantado tenga la oportunidad de aprender de los errores cometidos proponiendo las soluciones adecuadas. Además, se realiza un examen final y escrito (en algunas asignaturas es obligatorio y en otras optativo) donde el estudiantado puede poner a prueba los conocimientos adquiridos durante el curso mediante otro ejercicio idéntico de lectura e interpretación de fenómenos artísticos; en este caso, no sobre un fenómeno artístico elegido por el grupo de trabajo sino propuesto por el profesorado¹⁵. Como instrumento de la dimensión sumativa de la evaluación, las rúbricas favorecen una retroacción tanto cualitativa –por las descripciones propias de cada criterio y nivel que componen las rúbricas– como cuantitativa –por la escala de puntuación que llevan aparejados sus niveles– del trabajo realizado por el estudiantado. Además, permiten trasladar al estudiantado esta retroacción en apenas unos días. Por su proximidad temporal a la prueba de evaluación, la prontitud con la que el profesorado traslada esta retroacción favorece la comprensión de los resultados obtenidos y facilita la ágil incorporación de las medidas correctoras adecuadas.

15— Todos estos aspectos referentes a la evaluación serán desarrollados con mayor claridad más adelante.

Biggs y Collis también diferencian entre una evaluación con referencia a normas y una evaluación con criterios de referencia. En el caso del modelo se trataría de una evaluación con criterio de referencia ya que no se otorgan las calificaciones en función de qué posición ocupa cada estudiante dentro del aula, sino que se califica si el ejercicio ha sido ejecutado de forma correcta o incorrecta según unos criterios previamente establecidos. Además, y siguiendo con las diferenciaciones de los autores, el modelo se referirá a una situación educativa cerrada, ya que mediante él se evalúan una serie de criterios específicos previamente definidos.

4.3 Descripción del entorno educativo en el que se pone en práctica el modelo

Como ya hemos mencionado en estudios anteriores, para que sea posible definir un modelo, el entorno didáctico debe cumplir una serie de criterios de especialización, flexibilidad, viabilidad y coherencia (Benítez-Robles, 2020). Para que se dé la especialización, será necesario que el entorno didáctico esté pensado para la adquisición de la AV. Precisamente la ausencia de esta competencia es lo que señalábamos al comienzo de apartado 4.2., cuando denunciábamos que no aparecía en los planes de estudios de las titulaciones que se ocupan de trabajar con la imagen. Por esto, el modelo contribuye a esta especialización tan necesaria dentro del ámbito de las artes. Respecto al criterio de flexibilidad, es conveniente que las innovaciones didácticas sean susceptibles de ponerse en práctica en distintas asignaturas de distintas titulaciones, siempre adaptándose a las particularidades de cada una de ellas.

Veremos en la descripción de las asignaturas que forman parte del estudio de campo cómo el modelo cuenta con esta flexibilidad que le permite acomodarse a cada materia, enfatizando unos u otros contenidos. La viabilidad vendrá determinada por la capacidad del método para adaptarse a los requisitos del actual sistema educativo español. En cuanto a la coherencia, el entorno didáctico debe cumplir con los principios didácticos que definen la educación superior. Por señalar algunos de los aspectos más relevantes, la educación superior se caracteriza por una mayor participación y responsabilidad del estudiantado respecto de su propio aprendizaje y del ajeno, que se observa tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en los roles que este desempeña (impartición de materia, evaluación entre iguales y autoevaluación), así como por una mayor importancia de la metacognición en lo referente a la dimensión colectiva de la construcción del conocimiento, que se concreta ahora en la profesionalización disciplinaria (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2020, s.p. en Benítez-Robles, 2020). Veremos cómo estos valores se llevan a la práctica en la descripción del contexto didáctico del modelo.

El modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico se ha puesto en práctica en tres asignaturas del grado de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona desde el año 2014 y en una asignatura del Máster en Estudios Avanzados en Historia del Arte desde el año 2019, en la misma universidad. En este apartado describiremos las asignaturas de grado, que son las que forman parte de nuestro estudio de campo. Esta descripción persigue una doble intención: primero, dar a conocer el contexto práctico del modelo anteriormente descrito y su adaptación a las particularidades de cada asignatura. Segundo, aportar información contextual sobre el entorno en el que se ha realizado el estudio de campo que se detalla en el siguiente capítulo. Es importante prestar especial atención a este apartado porque las particularidades de cada una de las asignaturas condicionarán de forma natural los resultados obtenidos en el estudio de campo. En un primer lugar describiremos las singularidades de

cada una de las asignaturas y posteriormente señalaremos aquello que tienen en común.

4.3.1 Descripción de las asignaturas

Comenzaremos por la asignatura Fonaments d’Història de l’Estètica. Se trata de una materia de segundo curso donde el modelo se ha aplicado en dos de los tres grupos-aula existentes en el momento de realizarse el estudio de campo. En esta asignatura se imparten las principales ideas estéticas aplicadas al arte desde la antigüedad hasta el Renacimiento. Para ello los contenidos se dividen en cinco bloques: 1) a modo de introducción, se exponen las dimensiones históricas y antropológicas de la disciplina; 2) un bloque dedicado al pensamiento filosófico griego de época clásica; 3) la estética del mundo helenístico-romano; 4) la estética medieval y 5) la estética del periodo renacentista. Es una asignatura de formación básica, y por lo tanto obligatoria, que se imparte durante el segundo cuatrimestre del segundo curso.

Como se menciona en su plan docente, la asignatura consiste en una serie de clases magistrales, en las que se imparte el contenido anteriormente mencionado, y otra de sesiones prácticas, en las que la persona docente analiza obras de arte junto con el estudiantado que participa y es guiado durante todo el proceso. Las obras seleccionadas para analizar dependerán del período histórico que se esté tratando en las sesiones magistrales de ese momento. La particularidad de la aplicación del método en esta asignatura es que, en el tercer componente de “conexión con las ideas” se tratará de realizar la “conexión con las ideas estéticas” que previamente se han expuesto y desarrollado en clase. En esta asignatura se pide al estudiantado que realice dos comentarios de dos obras de arte, la primera de ellas de la época clásica, helenístico-romana o medieval, y la segunda de la Edad Media o del Renacimiento.

Los comentarios deben realizarse en grupos de trabajo que son constituidos a su elección por el propio estudiantado. Estas actividades se someterán a la evaluación del profesor, así como a una autoevaluación y una evaluación entre iguales del estudiantado. Esto lo detallaremos mejor en el siguiente apartado. Además, existe una actividad final e individual en la que el profesor propone una obra de arte y se ha de realizar un comentario escrito siguiendo el mismo procedimiento y según los mismos criterios que los comentarios grupales de los fenómenos artísticos. Esta actividad no es obligatoria por lo que el estudiantado podrá decidir si presentarse o no. Para solicitar la renuncia a este examen, el estudiantado debe solicitar a título individual tal renuncia; en estas circunstancias, el porcentaje correspondiente a esta prueba se distribuye equitativamente entre los dos comentarios grupales anteriores. A continuación, aparece el peso de cada actividad de la asignatura en porcentajes.

Tabla 12. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Fonaments d’Història de l’Estètica

Actividad con examen		Total	Individual	Grupo
Lectura e interpretación de obras de arte (grupal)	Primera	30%	70%	30%
	Segunda	30%	70%	30%
Evaluación entre iguales de las lecturas e interpretaciones de obras de arte (individual)	15%			
Comentario escrito de una obra propuesta por el profesor (individual)	25%			

Tabla 13. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Fonaments d'Història de l'Estètica renunciando al examen

Actividad renunciando al examen		Total	Individual	Grupo
Lectura e interpretación de obras de arte (grupal)	Primera	42,5%	70%	30%
	Segunda	42,5%	70%	30%
Evaluación entre iguales de las lecturas e interpretaciones de obras de arte (individual)		15%		

La persona lectora habrá podido apreciar en la Tabla 12 que las dos fases de lectura e interpretación de un fenómeno artístico tienen el mismo peso dentro de la asignatura. Sin embargo, en las tablas correspondientes al resto de asignaturas que verá a continuación, se observará que cada una de las fases tiene un peso superior a la de la anterior. Esto podría considerarse lo más habitual y lo más coherente con la experiencia que el estudiantado va adquiriendo con el modelo a medida que la asignatura avanza. La singularidad que presenta la asignatura de Fonaments de Història de l'Estètica viene determinada por el motivo que expondremos a continuación. La estructura del modelo podría entenderse como dividida en dos bloques: uno formado por el análisis formal y la identificación del tema y otro formado por conexión con las ideas estéticas y análisis de otras interpretaciones.

Conociendo la realidad del aula, es sabido que este último bloque se entiende por el estudiantado como el bloque que genera mayores complicaciones. Esto es debido a que contiene, como ya hemos mencionado, el nivel de conexión con las ideas estéticas. La disciplina de la estética resulta novedosa para el estudiantado ya que se trata de un ámbito de estudio que no suelen haber visto con anterioridad. A la hora de trabajar, los grupos de estudiantes deben dividirse en dos subgrupos y, el que en la primera fase se dedique a hacer el segundo bloque –considerado el más difícil– hará en la segunda fase el primero y viceversa. Es por esto por lo que ambas fases tienen el mismo peso; porque en cada ocasión será una parte distinta del grupo la encargada de hacer lo supuestamente difícil y sería injusto que esta dificultad tuviera un peso distinto en cada caso.

La siguiente asignatura es la titulada Història de l'Estètica en Època Moderna i Contemporània, y el modelo se aplica en uno de los tres grupos-aula en que se imparte en tercer curso del grado. Es también de carácter obligatorio. Siguiendo con la dinámica del caso anterior, la materia se divide entre una serie de clases magistrales que abordan el contenido de la asignatura y una serie de clases prácticas en las que se realiza la lectura e interpretación de obras de arte de forma conjunta profesora-estudiantado. El contenido de esta asignatura es la continuación de lo impartido en la anteriormente mencionada Fonaments d'Història de l'Estètica. Los bloques temáticos abordan la historia de la estética desde la edad moderna hasta el siglo XX, apoyándose en las teorías más relevantes de cada época.

Como actividades, se pide al estudiantado la realización de la lectura e interpretación grupal de tres obras de arte. La primera de ellas debe pertenecer al siglo XVII, la segunda al siglo XVIII y la última al siglo XIX o XX. Al igual que en la asignatura que la precede, en esta el método se aplicara concretando el apartado de “conexión con las ideas” en “conexión con las ideas estéticas”. Estas lecturas también se verán sometidas tanto a la evaluación del profesorado como a la autoevaluación y la evaluación entre iguales del estudiantado. En este caso, también se realiza una actividad final e individual en la que la persona docente propone una obra de arte de la que se debe realizar un comentario. En este caso la actividad es obligatoria. A continuación, aparece el peso de cada actividad de la asignatura en porcentajes.

Tabla 14. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Història de l'Estètica en Època Moderna i Contemporània

Actividad		Total	Individual	Grupo
Lectura e interpretación de obras de arte (grupal)	Primera	10%	70%	30%
	Segunda	20%	70%	30%
	Tercera	30%	70%	30%
Evaluación entre iguales de las lecturas e interpretaciones de obras de arte (individual)	15%			
Comentario escrito de una obra propuesta por la profesora (individual)	25%			

Por último, el modelo también se aplica a la asignatura Fonts de la Història de l'Art que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del grado. Es una asignatura obligatoria que sigue la misma estructura que la descrita anteriormente: clases magistrales que abordan el contenido específico de la asignatura y sesiones prácticas en las que la profesora realiza la lectura e interpretación de obras de arte junto con el estudiantado. El contenido de esta asignatura está dividido en seis bloques en los que se exponen las diferentes tipologías de fuentes que tenemos a nuestra disposición dependiendo del período histórico. Cada uno de los bloques corresponde a una de las etapas de la Historia del Arte. Se pide al estudiantado que realice en grupos la lectura e interpretación de dos obras de arte. La primera de ellas debe ser de época antigua o medieval y la segunda de época moderna o contemporánea. La particularidad de la aplicación del método en esta asignatura reside en que se elimina el componente de “conexión con las ideas”: del “análisis del tema” se pasa directamente al “análisis de otras interpretaciones”, que es en lo que hace hincapié la materia impartida. También en este caso las lecturas se someten a la evaluación del profesorado, así como a la autoevaluación y la evaluación entre iguales. De la misma forma, se realiza una actividad final de carácter obligatorio en la que la persona docente propone una obra de arte de la que debe realizarse un comentario individual. A continuación, aparece el peso de cada actividad de la asignatura en porcentajes.

Tabla 15. Porcentajes de las calificaciones de las actividades de la asignatura Fonts de la Història de l'Art

Actividad		Total	Individual	Grupo
Lectura e interpretación de obras de arte (grupal)	Primera	10%	60%	40%
	Segunda	20%	60%	40%
	Tercera	30%	60%	40%
Evaluación entre iguales de las lecturas e Interpretaciones de obras de arte (individual)	15%			
Comentario escrito sobre una obra propuesta por la profesora (individual)	25%			

De la descripción de estas materias podemos ver cómo el método es susceptible de ser adaptado a los contenidos específicos de cada caso e incluso se puede eliminar alguno de los componentes si así es necesario. Uno de los principales beneficios de incorporar este método a asignaturas de distinta naturaleza es que el estudiantado puede aplicar el contenido teórico impartido a su principal objeto de estudio, que es la obra de arte. Por lo tanto, impartir

contenido teórico no se limita a que el estudiantado recuerde una serie de datos más o menos útiles, sino que además sabrá reconocerlos y aplicarlos a los objetos con los que trabaja.

4.3.2 Evaluación

Se habrá podido observar en la descripción de las asignaturas que todas ellas tienen en común unas actividades muy similares y una misma forma de evaluación del trabajo del estudiantado. En primer lugar, hemos visto que la lectura e interpretación de las obras se realiza en grupo. El número de integrantes de cada uno depende del número de integrantes del grupo-aula; en el caso concreto del año en el que se realizó nuestro estudio de campo, la media era de cuatro integrantes por grupo. Una vez se ha realizado la actividad de lectura e interpretación de una obra de forma autónoma, los grupos realizan una presentación delante del resto del estudiantado, así como delante del profesor o profesora de la asignatura mediante una exposición oral. El día en el que cada grupo expone sus trabajos es acordado al principio de la asignatura.

La exposición se divide en los distintos componentes del método, atendiendo a las particularidades ya mencionadas de cada asignatura. El estudiantado debe comunicar al comienzo de la exposición quién va a ser la persona encargada de cada parte. Como ya se ha indicado en la descripción del modelo, el orden de los componentes es susceptible de ser alterado y, por lo tanto, también lo es a la hora de presentar el resultado final. El tiempo que cada estudiante tiene para exponer su parte dependerá del número de integrantes del propio grupo que, como ya hemos mencionado, dependerá de las características del contexto particular de cada curso. Lo mismo ocurre con el tiempo total que el grupo tiene para exponer, que también depende del número de grupos que resulten de cada grupo-aula.

Mientras se lleva a cabo la exposición oral por parte del grupo que corresponda, el trabajo es evaluado por el profesor o la profesora, así como por el estudiantado presente en el aula. Se establece así una evaluación entre iguales de la actividad. Además, el trabajo también debe ser evaluado por las propias personas ponentes. Para realizar esta evaluación, tanto el profesorado como el estudiantado se sirven de una rúbrica especialmente diseñada según este método. Debido a las distintas particularidades de cada asignatura, la rúbrica varía en función de ellas.

Como hemos expuesto más arriba, el método se aplica al contexto didáctico mediante la taxonomía de Biggs y Collis. La rúbrica de contenido que sirve para evaluar la exposición oral del estudiantado sigue la misma estructura de escala ascendente de la taxonomía. Ya que la intención cualitativa de esta taxonomía no exige que el método de lectura e interpretación de fenómenos artísticos pueda ser evaluado aportando también resultados numéricos, lo que hacen Gregori-Giralt y Menéndez-Varela es otorgar valores del 1 al 2 para el nivel uniestructural, del 3 al 4 para el nivel multiestructural, del 5 al 7 para el relacional y del 8 al 10 para el abstracto ampliado. A continuación, presentaremos como ejemplo la rúbrica de contenido que se utiliza en las asignaturas Fonaments d'Història de l'Estètica e Història de l'Estètica en Època Moderna i Contemporània:

Nivel	1	2	3	4
Puntuación	1-2	3-4	5-7	8-10
Identificación de los aspectos formales	Se identifica la mayoría de los aspectos visibles de la obra de arte. Se propone alguna inferencia simple a partir de los aspectos visibles identificados.	Se identifica la mayoría de los aspectos visibles de la obra de arte. Se proponen algunas inferencias simples a partir de los aspectos visibles identificados. Se proponen algunas inferencias de alto nivel a partir de las inferencias simples.	Salvo alguna excepción, se identifican todos los aspectos visibles de la obra de arte. Se proponen inferencias simples a partir de la mayoría de los aspectos visibles identificados. Se proponen inferencias de alto nivel a partir de la mayoría de las inferencias simples. Se agrupan las inferencias en bloques temáticos.	Salvo alguna excepción, se identifican todos los aspectos visibles de la obra de arte. Se proponen inferencias simples a partir de la mayoría de los aspectos visibles identificados. Se proponen inferencias de alto nivel a partir de la mayoría de las inferencias simples. Se agrupan las inferencias en bloques temáticos. Se identifican y resuelven algunas incongruencias de la obra.
Identificación del tema	Se identifica el tema de la obra. Se argumenta la identificación del tema utilizando aspectos del propio análisis formal.	Se identifica el tema de la obra. Se argumenta la identificación del tema utilizando aspectos del propio análisis formal. Se proponen diversos significados.	Se identifica el tema de la obra. Se argumenta la identificación del tema utilizando aspectos del propio análisis formal. Se proponen y discuten diversos significados para elegir algunos.	Se identifica el tema de la obra. Se argumenta la identificación del tema utilizando aspectos del propio análisis formal. Se proponen y discuten diversos significados para elegir alguno como hipótesis interpretativa. La hipótesis es coherente con las incongruencias identificadas en el propio análisis formal.
Conexión con las ideas	Se identifica alguna idea que podría relacionarse con la obra.	Se identifican y se describen con claridad algunas ideas que podrían relacionarse con la obra.	Se identifican y se describen con claridad algunas ideas que podrían relacionarse con la obra. Se establecen relaciones adecuadas entre las ideas presentadas.	Se identifican y se describen con claridad algunas ideas que podrían relacionarse con la obra. Se establecen relaciones adecuadas entre las ideas presentadas. Se aplican las ideas a la propia interpretación de la obra y se explica cómo interactúan con los elementos formales.
Análisis de otras interpretaciones	Se identifica y se cita una interpretación de un/a especialista relacionada con la obra. La citación aplica un formato estándar de referencia.	Se identifica y se cita una interpretación de un/a especialista relacionada con la obra. La citación aplica un formato estándar de referencia y se explicita el tipo de estándar. Se describe la interpretación.	Se identifica y se cita una interpretación de un/a especialista relacionada con la obra. La citación aplica un formato estándar de referencia y se explicita el tipo de estándar. Se describe y compara lo recogido en la interpretación con el propio análisis de la obra.	Se identifica y se cita una interpretación de un/a especialista relacionada con la obra. La citación aplica un formato estándar de referencia y se explicita el tipo de estándar. Se describe y compara lo recogido en la interpretación con el propio análisis de la obra. Se valora la credibilidad de la interpretación respetando los condicionantes de su marco histórico.

Figura 2. Rúbrica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Extraída de la página web del Observatorio sobre la didáctica de las Artes.

Además, también se evalúan los aspectos referentes a la propia exposición oral como cuestiones de gramática, elocución, contacto visual o adecuación al tiempo disponible. Dependiendo de la asignatura, en ocasiones estos aspectos se incorporan al final de la propia rúbrica de contenido que hemos expuesto y, en otros casos, existe una rúbrica independiente para valorar estos criterios.

En cuanto a los resultados obtenidos en el curso académico en el que se realizó el estudio de campo, aportaremos una gráfica en la que se exponen los niveles de sobresaliente, notable, aprobado y suspenso, haciendo una diferenciación entre aquellos estudiantes que ya contaban con experiencia con el modelo y aquellos que no. Esta diferenciación muestra que el estudiantado que ya tiene experiencia previa con el modelo obtiene mejores notas que aquel que lo emplea por primera vez. Los resultados más significativos se encuentran en los extremos, donde observamos que el número de suspensos es mucho mayor en el estudiantado novato mientras que la calificación de sobresaliente solo la obtienen quienes ya han cursado asignaturas previas donde se empleaba este modelo.

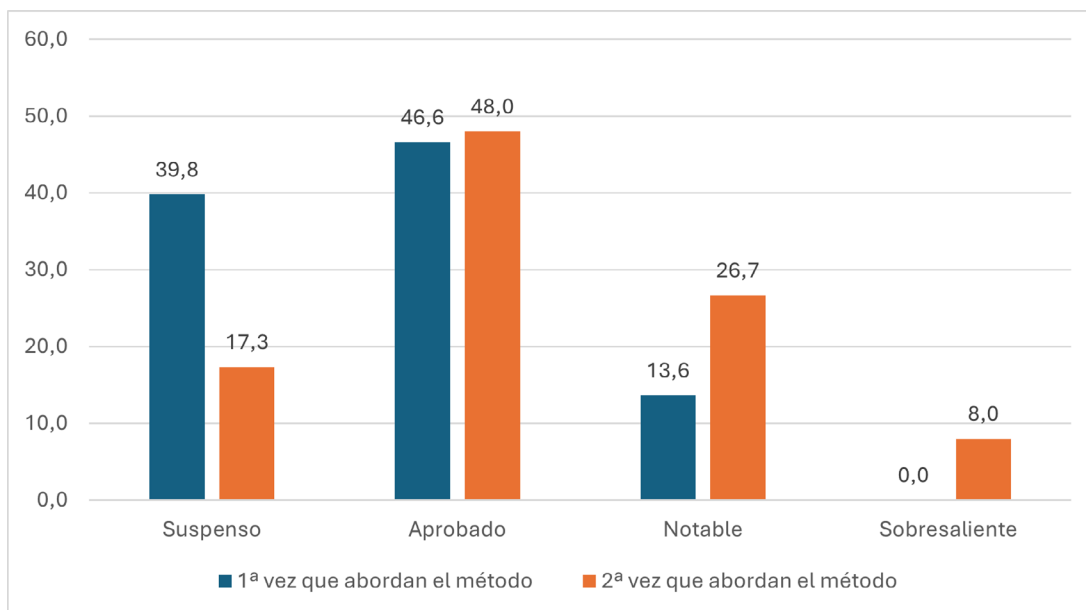


Figura 3. Resultados académicos del curso 2021-2022 de las asignaturas Història de l'Estètica en Època Moderna i Contemporània, Fonaments d'Història de l'Estètica y Fonts de la Història de l'Art

También tienen en común todas estas asignaturas la utilización de la plataforma electrónica de aprendizaje diseñada por ODAS. Esta aplicación, a la que el estudiantado accede mediante un enlace en el Campus Virtual de la universidad, sirve como repositorio de contenidos referentes a las asignaturas, tales como el calendario de exámenes y prácticas, recursos complementarios como una guía de utilización de la rúbrica o una guía para la lectura e interpretación del fenómeno artístico, así como la bibliografía específica en cada caso. Igualmente, esta plataforma sirve para que el estudiantado pueda configurar los grupos de trabajo y realizar la evaluación entre iguales y la autoevaluación. Así mismo, les sirve para visualizar las calificaciones del profesorado.

Para finalizar con este capítulo, cabe mencionar que el estudiantado cuenta con el acceso a una serie de horas de tutorías, tanto de forma grupal como de forma individual, para aclarar cualquier duda que le surja durante el desarrollo de la asignatura, así como para poder reforzar o aclarar algún punto de la teoría impartida o de la ejecución del modelo que no haya comprendido con suficiente claridad. También se utilizan estas sesiones para resolver dudas en torno a las calificaciones obtenidas.

5. Diseño metodológico

5.1. Justificación del diseño de la investigación

Para la elaboración de nuestra investigación hemos optado por la realización de un estudio de carácter cualitativo con enfoque fenomenológico mediante un estudio de caso. La toma de estas decisiones se debe a que creemos que suponen el tipo de investigación que mejor se adapta a nuestros intereses: conocer la opinión que tiene el estudiantado sobre un modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico, así como detectar los puntos fuertes y débiles del mismo.

Las investigaciones de carácter cualitativo cuentan con una larga trayectoria y es abundante la teoría elaborada a su alrededor. Aun así, no se encuentra al nivel de la indagación realizada en torno a las investigaciones cuantitativas y queda aún mucho por esclarecer. Ya señalábamos en el marco teórico como cómo los propios Biggs y Collis reivindicaban la evaluación cualitativa y, por eso mismo, proponían una taxonomía que sirviese como instrumento para abordar los resultados de aprendizaje desde este enfoque. Según Anguera (1986), a la hora de ofrecer datos de forma cualitativa se debe hacer de forma profunda y aportando el mayor número de detalles posibles a pesar de que el contenido pueda ser variable y su análisis complejo. La misma autora indica que el papel fundamental lo desempeña el proceso de categorización que resulta fundamental para dar coherencia y lograr explicar la realidad. Por ello, es tarea de la persona investigadora ofrecer un marco dentro del cual los sujetos puedan responder ofreciendo su propio punto de vista de la realidad estudiada (Denzin, 1970 y Patton, 1980 en Anguera, 1986). Con relación a los datos empíricos que este tipo de estudios utiliza, los registros directos y los datos documentales (Patton, 1980) obtenidos a través de técnicas como la observación, las reuniones, los estudios de caso (Blaxter, 1979), etcétera, constituyen el grueso que analizar.

Otras autorías señalan cómo los estudios de enfoque cualitativo se caracterizan a la hora de llevarse a la práctica por

“un conjunto de acciones intencionales e inteligentes –razonadas– dirigidas a un objetivo central que se expresa en una afirmación en forma de prosa o de preguntas de estudio. De la pregunta o afirmación central se derivan subpreguntas específicas para acotar el problema de investigación.” (Benavides-Lara, Pompa, de Agüero, Sánchez–Mendiola y Rendón, 2022, p.166)

Los autores describen cómo los estudios cualitativos no eximen de una planificación concienzuda y pautada de cada uno de los pasos a tomar durante el estudio. Se podrá apreciar en los siguientes apartados de este capítulo cómo, en nuestro caso, también hemos seguido esta premisa. Para ello hemos partido de una pregunta genérica inicial que a continuación se divide en una serie de subpreguntas más concretas.

Con relación a los estudios fenomenológicos que mencionábamos al principio del apartado, se trata de una tipología de enfoque cualitativo que, según Hammond, Howarth & Keat (1991 en Mahncke-Torres, 2010, p. 42) consiste en “la descripción de cosas tal como uno las experiencia, o las experiencias que uno tiene de las cosas”. Dentro de la literatura se suele diferenciar entre una fenomenología de carácter descriptivo y otra de carácter interpretativo,

la primera con un enfoque más universal y la segunda centrada en el contexto del fenómeno descrito. Varias voces (Colaizzi, 1978; Giorgi, 1970; Swanson-Kauffman & Schonwald, 1988 en Wojnar & Swanson, 2007) coinciden en que los pasos a la hora de realizar una investigación de tipo fenomenológico-descriptivo pasa por (a) agrupar¹⁶, (b) analizar, (c) intuir, y (d) describir y, a su vez, cada una de estas cuatro fases conllevan los mismos pasos dentro de ellas. En cuanto a las fases de una investigación de tipo fenomenológico-interpretativa -también llamada fenomenología hermenéutica-, son siete:

“a) reading the interviews to obtain an overall understanding; (b) writing interpretive summaries and coding for emerging themes; (c) analyzing selected transcripts as a group to identify themes; (d) returning to the text or to the participants to clarify disagreements in interpretation and writing a composite analysis for each text; (e) comparing and contrasting texts to identify and describe shared practices and common meanings; (f) identifying patterns that link the themes; and (g) eliciting responses and suggestions on a final draft from the interpretive team and from others who are familiar with the content or the methods” (Wojnar & Swanson, 2007, p. 177)

Sin ser nuestro estudio de campo un calco de las fases descritas, la persona lectora podrá apreciar cómo mantiene una estrecha similitud con lo que la literatura ha denominado fenomenología interpretativa. Este tipo de enfoque se usa con mayor frecuencia para examinar las características contextuales de una experiencia vivida –dígase el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico– compuesta por una serie de sucesos y códigos conocidos tanto por la persona investigadora como por las personas participantes en el estudio (Benner, 1994, Draucker, 1999, Koch, 1995, y Parse, 1999 en Wojnar y Swanson, 2007).

5.2. Preguntas e hipótesis de la investigación

No es lo más común en los estudios de carácter cualitativo partir de preguntas e hipótesis previas, ya que se supone que en este tipo de investigación no se cuenta con ideas preconcebidas, sino que se basan en los resultados obtenidos de los datos empíricos. Nuestra investigación no pretende desmentir este supuesto, pero tampoco negar que, en nuestro caso, existen una serie de cuestiones, fruto del conocimiento de la literatura más reciente sobre alfabetización visual en educación superior, que nos hacen contar con una serie de presunciones que consideramos necesarias confirmar o desmentir a partir de los datos que obtendremos. Defendiendo esta línea de actuación, Wolcott (1992 en Alcón-Latorre, 2020) señala la necesidad de adoptar una posición ante el problema que investigar, ya que esto demostrará la formulación de una estrategia y, por lo tanto, un compromiso por parte de la persona investigadora.

Además, en una investigación como la nuestra, en la que pretendemos conocer las fortalezas y debilidades de una metodología innovadora, es lógico que nos planteemos una serie de cuestiones relacionadas con la calidad de cada una de sus partes constituyentes. De la misma forma, las hipótesis exponen aquello que esperamos encontrar, ya que el método ha sido elaborado con unas finalidades muy claras. Dicho de otra forma, el principal motivo de la elaboración de un estudio de campo es confirmar o desmentir estas hipótesis, mediante lo

16— Traducción de la autora de la voz inglesa “bracketing”.

cual podremos valorar la utilidad que este método tiene para la lectura de fenómenos artísticos en particular y para la lectura de imágenes en general.

5.2.1. Preguntas de investigación

- ¿Qué incoherencias existen entre la comprensión del método por parte del estudiantado y cómo el método está definido?
- ¿Cuáles son las ideas que el estudiantado se forma del método en función de sus experiencias previas con actividades similares y cuáles son las posibles variaciones que estas ideas han experimentado a lo largo del curso?
- ¿Cuáles son las percepciones del estudiantado sobre los puntos fuertes y débiles del método y su entorno didáctico?
- ¿Cuáles son los diversos usos del método en función del rendimiento académico del estudiantado?
- ¿Cuál es la influencia del método sobre la percepción del estudiantado de su competencia en la lectura e interpretación de fenómenos artísticos?

5.2.2. Hipótesis de investigación

El modelo para la lectura e interpretación del fenómeno artístico favorecerá las habilidades de alfabetización visual en el estudiantado de educación superior de las artes.

1. Se espera que el estudiantado sea capaz de comprender el método, tome conciencia de aquellos aspectos del mismo que le causan mayor dificultad y esté en disposición de solventarlos.
2. Dependiendo del perfil del estudiantado y las consideraciones que estime necesarias, el modelo será puesto en práctica de una manera u otra. Es decir, se pretende que el modelo se entienda como una estructura dinámica con componentes de orden intercambiable y no como una estructura fija e inamovible.
3. Cuantas más veces el estudiantado haya experimentado el modelo mejor serán sus resultados, así como su percepción sobre su capacidad de leer e interpretar fenómenos artísticos.
4. El estudiantado mejorará la percepción de su propia capacidad para leer e interpretar fenómenos artísticos gracias al uso del modelo.
5. Se espera que el estudiantado perciba el método como una herramienta útil para leer e interpretar fenómenos artísticos que le permita profesionalizarse en su área.

5.3. Selección y descripción de los participantes

Para determinar los participantes en nuestro estudio, realizamos una selección de estudiantes asistentes a las asignaturas de Fonaments d'Història de l'Estètica, Història de l'Estètica en Època Contemporània y Fonts de la Història de l'Art. Ya que nuestro estudio de campo decidió hacerse con grupos focales por los motivos anteriormente expuestos, decidimos hacer una selección de los grupos configurados por el propio estudiantado para realizar la actividad de puesta en práctica del modelo en las asignaturas. El criterio de selección que seguimos para elegir los grupos fue el de trabajar con personas con todo tipo de resultados y, por lo tanto, con diferentes niveles y entendimientos del método. Como ya hemos explicado, en cada una de las asignaturas el modelo es puesto en práctica más de una vez. Gracias a esto, justo después de la primera de las fases, seleccionamos a un grupo que hubiese obtenido una calificación alta, media o baja, siempre en función del resto de notas del aula. Esto es, en algunas asignaturas el grupo con mayor calificación tenía un 8 y, en otras, un 10. La misma situación se daba con los grupos medios y bajos.

Para contactar con estos grupos y solicitar su participación en el estudio la estrategia fue doble. Por un lado, nos acercábamos a alguno de sus miembros de forma personal al final o al principio de la clase y directamente le informábamos del estudio que queríamos realizar y acto seguido le preguntábamos si estaba interesado o interesada en participar. En la mayoría de los casos la persona con la que hablábamos nos decía que tenía que consultarlo con el resto de los miembros de su grupo, que casi en ningún caso se encontraban al mismo tiempo en el aula. Tras expresar nuestra comprensión se le solicitaba a la persona que escribiese por correo electrónico para dar una respuesta afirmativa o negativa sobre su participación. Las primeras veces la propia investigadora proporcionaba su dirección de correo electrónico a la persona con la que hablaba con la intención de solicitar los menos datos personales posibles. Como de esta forma nunca recibimos una respuesta decidimos cambiar la estrategia y solicitarle su correo a la persona con la que se hablaba. De esta forma, pasados unos días les enviábamos un mensaje pidiéndole una contestación. De nuevo, en muchos casos no recibimos respuesta al correo electrónico por lo que volvíamos a acercarnos a la persona al principio o al final de clase.

La segunda de las estrategias seguidas fue la de directamente solicitar el correo electrónico a los grupos seleccionados en clase y escribirles a modo de presentación, explicándoles la intención del estudio y solicitándoles participar en él. Además, se les indicaba que, si su respuesta era afirmativa, se adjuntaba un calendario de Google Drive donde podían apuntarse eligiendo fecha y hora. Nunca recibimos respuesta a estos correos ni nadie utilizó el calendario *online* para elegir cuándo reunirnos. Tras todas las negativas recibidas decidimos hacer todos los contactos en persona. En algunos casos, pese a haber quedado formalmente con un grupo, sus miembros no aparecieron en el momento de la reunión por lo que tuvimos que pasar a contactar con otro grupo con un nivel de resultados similar.

Como hemos indicado en el apartado anterior, la intención inicial era reunirse con cada grupo después de cada fase, es decir dos o tres veces con cada uno de ellos. Sin embargo, debido a que cancelaron por incompatibilidad de horarios entre los miembros o, debido a que el día acordado nadie se presentó, con cada uno de los grupos tuvimos un número de reuniones diferente. A continuación, se exponen en la siguiente tabla los grupos seleccionados, su nivel y el número de reuniones que se ha realizado con cada uno de ellos. Con la intención de preservar el anonimato del estudiantado, los grupos no serán nombrados por su nombre real

sino con una letra en mayúsculas asignada de forma aleatoria precedida de la letra “G” que indica “grupo”.

Tabla 16. Grupos seleccionados para el estudio de campo y sus características

Asignatura	Grupo-aula	Grupo de estudiantes	N.º de integrantes	Nivel de resultados	N.º de reuniones realizadas	Experiencia previa con el modelo
Fonts de la Història de l'Art (3º-1º)	C1	GA	6	Altos	2/3	Sí
		GF	6	Altos	3/3	Sí
	B1	GM	3	Medios	2/3	Sí
		GT	3	Altos	3/3	Sí
Història de l'Estètica en Època moderna i contemporània (3º-2º)	C1	GD	4	Altos	1/3	Sí
		GR	4	Medios	1/3	Sí
Fonaments d'Història de l'Estètica (2º-2º)	C1	GL	4	Altos	1/2	No
		GX	4	Medios	1/2	No
		GO	5	Altos	1/2	No
	B1	GC	5	Bajos	1/2	No
		GJ	5	Medios	1/2	No

Se puede contemplar cómo los grupos de nivel alto predominan sobre el resto, lo que no era nuestra intención cuando realizamos la selección, sino el resultado de trabajar con personas de determinadas características. Con los grupos de nivel más bajo fue especialmente difícil contactar puesto que no solían asistir de forma regular a clase y, cuando lo hacían, era difícil concretar con sus miembros una reunión. Quien lee podrá pensar que el hecho de realizar un estudio con grupos focales de alto nivel condicionará los resultados del propio estudio. Sin embargo, llegados a este punto será conveniente observar que el hecho de que únicamente hayamos podido reunirnos con grupos de alto o medio nivel ya constituye un resultado en sí mismo. Además, el que se dé en mayor medida la presencia de un perfil de entrevistados que de otros también es un resultado natural de los estudios humanos, siempre y cuando este predominio no se deba a una decisión tomada y ejecutada de forma deliberada.

5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Como ya hemos anticipado, nuestra técnica a la hora de obtener los datos deseados ha sido la de realizar un estudio de campo con grupos focales. Las reuniones con grupos focales son una estrategia de investigación enmarcada dentro de los estudios cualitativos (Benavides-Lara et al., 2022) que permiten conocer la opinión de diversos individuos que conversan sobre un mismo tema. A diferencia de lo que ocurre en una sesión individual, en las reuniones con grupos focales los propios participantes se incitan entre ellos a debatir sobre la problemática en cuestión y favorece la detección de roles dentro del grupo, así como de problemas o aciertos en la comprensión del tema debatido. Esto no quiere decir que la conversación se dé de forma completamente espontánea y que los temas tratados dependan de lo que vaya surgiendo. Por el contrario, debe haber una persona encargada de guiar el coloquio hacia aquellos asuntos de interés mediante preguntas concretas, así como mediante la reconduc-

ción de la conversación cuando esta se desvía demasiado del tema central.

Al mismo tiempo, es importante mantener un equilibrio, permitiendo que las personas participantes puedan expresar sus ideas libremente, ya que es de ahí de donde saldrán los datos que posteriormente serán analizados para el estudio. Además, las reuniones con grupos focales no suponen un compendio de opiniones de diferentes individuos, como ocurre en el caso de las reuniones individuales, y por lo tanto el tipo de información obtenida es de un carácter distinto. Como indican Benavides-Lara et al. (2022)

“los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad; en cambio, las reuniones individuales son expresiones de la opinión y percepción simbólica desde la construcción personal.” (p. 165)

De acuerdo con la cita, en las reuniones con grupos focales la opinión sobre un tema es construida por varios sujetos, por lo que se nutre de múltiples puntos de vista donde los individuos rectifican o reafirman sus opiniones mediante el diálogo con sus iguales.

Como ya hemos descrito detalladamente, para nuestro estudio hicimos una selección de once grupos con los que mantuvimos diecisiete reuniones. El tiempo de duración establecido fue de una hora, aunque en varias ocasiones finalizaron antes y, en una sola ocasión, la reunión duró más de lo acordado. Hemos podido notar que la extensión o la concisión del encuentro solía depender del número de asistentes: cuantos más participantes acudían mayor debate se producía y más largo se hacía. Como decíamos, las reuniones con grupos focales deben ser siempre guiadas y para ello elaboramos una serie de once preguntas para realizar durante la primera de las tres sesiones que pretendíamos llevar a cabo con cada grupo focal. Se utilizó el mismo cuestionario, pero ligeramente modificado, para la segunda y tercera de las reuniones –si las había– con la intención de adaptarnos a la esperada evolución de la actividad que realizaban. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Habíais realizado antes un comentario de una obra de arte según este método? ¿En qué nivel de enseñanza? ¿En qué asignaturas del grado de Historia del Arte? ¿En qué se diferencia este método de otros que hayáis conocido?
2. ¿Qué parte del método os ha resultado más dificultosa? ¿Por qué? ¿Y la más sencilla? ¿Por qué?
3. ¿Qué os ha parecido mejor y peor del método?
4. ¿Habíais utilizado antes rúbricas? ¿En qué nivel de enseñanza? ¿Y rúbricas en el grado de Historia del Arte? ¿En qué asignaturas?
5. ¿Cómo habéis utilizado la rúbrica? [Y una vez responden lo que quieran:] Es decir, ¿por dónde habéis empezado, por el máximo nivel o por el más bajo? ¿La miráis solo al principio del trabajo, al final para saber si falta algo, o también durante la realización de la fase? ¿Miráis solo la rúbrica de contenido o también la de exposición oral? ¿A cuál le dais más importancia?
6. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades con las que os habéis encontrado a la hora de utilizar la rúbrica?

7. ¿Cuál es el criterio que mayor dificultad os ha presentado?, ¿y el que menos? ¿Me podríais decir por qué?
8. ¿Modificaríais la rúbrica? ¿En qué? Es decir, ¿cómo evaluaríais un comentario de una obra de arte?
9. Una vez evaluado vuestro trabajo, ¿reconocéis en qué aspectos de vuestros comentarios podríais mejorar? ¿Cuáles? ¿Cómo mejorarlos?
10. ¿Qué dificultades habéis encontrado a la hora de evaluar a vuestros compañeros y compañeras?
11. ¿Os ha cambiado vuestra visión de un comentario de una obra de arte? ¿En qué? ¿Os ha cambiado vuestra visión de la Historia del Arte? ¿En qué?

En segundas y terceras reuniones, se realizaban preguntas muy similares del tipo: ¿habéis encontrado dificultades nuevas?, ¿cuáles?; ¿las dificultades que encontrasteis en la primera fase continúan?, ¿hay algo que os haya resultado más fácil?, ¿el qué?; ¿habéis utilizado la rúbrica de la misma forma en la primera y en la segunda fase?, ¿cómo?; ¿os ha resultado más sencillo evaluar a vuestros compañeros y compañeras en la segunda fase?, ¿por qué? Bien es cierto que, como se habrá podido observar en la Tabla 16, con la mayoría de los grupos solo hubo una única reunión por lo que en la misma sesión se realizaba el cuestionario inicial y las modificaciones respecto a la evolución observada.

Aludíamos con anterioridad a la necesidad de cierta flexibilidad a la hora de realizar las preguntas. Por esto, el cuestionario no se realizaba de forma estricta y en numerosas ocasiones las respuestas a las preguntas surgían de manera natural durante el propio desarrollo de la discusión. Un ejemplo claro es la pregunta número cinco: durante las reuniones se preguntaba a los participantes cómo habían utilizado la rúbrica y el resto de las especificaciones surgían de manera natural. Solo en aquellos casos en los que se producía un silencio tras la cuestión inicial, se procedía a aclarar y especificar la información que queríamos obtener. Así mismo, ya hemos hecho referencia a que el propio silencio tras realizar una pregunta ya supone una respuesta en sí mismo.

Respecto a los instrumentos físicos utilizados para la recogida de los datos, nos servimos de una grabadora modelo ZOOM H1n Handy Recorder. Una vez todas las personas participantes habían tomado asiento en el lugar acordado para la reunión, se les avisaba de que la grabación daría comienzo y, si todo el mundo mostraba su conformidad, esta se efectuaba. Llegado el final de la sesión, la grabación se detenía y se daba cuenta de ello a sus asistentes.

5.5. Consideraciones éticas

Para la realización de cualquier investigación que implique seres humanos es necesario tener en cuenta una serie de consideraciones éticas. A la hora de trabajar con personas y sus opiniones sobre un tema determinado, es importante asegurar previamente la confidencialidad de todo aquello que expresen durante el momento de la recogida de datos, así como su seguridad y el respeto a su integridad. Por ello, nos dirigimos a la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona para solicitar la aprobación de nuestra investigación. Esta comisión

evalúa proyectos de investigación de los que son responsables miembros de esta universidad y que gestionan la Oficina de Gestión de la Investigación (OGR) y la Oficina de Proyectos Internacionales (OPIR) de la propia UB.

Enviamos la solicitud a dicha comisión explicando la intención de nuestra investigación y cómo sería su desarrollo, así como los siguientes documentos: una “Hoja de información a la persona participante” en la que se informaba al estudiantado de todos los detalles sobre la investigación que se estaba realizando, de que todos los datos recogidos serían de forma anónima y de que esta investigación no generaría ningún tipo de remuneración ni para la persona investigadora ni para las personas participantes en el estudio. Así mismo, se informaba de que en cualquier momento era posible abandonar la participación en el estudio sin necesidad de alegar ningún motivo, simplemente manifestando tal voluntad por escrito.

Por otro lado, se elaboró un escrito de “Consentimiento informado” en el que la persona participante dejaba constancia con su firma de que había sido informada previamente sobre todos aquellos aspectos referentes a la investigación en la que iba a participar, que había podido realizar todas las preguntas deseadas y donde se aseguraba la confidencialidad de todos sus datos personales, a excepción del recogido –que no publicado– correo electrónico. También se les consultaba en esta hoja si deseaban recibir un aviso cuando la tesis doctoral fuese publicada para que así pudieran consultar sus resultados. La firma del “Consentimiento informado” se realizaba por parte de la persona participante en el estudio, así como por parte de la investigadora y cada una de ellas se quedaba con una copia.

Tras la revisión por parte de la comisión de todo lo enumerado la solicitud fue aprobada a fecha 21 de diciembre de 2021. Tras el beneplácito, el estudio pudo dar comienzo.

5.6. Recursos para el análisis e interpretación de los datos

Una vez realizadas las reuniones, el siguiente paso consistió en el análisis de los datos empíricos resultantes, que en nuestro caso se trataba de las grabaciones obtenidas. El primer paso era la transcripción de estos archivos de audio, para lo que nos servimos del servicio ofrecido por QSR International NVivo Transcription. Tal y como dicta en su página web, NVivo Transcription es un asistente de transcripción automatizado para datos de audio en investigación cualitativa y métodos mixtos. El grupo de investigación e innovación didáctica ODAS-CRECS se ocupó de realizar la compra del paquete de 10 horas necesario para abarcar el cómputo de minutos total de los archivos con los que contábamos.

Una vez subidos todos los archivos a la plataforma de NVivo, estos fueron transcritos de forma automática. De este proceso resultaron un total de 17 documentos (fruto de las 17 reuniones) a partir de los cuales pasamos a la fase de corrección. NVivo Transcription permite visualizar en una misma pantalla el documento transcrito y en la parte inferior una barra de audio que, a medida que avanza, va señalando en la transcripción en qué lugar del texto se encuentra. Gracias a esto, resulta muy fácil ir siguiendo audio y texto al mismo tiempo, sin tener que mantener dos ventanas abiertas simultáneamente. Esto facilitó la realización de las modificaciones y ajustes necesarios. Cuando finalizamos este proceso, el asistente ofrecía la opción de descargar los archivos en varios formatos de documentos. Nuestra decisión fue descargarlo todo en .docx para tener así archivos ampliamente compatibles.

Una vez que tuvimos todo el material empírico listo para poder ser abordado, pasamos a la siguiente fase de análisis propiamente dicho. Para ello decidimos utilizar ATLAS.ti, un *software* de análisis de datos cualitativos ampliamente reconocido que cuenta con el aval de grandes empresas y universidades de todo el mundo. Quien lee recordará que para el análisis de los datos del capítulo de estado de la cuestión se utilizó el *software* NVivo, el cual igualmente cuenta con buenas referencias. Ya que la realización de esta tesis doctoral suponía la oportunidad de explorar y experimentar con distintas herramientas de trabajo, decidimos cambiar de *software* para la realización del estudio de campo y así contar con opiniones contrastadas y basadas en la experiencia de ambos programas.

La forma de trabajar con ATLAS.ti es muy similar a la de NVivo. En la pantalla principal aparece una barra superior horizontal donde encontramos todas las acciones que podemos realizar, así como diferentes pestañas similares a las de los programas de Windows como “Inicio”, “Herramientas”, “Buscar”, “Ayuda”, etcétera. En una franja vertical a la izquierda aparece el denominado “Explorador del proyecto” donde se encuentran las tres principales pestañas que se utilizan durante el análisis cualitativo. Estas son “Documentos”, “Códigos” y “Memos”. En la pestaña de “Documentos” subimos todos los archivos .docx con las transcripciones de las reuniones. El *software* permite clasificar estos documentos en un número indefinido de grupos, dependiendo de los intereses de la persona investigadora. En nuestro caso, las clasificaciones de las transcripciones realizadas se referían a: el curso, la persona docente, si el grupo tiene o no experiencia previa con el modelo, el grupo al que pertenece la transcripción y el nivel de los resultados (bajo, medio, alto).

A continuación, aportamos una captura de pantalla en la que se podrá apreciar las distintas agrupaciones en la franja lateral izquierda de la pantalla principal y, justo a su derecha, las transcripciones de las reuniones con sus nomenclaturas correspondientes dependiendo del grupo entrevistado y la reunión de la que se trate. La letra inicial “D” junto con un número es asignada de forma automática por el *software* en función del orden de subida de los documentos. La letra “G” indica el grupo y la letra “R” la reunión.

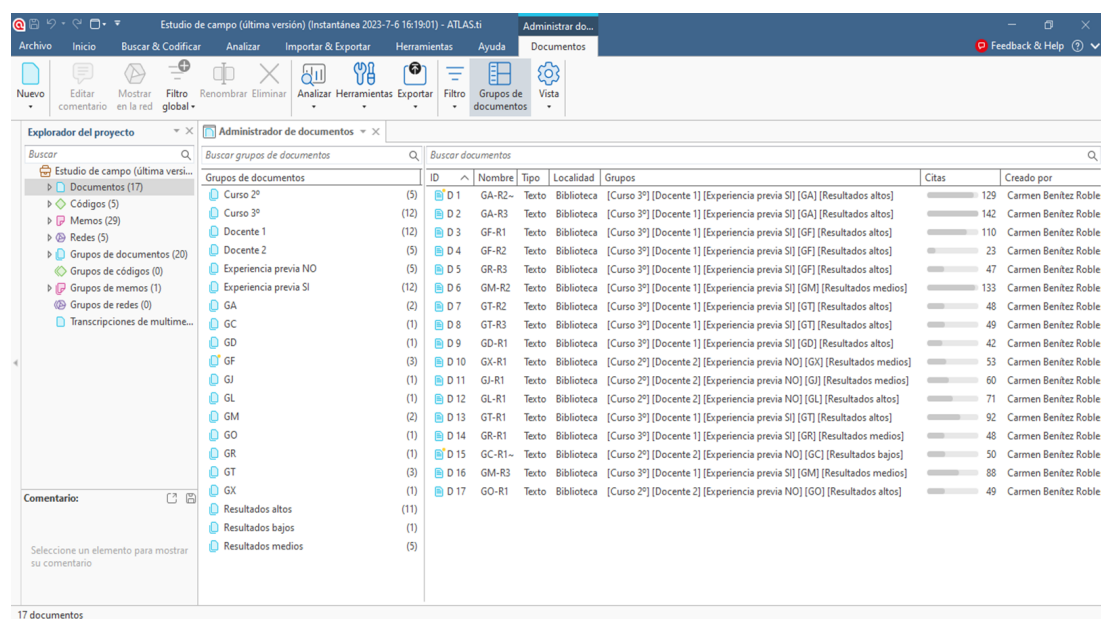


Figura 4. Captura de pantalla de los documentos de las transcripciones de las reuniones (derecha) y sus agrupaciones (izquierda) en ATLAS.ti.

Se puede advertir cómo justo a continuación del nombre de cada transcripción aparece entre corchetes cada uno de los grupos a los que pertenece ese documento. Cada una de estas clasificaciones persigue una obtención de resultados más minuciosa a la hora de realizar

cruces. Estos cruces se explicarán en detalle en el capítulo de resultados. Una vez subidos y organizados los documentos con los que se trabajará, da comienzo el análisis de los datos.

5.7. Procedimiento de análisis de los datos

5.7.1. Proceso de codificación

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante su organización bajo cinco sistemas de categorías. Estos sistemas han sido fruto de la lectura, el análisis y la posterior codificación del material empírico en un total de 89 categorías. Como es lo propio a la hora de analizar datos de forma cualitativa, nos hemos servido de una serie de categorías de carácter deductivo y otras de carácter inductivo. Podemos ver en la Figura 43 que, después de la pestaña de documentos, aparece la denominada “códigos”. En esta pestaña se albergan los datos resultantes del proceso de codificación, que consiste en la selección de citas relevantes dentro de los documentos estudiados, que luego serán organizadas y agrupadas en respuesta a diversos intereses. Respondiendo a la naturaleza que les es propia, las categorías deductivas fueron introducidas como códigos antes de empezar el propio análisis y las categorías inductivas fueron surgiendo a lo largo de todo el proceso.

En un primer estadio, optamos por la organización de las categorías en un número de sistemas más amplio y condicionados por su naturaleza inductiva o deductiva. Además, algunas categorías formaban parte de más de un sistema y otras quedaban sueltas, sin formar parte de ninguno. Por el problema metodológico que esto suponía y, por lo poco que contribuía a la correcta comprensión del estudio, decidimos hacer una serie de modificaciones hasta llegar al estadio actual, compuesto por los cinco sistemas mencionados.

El orden en el que se presentan los sistemas no es arbitrario ni aleatorio, sino que responde a un interés por mejorar la comprensión de la persona lectora. El primer sistema responde a cómo se ha ejecutado el modelo, el segundo a las particularidades que este presenta en función del contexto didáctico en el que es puesto en práctica, el tercero a su evaluación, el cuarto a las valoraciones del modelo y, el quinto y último, a la proyección que este tiene dentro de su propio contexto, así como en el exterior. En la Figura 5 se muestran estos sistemas y en el siguiente apartado pasaremos a describirlos de forma más detallada. También en la Figura 5, la persona lectora podrá apreciar una pestaña consecutiva a la que lleva el nombre del sistema, titulada “Enraizamiento”. Esta indica el número de veces que una entidad de ese sistema ha sido mencionada. Esto quiere decir que, si en una misma cita hay dos códigos de un mismo sistema, cuenta como uno. Por lo tanto, los números que acompañan a los sistemas no se corresponden con la suma de los números que acompañan a las categorías y códigos comprendidos dentro de los primeros. Además, se puede apreciar en la franja inferior de la imagen, un diagrama de la distribución de cada sistema por cada una de las diecisiete reuniones analizadas.

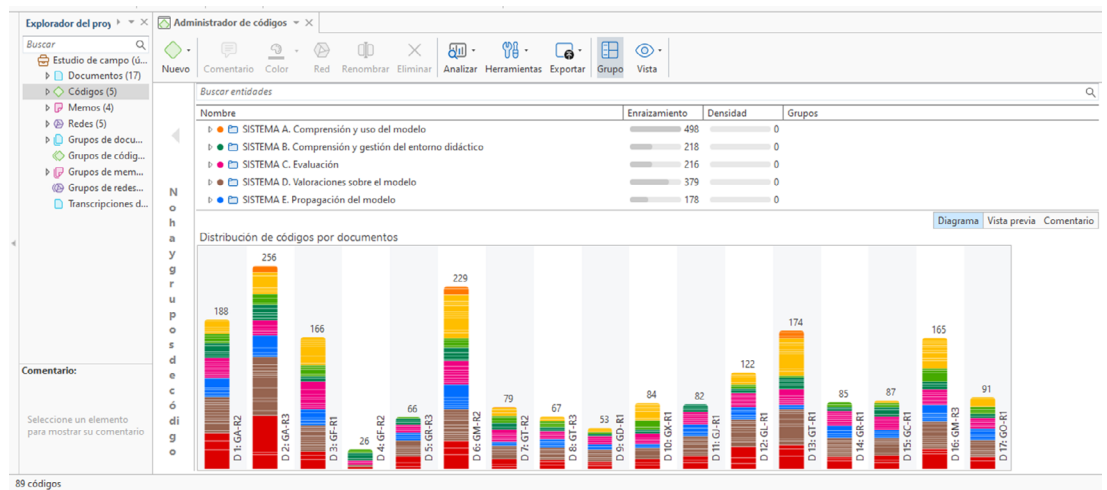


Figura 5. Sistemas de categorías y diagrama de distribución de las categorías por documento en ATLAS.ti.

5.7.2. Sistemas de categorías

Hemos decidido realizar una descripción general de cada uno de los sistemas acompañadas de unas tablas donde se abordan de forma específica cada una de las categorías. Las descripciones generales y específicas estarán complementadas por unos diagramas de red radial que describen de forma visual los sistemas, con la intención de mejorar la comprensión de estos. Cabe aclarar que, en estos diagramas, las distintas longitudes de los vectores que conectan cada uno de los elementos de la red, no persiguen un motivo conceptual, sino que son de tamaños variados para favorecer el correcto juicio de la representación por parte de quien lee.

5.7.2.1. Sistema A. Comprensión y uso del modelo

Las categorías que se alojan bajo este sistema recogen aquellos comentarios del estudiantado relacionados con las dificultades y facilidades encontradas a la hora de poner en práctica el modelo, así como las distintas formas de emplearlo (A3, A4, A5) y la presencia o ausencia de evolución que han podido apreciar (A6). Así mismo, también hemos clasificado todos los comentarios que se han hecho con relación a cada uno de los componentes (A1), sin atender al aspecto de este que se comenta. Con esto perseguíamos conocer sobre qué componentes se habla más y menos, lo que ya de por sí constituye un resultado revelador. Para esto, la categoría “A1 Componentes del modelo” se despliega en cada uno de los componentes que ya hemos descrito en el capítulo “4.2 Descripción del modelo” (A1-1, A1-2, A1-3, A1-4). Dentro de los comentarios de la última subcategoría, “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”, hemos podido a su vez diferenciar entre comentarios sobre citación (A1-4.2) y sobre el proceso y las dificultades para encontrar la fuente (A1-4.3). Aquellos que no atendían a ninguna de estas dos cuestiones han sido recogidos bajo otra subcategoría (A1-4.1).

Por último, también hemos alojado bajo este sistema una serie de categorías que tienen la intención de analizar la complejidad estructural de las respuestas dadas y si estas mantienen la relación esperada con cada uno de los componentes del modelo (A2). Dicho de otra forma, hemos observado si los verbos de la Taxonomía SOLO se mencionan en las reuniones (A2-1, A2-1.1, A2-1.2, A2-1.3, A2-2, A2-2.1, A2-3, A2-3.1, A2-3.2, A2-3.3, A2-3.4, A2-3.5, A2-3.6, A2-3.7, A2-4, A2-4.1, A2-4.2, A2-4.3) y si se hace con relación a los componentes del modelo deseados.

Se pretendía conocer si a medida que avanzan los niveles panofskianos avanzan también los niveles de la taxonomía. La búsqueda ha consistido en tomar los verbos que Biggs y Collis aportan como ejemplo en la imagen de la taxonomía de su página web y hacer una búsqueda de ellos en las reuniones. Si los resultados ofrecidos coincidían con lo deseado, esto es, que el verbo se estuviera usando en el sentido pretendido (“analizar” en el sentido de “me ha ayudado mucho a analizar obras de arte” y no en “me suelo analizar mucho a mí misma”), eran codificados.

Este sistema cuenta con un total de 612 referencias de codificación. A continuación, presentamos el diagrama de red que conforma el Sistema A y una tabla con la definición de sus categorías y subcategorías.

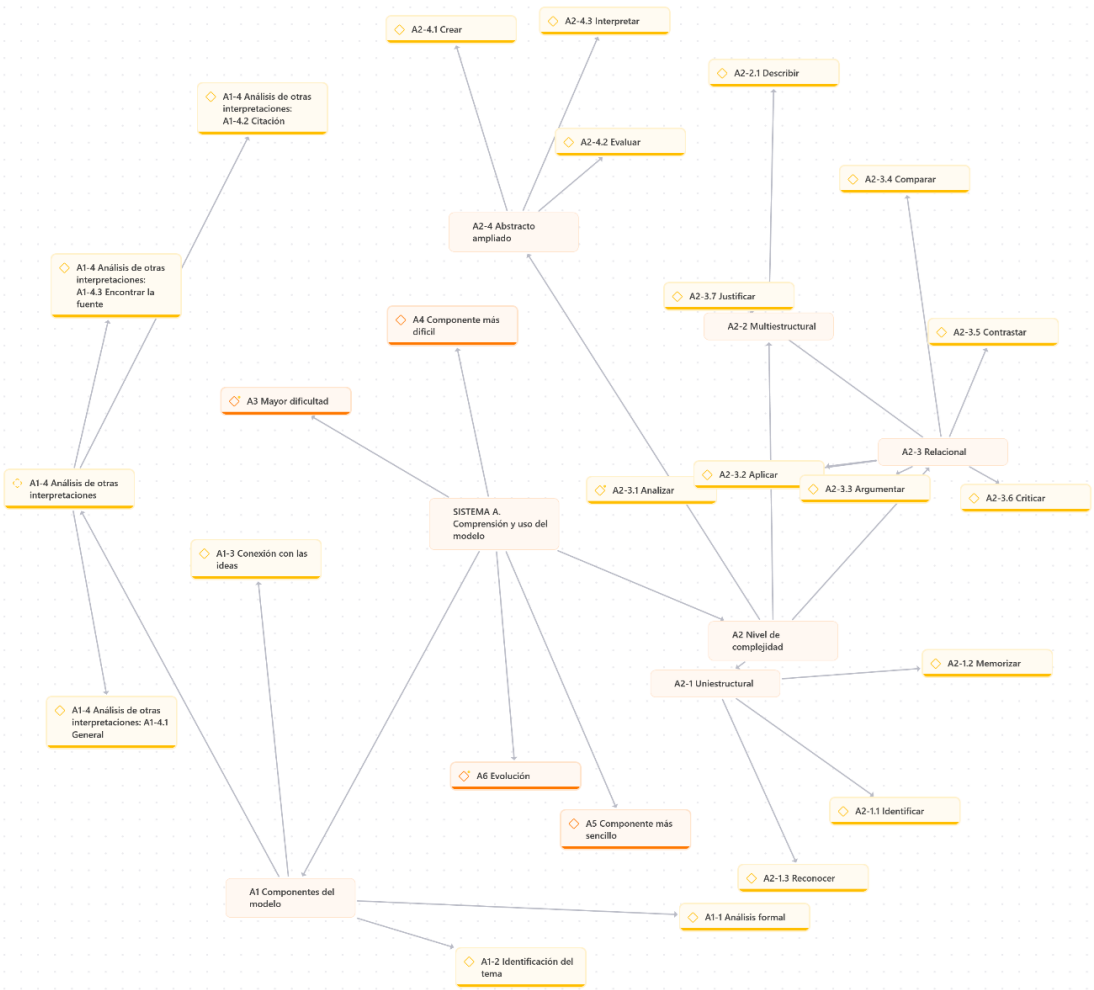


Figura 6. Red radial de categorías del “Sistema A. Comprensión y uso del modelo” en ATLAS. ti.

Tabla 17. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema A

Identificador	Nombres de las categorías y subcategorías	Descripción
A1	Componentes del modelo	Intervenciones sobre las cuatro partes que constituyen y organizan el modelo.
A1-1	Análisis formal	Intervenciones en las que se aborda el primer componente del modelo.

A1-2	Identificación del tema	Intervenciones en las que se aborda el segundo componente del modelo.
A1-3	Conexión con las ideas	Intervenciones en las que se aborda el tercer componente del modelo
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	Intervenciones en las que se aborda el cuarto componente del modelo
A1-4.1	General	Comentarios sobre diversos aspectos relacionados con el cuarto componente del modelo.
A1-4.2	Citación	Alusiones a la tarea de referenciar la fuente empleada para la realización del cuarto componente del modelo.
A1-4.3	Encontrar la fuente	Alusiones a la labor de encontrar el texto adecuado para trabajar el cuarto componente del modelo.
A2	Nivel de complejidad	Verbos de la Taxonomía SOLO que se han identificado en el discurso de las personas entrevistadas.
A2-1	Uniestructural	Verbos extraídos de los grupos focales que Biggs y Collis alojan bajo el nivel uniestructural de la Taxonomía SOLO.
A2-1.1	Identificar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel uniestructural de la Taxonomía SOLO.
A2-1.2	Memorizar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel uniestructural de la Taxonomía SOLO.
A2-1.3	Reconocer	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel uniestructural de la Taxonomía SOLO.
A2-2	Multiestructural	Verbos extraídos de los grupos focales que Biggs y Collis alojan bajo el nivel multiestructural de la Taxonomía SOLO.
A2-2.1	Describir	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel multiestructural de la Taxonomía SOLO.
A2-3	Relacional	Verbos extraídos de los grupos focales que Biggs y Collis alojan bajo el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-3.1	Analizar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-3.2	Aplicar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-3.3	Argumentar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-3.4	Comparar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-3.5	Contrastar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.

A2-3.6	Criticar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-3.7	Justificar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel relacional de la Taxonomía SOLO.
A2-4	Abstracto ampliado	Verbos extraídos de los grupos focales que Biggs y Collis alojan bajo el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO.
A2-4.1	Crear	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO.
A2-4.2	Evaluar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO.
A2-4.3	Interpretar	Verbo extraído de los grupos focales coincidente con aquellos referidos por Biggs y Collis para ilustrar el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO.
A3	Mayor dificultad	Aspectos del modelo (en general) que las personas entrevistadas identifican como más complejos.
A4	Nivel más difícil	Comentarios en los que las personas entrevistadas identifican uno de los componentes del modelo como el más difícil.
A5	Nivel más sencillo	Comentarios en los que las personas entrevistadas identifican uno de los componentes del modelo como el más sencillo.
A6	Evolución	Intervenciones en las que se menciona la evolución (o la falta de esta) percibida a lo largo del desarrollo de las asignaturas en las que se emplea el modelo.

5.7.2.2. Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico

Las categorías que se alojan bajo este sistema recogen aquellos comentarios del estudiantado relacionados con las particularidades del entorno didáctico en el que han puesto en práctica el modelo. Pese a que estas apreciaciones no hacen alusión a aspectos intrínsecos al modelo, ya que como el propio nombre del sistema indica, tienen que ver con el entorno didáctico, hemos creído interesante recogerlas y clasificarlas por una doble razón. En primer lugar, diferenciar entre si las apreciaciones, tanto negativas como positivas, que el estudiantado hace tienen que ver con el modelo en sí mismo o con el contexto en el que es puesto en práctica. Esto nos ayudará a discernir con mayor claridad la calidad del modelo. En segundotérmino, también nos ayudará a observar si aquellos aspectos a mejorar están exclusivamente en nuestras manos o son una cuestión que interpela al contexto educativo de la titulación.

Una de las categorías que más codificaciones alberga, es la titulada “B1 Presentación de la actividad”, que recoge los comentarios en los que se destacan dificultades relacionadas con la presentación oral de la lectura e interpretación de la obra. Ya que son numerosos los problemas detectados por parte del estudiantado, hemos dividido esta categoría en cuatro subcategorías: “B1-1 General”, “B1-2 Utilidad exposiciones orales”, “B1-3 Dificultad gramá-

tica y elocución” y “B1-4 Dificultad tiempo”.

Este sistema cuenta con un total de 231 referencias de codificación. A continuación, presentamos su representación en un diagrama de red, así como la descripción de sus categorías y subcategorías en una tabla.

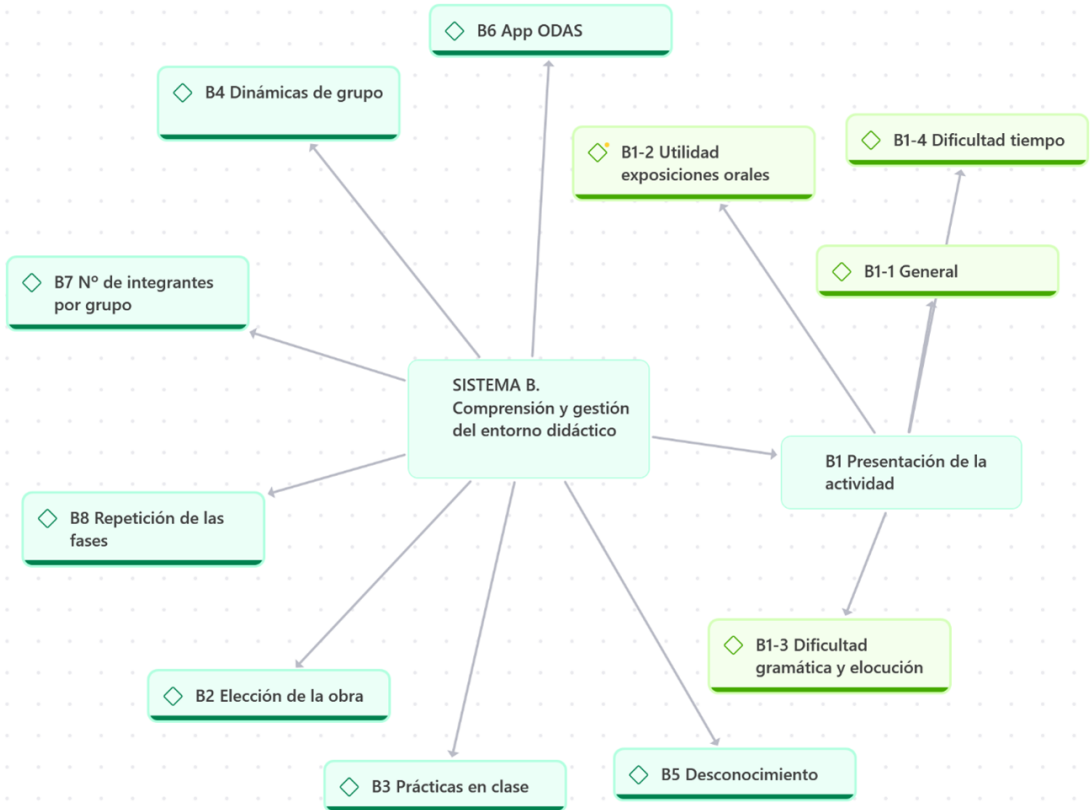


Figura 7. Red radial de categorías del “Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico” en ATLAS.ti.

Tabla 18. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema B

Identificador	Nombres de las categorías y subcategorías	Descripción
B1	Presentación de la actividad	Intervenciones sobre dificultades relacionadas con la presentación oral de la actividad realizada.
B1-1	General	Dificultades identificadas con relación a la exposición oral que no forman parte de ninguna de las mencionadas a continuación para esta categoría.
B1-2	Utilidad exposiciones orales	Comentarios relacionados con la función que cumple la exposición oral dentro del marco de la asignatura.
B1-3	Dificultad gramática y elocución	Intervenciones relacionadas con la identificación de problemas gramaticales y elocutivos durante la exposición oral.
B1-4	Dificultad tiempo	Intervenciones en las que se identifican problemas relacionados con la duración de las exposiciones orales.
B2	Elección de la obra	Comentarios en los que se trata la decisión de escoger una obra u otra para ser analizada.
B3	Prácticas en clase	Comentarios sobre las lecturas de obras de arte que la persona docente realiza en el aula.

B4	Dinámicas de grupo	Reflexiones sobre problemas y comportamientos que se dan dentro de los grupos de trabajo.
B5	Desconocimiento	Identificación por parte de la investigadora de aspectos relacionados con la evaluación del modelo que las personas entrevistadas desconocen pese a haber sido informadas.
B6	App ODAS	Intervenciones relacionadas con la plataforma electrónica de aprendizaje que el estudiantado emplea durante el desarrollo de las asignaturas del modelo.
B7	N.º de integrantes por grupo	Comentarios de las personas entrevistadas sobre el número de integrantes que tienen los grupos de trabajo.
B8	Repetición de las fases	Comentarios de las personas entrevistadas sobre la sucesión de dos o más fases de lectura e interpretación de obras de arte durante el desarrollo de las asignaturas.

5.7.2.3. Sistema C. Evaluación

Las categorías que se alojan bajo este sistema recogen aquellos comentarios del estudiantado relacionados con la evaluación de la lectura e interpretación de una obra de arte mediante el modelo. Hemos dividido este sistema en cuatro categorías principales. La primera está dedicada a las apreciaciones referentes a la evaluación entre iguales (C1), la segunda habla de la opinión de las personas entrevistadas sobre la claridad de los criterios de evaluación (C2) y la tercera está dedicada a comentarios que señalan la importancia de las tutorías (C3). La cuarta categoría principal se titula Rúbricas (C4), que como ya hemos mencionado, es el instrumento que se emplea para definir los criterios con los que se evalúa al estudiantado, así como el instrumento que este emplea para evaluar a sus iguales y autoevaluarse. Esta categoría se despliega en cuatro subcategorías que hacen referencia a la importancia que le dan a una u otra rúbrica (C4-1), el uso que hacen de ella en el sentido de cómo la emplean (C4-2), su experiencia anterior con rúbricas (C4-3) y las modificaciones que harían para mejorarla (C4-4). A su vez, esta última subcategoría se despliega en otras tantas que agrupan diferentes tipos de modificaciones (C4-4.1, C4-4.2, C4-4.3, C4-4.4, C4-4.5). Por último, aparece una categoría en la que se recoge la petición de algunas de las personas entrevistadas de contar con un listado de las obras ya analizadas en cursos anteriores (C5).

Este sistema cuenta con un total de 221 referencias de codificación. A continuación, presentamos su representación en un diagrama de red y la definición de sus categorías y subcategorías en una tabla.

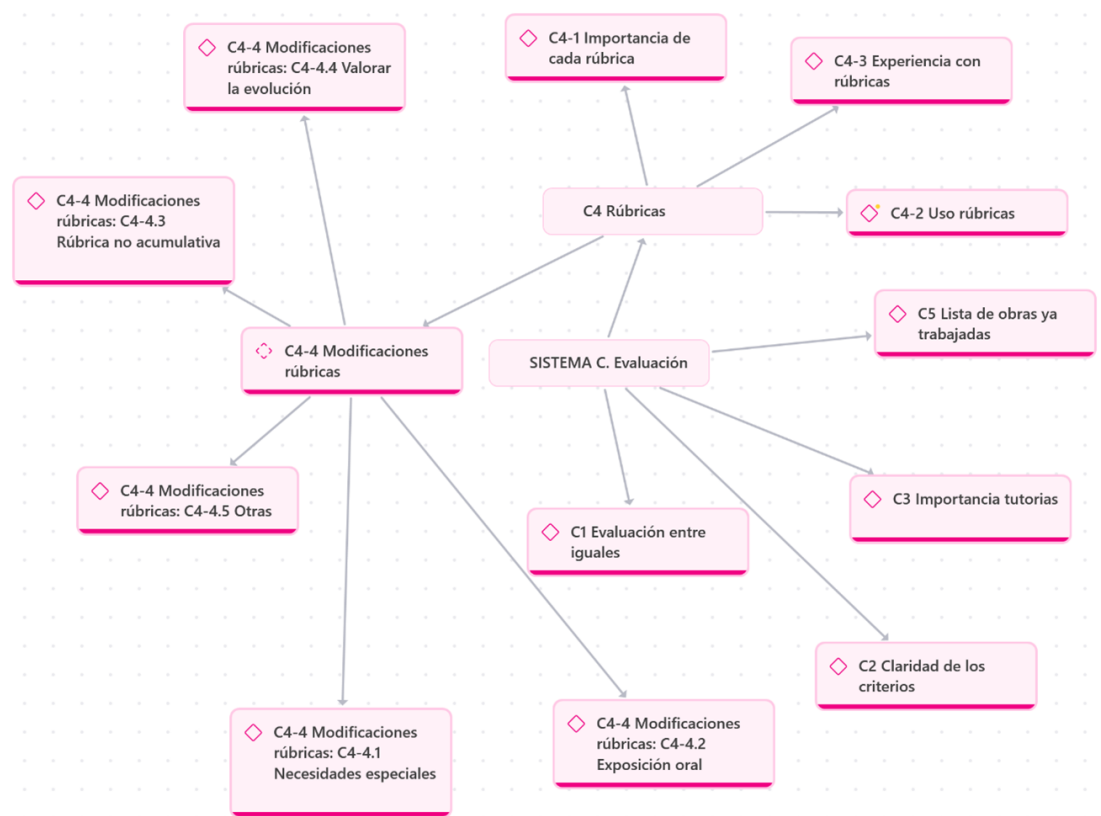


Figura 8. Red radial de categorías del “Sistema C. Evaluación” en ATLAS.ti.

Tabla 19. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema C

Identificador	Nombres de las categorías y subcategorías	Descripción
C1	Evaluación entre iguales	Intervenciones en las que se abordan distintos aspectos relacionados con la evaluación entre iguales.
C2	Claridad de los criterios	Comentarios relacionados con lo fácil o difícil que les resulta a las personas entrevistadas entender los criterios que se emplearán a la hora de evaluarlas.
C3	Importancia tutorías	Intervenciones en las que se señala la necesidad de asistir a tutorías con la persona docente.
C4	Rúbricas	Comentarios relacionados con el instrumento de evaluación de las asignaturas del modelo.
C4-1	Importancia de cada rúbrica	Intervenciones en las que se destaca que valor se le otorga a cada una de las rúbricas.
C4-2	Uso rúbricas	Comentarios en los que se expone cómo las personas entrevistadas interactúan con las rúbricas y de qué modo se emplean y entienden que son empleadas por la persona docente.
C4-3	Experiencia con rúbricas	Afirmaciones sobre el uso, o no uso, de rúbricas en asignaturas anteriores, bien sean de la titulación o de estudios anteriores.
C4-4	Modificaciones rúbricas	Sugerencias que las personas entrevistadas hacen sobre modificaciones que realizar a los instrumentos de evaluación.

C4-4.1	Necesidades especiales	Intervenciones en las que se sugiere que el sistema de evaluación debería adaptarse a personas con necesidades especiales.
C4-4.2	Referentes a la exposición oral	Sugerencias relacionadas con modificaciones en la exposición oral de la lectura de la obra de arte.
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	Comentarios en los que se sugiere que la rúbrica de contenido no debería ser acumulativa.
C4-4.4	Valorar la evolución	Comentarios en los que se sugiere que, en algunas de las asignaturas del modelo, se debería valorar la evolución otorgando menor peso a las primeras fases y más a la ulterior.
C4-4.5	Otras	Comentarios relacionados con las rúbricas que no se han clasificado en ninguna de las subcategorías de la categoría C4.
C5	Lista de obras ya trabajadas	Sugerencias de las personas entrevistadas sobre que la persona docente debería proporcionar una lista de aquellas obras que han sido analizadas en años anteriores.

5.7.2.4. Sistema D. Valoraciones sobre el modelo

Se trata del sistema que alberga más referencias de codificación. En él se recogen los juicios de valor emitidos por el estudiantado durante las reuniones. A través de estas codificaciones hemos querido conocer las impresiones del modelo directamente emitidas de boca del estudiantado, así como las emociones que este les inspira. Hemos decidido nombrar cada categoría con un sustantivo que sirva como paraguas a juicios similares y que hagan referencia a una misma tipología de valoración. Como un mismo juicio puede ser calificado como positivo, negativo o neutro, dependiendo de la orientación de dicho juicio por parte de quien lo emite, a cada referencia codificada, también se le ha asignado una de las categorías nombradas como “positivo”, “negativo” o “neutro”. Hemos visto necesaria hacer esta diferenciación, ya que observábamos que, en varios casos un mismo adjetivo se empleaba de formas contrarias.

Por ejemplo, decir que el modelo es “muy científico”, dependiendo del miembro del estudiantado que lo emitiese, es algo positivo o negativo. Por lo dicho, se puede apreciar que a) hemos identificado juicios comúnmente emitidos y b) hemos dejado constancia de la orientación de dichos juicios. Estos dos puntos suponen las dos grandes categorías que componen el Sistema D: “D1 Materia de los Juicios” y “D2 Orientación de los juicios”. Téngase en cuenta que la orientación de los juicios no viene determinada por nuestra percepción, como autoría de la investigación, sino por la propia percepción de quien los emite. Es decir, si una estudiante afirma que el método es muy riguroso en un sentido peyorativo, el juicio ha sido clasificado como negativo. Nos hemos servido de “neutro” cuando, por el contexto de la conversación, no hemos podido juzgar con la suficiente seguridad en qué sentido se emitía la opinión.

El Sistema D cuenta con un total de 768 referencias de codificación. A continuación, presentamos su representación en un diagrama de red. Las categorías positivo, negativo y neutro aparecen representadas en otro color para diferenciarlas del resto. La Tabla 20 recoge y

describe las categorías y subcategorías de este mismo sistema indicando el sentido general en el que son utilizadas, lo que no exime de la existencia de otros.

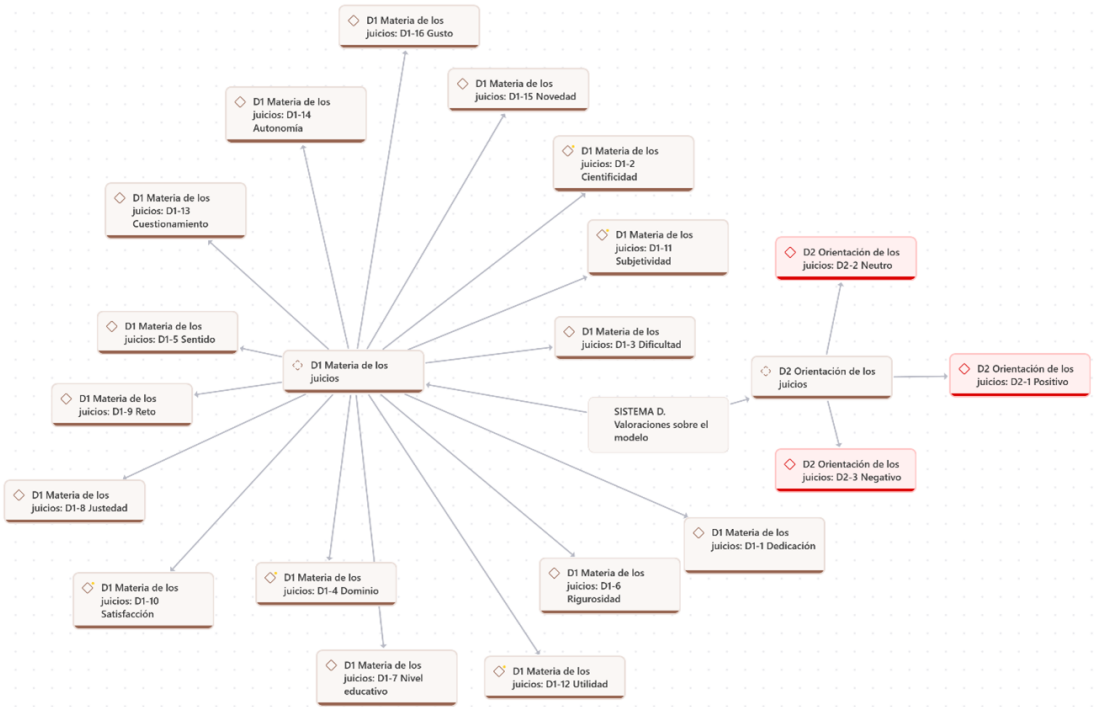


Figura 9. Red radial de categorías del “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo” en ATLAS.ti.

Tabla 20. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema D

Identificador	Nombres de las categorías y subcategorías	Descripción
D1	Materia de los juicios	Juicios emitidos por las personas entrevistadas.
D1-1	Dedicación	Intervenciones sobre que el modelo conlleva un proceso muy largo hasta llegar a culminar la lectura e interpretación del fenómeno artístico. Intervenciones sobre que debe aplicarse en varias ocasiones (fases) en el mismo curso.
D1-2	Cientificidad	Intervenciones sobre que el modelo es muy científico por ser muy pautado y riguroso.
D1-3	Dificultad	Intervenciones sobre que el modelo o alguno de sus componentes son muy complicados.
D1-4	Dominio	Intervenciones sobre la asunción del modelo, su uso fluido y la familiaridad con el mismo.
D1-5	Sentido	Intervenciones con relación a aspectos que el estudiantado considera incongruentes.
D1-6	Rigurosidad	Intervenciones sobre que el modelo es cerrado o restrictivo.
D1-7	Nivel educativo	Intervenciones con relación a la adecuación o inadecuación del modelo al nivel educativo en el que se pone en práctica.
D1-8	Justedad	Intervenciones sobre la justifica justicia o injusticia inherente al ejercicio de autoevaluación y evaluación entre iguales.
D1-9	Reto	Intervenciones sobre que la aplicación del método entraña un reto.

D1-10	Satisfacción	Intervenciones sobre que el resultado final del trabajo realizado en la asignatura les resulta satisfactorio porque sienten que la interpretación de la obra es propia.
D1-11	Subjetividad	Intervenciones sobre la forma subjetiva de interpretar la obra de arte del modelo. Intervenciones sobre la subjetividad en la evaluación de la interpretación del fenómeno artístico.
D1-12	Utilidad	Intervenciones sobre que el modelo es útil para la profesión de historiador o historiadora del arte.
D1-13	Cuestionamiento	Intervenciones con relación a la necesidad de preguntarse y replantearse cuestiones que implica la práctica del modelo.
D1-14	Autonomía	Intervenciones sobre el sentimiento de autonomía que se adquiere gracias al modelo.
D1-15	Novedad	Intervenciones sobre la falta de experiencias previas sobre un modelo similar de interpretación de fenómenos artístico
D1-16	Gusto	Intervenciones en las que se afirma que el modelo gusta o no gusta.
D2	Orientación de los juicios	Subcategorías empleadas para determinar el sentido en el que los juicios de la categoría anterior han sido emitidos.
D2-1	Positivo	Juicios emitidos en un sentido positivo.
D2-2	Neutro	Juicios mediante los que no nos ha sido posible determinar una orientación positiva o negativa.
D2-3	Negativo	Juicios emitidos en un sentido negativo.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las categorías D1 y D2, quien lee habrá podido notar que, en ambas, la unidad de codificación estudiada es la misma. Es decir, tanto en “D1 Materia de los juicios” como en “D2 orientación de los juicios” se están codificando las mismas opiniones, solo que en la primera categoría se atiende a la temática y en la segunda a su orientación. Es por este motivo por el que, a la hora de presentar los resultados en la tabla del capítulo que sigue, no hemos creído conveniente calcular los valores relativos de cada una de las subcategorías sobre el total de resultados del sistema, sino sobre el total de resultados de la categoría a la que pertenecen. Esta decisión busca reflejar de la mejor manera posible el peso que estos juicios tienen, así como su orientación. En el capítulo de resultados, volveremos a incidir en esta cuestión.

Por el hecho de estar codificando la misma unidad bajo categorías diferentes, la persona lectora habrá llegado a la conclusión de que ambas conllevarán el mismo número de resultados. Ciertamente, esto sería lo más lógico, pero en la tabla del capítulo de resultados en la que aparece este sistema se observara una realidad distinta. Como en ATLAS.ti el mismo fragmento de una reunión puede estar codificado con más de un juicio y, a ambos les puede haber sido asignado una única orientación, tendríamos dos codificaciones para la categoría D1, pero una sola para la D2. Por esto, el número de resultados que arrojarán una y otra categoría no serán exactamente coincidentes. Por ejemplo, imaginemos una intervención en la que una estudiante dice: “me gusta mucho el modelo y considero que se evalúa de manera muy justa”. Dicho fragmento estaría codificado bajo “D1-16 Gusto”, “D1-8 Justedad” y “D2-1 Positivo”, por lo que a la categoría D1 sumaría dos referencias y a la D2 solo una.

5.7.2.5. Sistema E. Propagación del modelo

Las categorías que se alojan bajo este sistema recogen comparaciones del estudiantado entre las asignaturas en las que se emplea el modelo y otras. Se trata de una contextualización del modelo dentro del grado de Historia del Arte, sacando a relucir aquello que aporta respecto a otras formas de aproximarse a los fenómenos artísticos. El sistema está dividido en seis categorías. Estas recogen críticas a la Historia del Arte como disciplina (E1), comentarios con relación a la lectura de obras de arte (E2) y comentarios con relación a la utilidad y viabilidad del método de cara al mundo laboral al que se enfrentará el estudiantado como futuros profesionales de la Historia del Arte (E3). También recoge comentarios sobre otras formas de aproximarse a la obra de arte y a su lectura e interpretación vistas en otras asignaturas (E4), la aplicación de este mismo método en otras asignaturas por libre elección del estudiantado (E5) y comentarios sobre obras de arte no figurativas, así como su adecuación o no al modelo (E6).

Este sistema cuenta con un total de 191 referencias de codificación. A continuación, presentamos su representación en un diagrama de red.

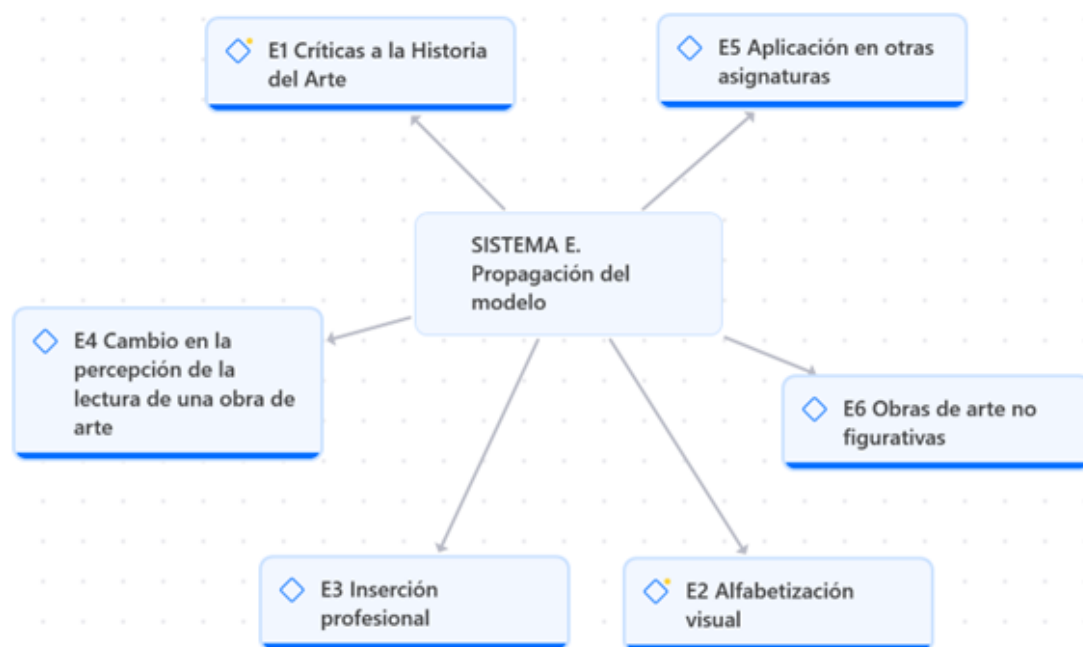


Figura 10. Red radial de categorías del “Sistema E. Propagación del método” en ATLAS. ti.

Tabla 21. Descripción de las categorías y subcategorías del Sistema E.

Identificadores	Nombres de las categorías y subcategorías	Descripción
E1	Críticas a la Historia del Arte	Intervenciones en las que las personas entrevistadas reflexionan y enjuician la titulación de Historia del Arte y sus experiencias en ella.
E2	Alfabetización visual	Reflexiones en torno a la lectura e interpretación de obras de arte.
E3	Inserción profesional	Comentarios relacionados con las aplicaciones que el modelo puede tener una vez las personas entrevistadas hayan egresado de la titulación.

E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte	Intervenciones en las que se mencionan cambios acontecidos a raíz de la experiencia con el modelo respecto a la anterior visión que las personas entrevistadas tenían sobre lo que supone la tarea de analizar e interpretar una obra de arte.
E5	Aplicación en otras asignaturas	Comentarios en los que las personas entrevistadas mencionan que emplean el modelo en otras asignaturas motu proprio porque les resulta útil.
E6	Obras de arte no figurativas	Intervenciones en las que las personas entrevistadas discuten la adaptabilidad del modelo a fenómenos artísticos que van más allá del paradigma mimético que ha predominado en la Historia del Arte.

5.8. Representación gráfica de los resultados

Para que la persona lectora pueda entender la naturaleza de la representación gráfica de los resultados, será necesario anticipar brevemente la estructura del capítulo de resultados, aunque será en el propio apartado donde encontrara su descripción detallada. En este capítulo aparecerán dos grandes bloques dedicados, en primer lugar, a la descripción de los datos y, en segundo, a la organización de estos.

5.8.1. Descripción de los datos

Para la descripción de los datos, y para la representación gráfica de los mismos, emplearemos varios tipos de tablas. La estructura de la primera de ellas será la que podemos apreciar en la Tabla 22:

Tabla 22. Estructura de las tablas “Resultados de los cinco sistemas de categorías y su distribución en porcentajes sobre el total y por cada uno de los sistemas”

Identificador	Nombre de los sistemas y sus categorías	N.º	%*1	%*2
Identificador	Nombre del sistema y sus categorías	N.º	%	%
	Total	N.º	100%	

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %*1: porcentaje sobre el total de la tabla. %*2: porcentaje sobre el total del sistema.

En la primera columna observaremos la nomenclatura que identifica a cada uno de los sistemas de categorías, así como la nomenclatura de los códigos y subcódigos que los forman. En la segunda columna se apreciará el nombre que lleva cada categoría y los nombres de sus códigos. En la tercera columna, el número de unidades que contiene cada una de ellas o, dicho de otra forma, el número de referencias de codificación. Esta columna tiene como objetivo exponer cuáles son las categorías con más y menos representación del estudio. La cuarta columna se ocupa de exponer el porcentaje de cada categoría sobre el total de unidades de codificación de todos los sistemas. Gracias a esta columna se podrá completar y facilitar el cumplimiento del objetivo de la anterior. Por último, la quinta columna se ocupa de presentar los porcentajes de cada una de las categorías y subcategorías en función del propio sistema

del que forman parte. El objetivo de esta columna es que la persona lectora pueda conocer el peso relativo de cada una de las agrupaciones y así determinar los temas principales y secundarios dentro de cada uno de los sistemas.

El cálculo de esta última columna para el Sistema D presentará una irregularidad, puesto que los porcentajes de cada una de las dos grandes subcategorías que componen el sistema no sumarán 100, sino que cada una de ellas supondrán el 100%. Hemos considerado apropiado hacerlo así para evitar distorsionar su propia naturaleza. Debemos tener en cuenta que “D2-3 Positivo”, “D2-1 Negativo” y “D2-2 Neutro”, subcategorías que componen la categoría “D2 Orientación de los juicios”, alojan las subcategorías de la categoría “D1 Materia de los juicios”. Por ello, no sería coherente calcular el peso relativo de ambas categorías sobre el 100%, ya que se vería mermado el propio peso de los juicios a favor del peso de su orientación. Esto no permitiría a la persona lectora conocer, al contemplar la tabla, cuáles son los juicios que más y menos presencia han tenido en el estudio. Para evitar esta distorsión, hemos decidido otorgar a cada una de las categorías el 100% del peso a la hora de calcular sus valores relativos, como si se trataran de sistemas diferenciados en vez de categorías del mismo sistema. Así, hemos conseguido reflejar el peso, no solo de cada uno de los juicios, sino también de los tres tipos de orientación que hemos establecido.

La presentación y el comentario de esta tabla serán fundamentales para el entendimiento de los resultados de nuestro estudio, ya que nos permitirá abordar el contenido cualitativo de los sistemas descritos en el apartado anterior a partir de los resultados cuantitativos, que nos hablarán de su representatividad. Sin embargo, para poder ahondar en los resultados, y no limitarnos a una descripción superficial, hemos visto necesario presentar las coincidencias que estas referencias de codificación mantienen entre sí. Las coocurrencias entre categorías y subcategorías nos hablarán de temas que suelen tratarse de forma conjunta e incluso servirán como respuesta a preguntas que plantean algunas de las agrupaciones. Para la presentación de estas coocurrencias, aportaremos dos tipos de tablas. La primera –cuya estructura apreciamos en la Tabla 23– muestra todas y cada una de las coincidencias entre categorías y subcategorías, por lo que su dimensión es muy extensa y su lectura puede llegar a ser compleja, así como su impresión en papel. Por este motivo, la persona lectora podrá encontrarla en el CD que se aporta junto con esta tesis como parte del anexo, así como en un enlace que aparecerá en el mismo capítulo. El segundo tipo de tabla de coocurrencias –cuya estructura podemos apreciar en la Tabla 24– está dedicado a exponer los resultados individuales de cada uno de los sistemas establecidos, por lo que sus dimensiones son menores que las de la primera, aunque igualmente grandes. De este segundo tipo de tablas se encontrarán cinco, una por cada sistema, e igualmente estarán situadas en el CD que forma parte del capítulo de anexos, así como en el enlace correspondiente. Para que las tablas que han de consultarse desde este CD sean fácilmente identificables, su designación numérica irá acompañada de -CD. Los datos de estas dos tipologías de tablas que acabamos de describir aparecerán en bruto.

Tablas 23. Estructura de las tablas “Coocurrencia entre todas las categorías y subcategorías del estudio”

Identificador y nombre de la categoría	Id. y nombre de la categoría	Id. y nombre de la categoría	Totales
Id. y nombre de la categoría	N.º	N.º	N.º
Id. y nombre de la categoría	N.º	N.º	N.º

Nota. N.º: número de referencias de codificación.

Tablas 24. Estructura de la tablas “Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema X”

Identificador y nombre de la categoría	Id. y nombre de la categoría	Id. y nombre de la categoría	Totales
Id. y nombre de la categoría	N.º	N.º	N.º
Id. y nombre de la categoría	N.º	N.º	N.º

Nota. N.º: número de referencias de codificación.

La tercera tabla –cuya estructura aparece en la Tabla 25– será una selección de aquellas coocurrencias que hemos considerado dignas de ser comentadas, bien sea por arrojar una cifra elevada, bien sea por algún otro motivo que hemos considerado relevante para el entendimiento del estudio. Además de los datos en bruto, esta tabla contará con el porcentaje de dichas cifras respecto al total de las coocurrencias arrojadas. Es decir, el porcentaje respecto al total de la primera de las tablas de coocurrencias que hemos descrito. A continuación de esta primera columna de porcentajes, aparecerá otra encargada de presentar el porcentaje de los resultados en función del total de coocurrencias de los propios sistemas implicados en las mismas. Esta tabla sí que aparecerá dentro del capítulo de resultados y la persona lectora podrá consultarla al mismo tiempo que lee su descripción y comentario.

Tabla 25. Estructura de las tablas “Selección de coocurrencias relevantes del Sistema X”

Categoría 1		Categoría 2		N.º	%^{*1}	%^{*2}
Id.	Nombre	Id.	Nombre			
Id.	Nombre	Id.	Nombre	N.º	%	%

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %^{*1}: porcentaje sobre el total de cruces. %^{*2}: porcentaje sobre el total de los dos sistemas implicados.

Al llegar a este punto conviene realizar una apreciación sobre la estructura que tendrá este primer bloque del capítulo de resultados. A la hora de describir los datos, tendremos presente que no podemos hablar de resultados de sistemas que no han sido anteriormente presentados y descritos. Esto se trata de una obviedad sobre la que solo cabe decir que responde a la finalidad de que el capítulo sea lo más sencillo de entender para quien lee. Por otro lado, dependiendo de la temática principal de cada uno de los sistemas, será más pertinente durante la descripción de unos u otros nombrar unas u otras coocurrencias. Teniendo esto en cuenta, a la hora de tratar el primero de los sistemas –que será el Sistema D– no será lógico abordar las coocurrencias que mantiene con el resto de los sistemas del estudio, puesto que la persona lectora desconocerá en ese momento de la lectura el contenido de estos. Por otro lado, el Sistema D, como ya explicaremos más detalladamente, no está formado por categorías con contenido en sí mismas, sino por la codificación de ciertos juicios y sus sinónimos que nos servirán para entender las categorías del resto de sistemas. Dadas estas condiciones, tampoco será pertinente comentar durante la descripción del sistema sus coocurrencias, sino que será durante la descripción del resto de los sistemas donde nos serviremos del Sistema D para enjuiciar el contenido.

Para finalizar con las tablas de la primera parte del capítulo de resultados, nos queda mencionar aquella dedicada a presentar ejemplos representativos de cada una de las categorías y subcategorías. Estas citas están formadas por comentarios textuales realizados por las personas participantes en el estudio y que hemos considerado representativos dentro de la categoría. Al principio de cada cita, aparecerán la letra G, que identifican al grupo, y la letra R seguida de un dígito que identifican la reunión. Por último, aparecerá el minuto y el

segundo en el que se da la intervención. Estos caracteres permitirán a la persona lectora identificar fácilmente la intervención dentro de las reuniones que aparecerán al completo en el anexo. Como se aprecia en la Tabla 26, también cada una de estas citas irán acompañadas del identificador y el nombre de la subcategoría a la que pertenecen. Existe una novedad en la tabla que corresponde al Sistema D, donde en algunas categorías se aportarán tres ejemplos representativos. Recuérdese que los juicios de valor emitidos por el estudiantado y que constituyen cada uno de ellos una categoría, a su vez están clasificados como “Positivos”, “Negativos” o “Neutros”. Ya que en ocasiones las valoraciones son de muy distinta naturaleza atendiendo a la connotación con la que se realizan, hemos decidido aportar un ejemplo de cada.

Tabla 26. Estructura de la tabla de ejemplos representativos por cada nivel de resultados y experiencia previa con el modelo

Características del grupo	Ejemplo representativo
Id. y nombre de la subcategoría	[Identificador] “cita”

La Tabla 26 permite a la persona lectora observar ejemplos reales de aquello a lo que se hace alusión de forma numérica en las tablas anteriores y, por lo tanto, le permite aclarar a qué tipo de respuestas hacemos referencias con cada una de las subcategorías. Al tratarse de una tabla que recoge testimonios de las reuniones, es una oportunidad para quien lee de enfrentarse directamente al material empírico y sacar sus propias conclusiones.

Además de las tablas, a la descripción de cada sistema incorporaremos una gráfica circular en la que se representara el peso de cada una de las categorías. Nuestro objetivo es ofrecer a la persona lectora un recurso visual a través del cual poder obtener una idea amplia y rápida de la distribución de cada una de las categorías de los sistemas, antes de comenzar la lectura del comentario de cada uno de ellos. El aspecto que tendrá dicha gráfica será el siguiente:

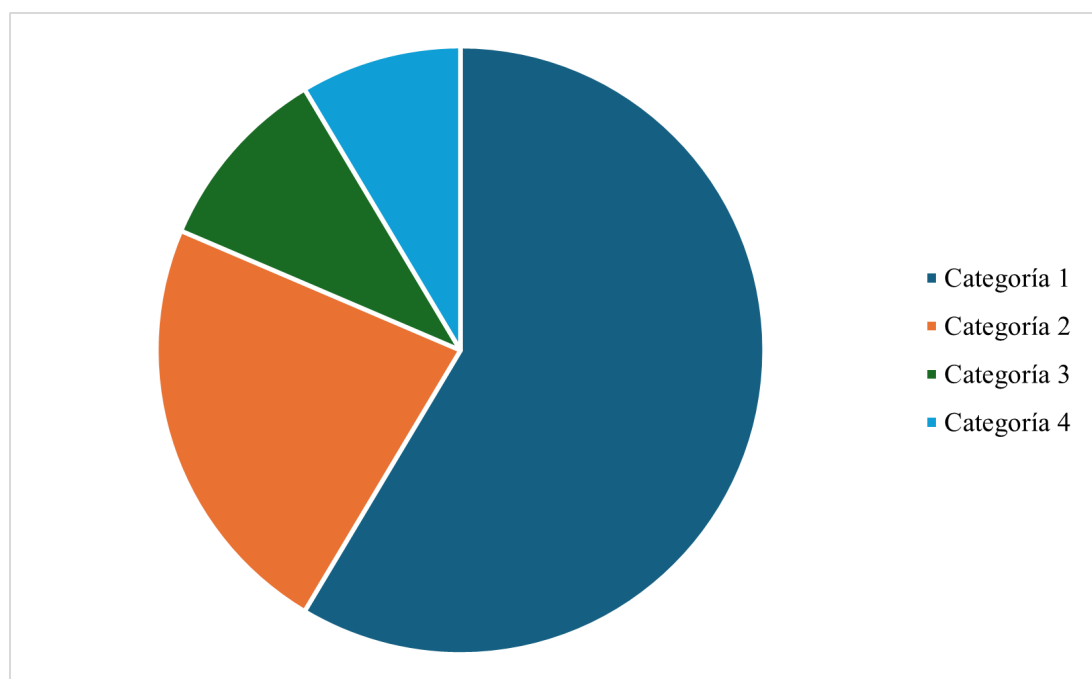


Figura 11. Estructura de las representaciones gráficas del capítulo de resultados

5.8.2. Organización de los datos

Para el bloque dedicado a la organización de los datos, emplearemos una sola tipología de tabla, que se adaptará a las características de cada clasificación. Aparecerán dos cuatro tablas para cada uno de los sistemas. Una dedicada a la organización de los resultados en función del nivel académico (Tabla 2227) y otra que se ocupa de la organización de los resultados en función de la experiencia previa con el modelo (Tabla 2429). Las cuatro primeras columnas de todas ellas describen la nomenclatura que identifica a la categoría, su nombre, el número de unidades de codificación que cada una de estas categorías contiene y el porcentaje de estos sobre el total de unidades del sistema tratado. Las columnas que aparecen a continuación exponen la distribución de los datos expuestos. Para la distribución en función del nivel académico, hemos necesitado tres columnas, ya que los hemos clasificado en bajos, medios y altos. Para la distribución en función de la experiencia previa hemos necesitado dos, una para el estudiantado que sí ha empleado el modelo con anterioridad y otra para el que no. Los datos muestran los valores absolutos obtenidos aparecerán acompañados de sus valores relativos sobre el total de resultados del sistema estudiado. Finalmente, la columna denominada “Totales” es, como su propio nombre indica, el resultado de sumar los valores absolutos y relativos de las anteriores columnas.

A la hora de tratar de exponer estos datos, nos encontrábamos con que el número de reuniones realizadas por cada nivel de resultados académicos era muy heterogéneo, así como el número de reuniones realizadas para grupos con y sin experiencia previa. Para poder solucionar esta irregularidad hemos tenido en cuenta el número diferente de reuniones por tipología de resultados y hemos obtenido los valores absolutos correspondientes a una sola entrevista. Estos datos normalizados serán expuestos en otras tablas que aparecerán en el capítulo de anexos (Tablas 23 28 y 2530). El cálculo que hemos empleado para normalizar estos valores ha sido dividir el número de referencias de codificación obtenido para cada categoría entre el número de reuniones realizadas para esa agrupación. Por ejemplo, si para la categoría “B1. Presentación de la actividad” hemos obtenido 44 referencias de codificación para los grupos con rendimiento académico medio, este valor ha sido dividido entre cinco. Por lo tanto, el resultado normalizado sería 8,8. A la hora de comentar los resultados, solo trabajaremos con valores obtenidos ya que estos son los que reflejan la realidad con la que nos hemos encontrado en nuestro estudio. Explicaremos con mayor precisión la toma de esta decisión en el capítulo de Resultados, en el apartado 6.2 Organización de los datos.

A continuación, exponemos las tablas que aparecerán en los capítulos de Resultados y Anexos.:

Tabla 27. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos)

Id	Subcategoría	N.º	%	Obtenidos						Totales	
				Bajo n=1		Medio n=5		Alto n=11			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Id	Nombre de la subcategoría	N.º		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: valor relativo sobre el total.

Tabla 28. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Subcategoría	N.º	%	Obtenidos			Normalizados			Totales
				Bajo n=1	Medio n=5	Alto n=11	Bajo n=1	Medio n=5	Alto n=11	
				N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	
Id	Nombre de la subcategoría	N.º		N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: valor relativo sobre el total.

Tabla 29. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de la experiencia previa con el modelo (resultados obtenidos)

Id	Subcategoría	N.º	%	Obtenidos		Totales
				Si n= 12	No n= 5	
				N.º %	N.º %	N.º %
Id	Nombre de la subcategoría	N.º	%	N.º %	N.º %	N.º %

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: valor relativo sobre el total.

Tabla 30. Estructura de la tabla de resultados específicos: Distribución de los resultados del Sistema X en función de la experiencia previa con el modelo (resultados obtenidos y normalizados)

Id	Subcategoría	N.º	%	Obtenidos		Normalizados		Totales
				Si n=12	No n=5	Si n=12	No n=5	
				N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %
Id	Nombre de la subcategoría	N.º	%	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %	N.º %

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: valor relativo sobre el total.

5.9. Criterios de evaluación de la investigación

Para que una investigación cuente con una solidez y con una veracidad a la hora de ser reconocida por la comunidad científica, debe contar con unos criterios de evaluación que demuestren su calidad y rigurosidad. En el modelo propuesto por Guba (1989 en Alcón-Latorre, 2020) para la legitimación científica de la investigación cualitativa se apuesta por la consideración de criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Según Guba (1989), el criterio de credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes, es decir, comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos, que son la fuente de los datos relevantes. En nuestro caso contamos con varios hechos que aseguran la credibilidad de los resultados que expondremos. En un primer lugar, la presencia de la persona investigadora durante todo el desarrollo de las reuniones con los grupos focales, la grabación de estas en archivos de audio y el uso de un programa de análisis cualitativos para el estudio de los datos empíricos. Esto señala el proceso de triangulación necesario para confirmar la credibilidad de una investigación de cualquier clase.

Respecto a la transferibilidad de los datos, nos hemos encargado de describir en detalle el modelo, su contexto de aplicación, así como los grupos focales y las reuniones realizadas. Además, hemos incorporado en los anexos tanto un ejemplo de la aplicación del modelo a una obra de arte concreta como la transcripción de todas las reuniones. La dependencia o fiabilidad de la investigación se justifica desde su propia concepción. El diseño del estudio de campo se elaboró entre tres investigadores, los cuales discutieron diferentes posibilidades de tipologías de reuniones, valorando las características de cada una de ellas para finalmente decantarse por las reuniones con grupos focales por ser las que mejor se adaptaban a las necesidades de nuestro objeto de estudio. Una vez realizadas las reuniones y llegada la fase de análisis de las transcripciones, el mismo equipo de investigadores evaluó el sistema de categorías inductivas obtenido y decidió en común la organización y exposición de los resultados. Por último, para asegurar la confirmabilidad de nuestro trabajo, hemos aportado un número de referencias representativas para cada una de las categorías resultantes y daremos muestra de ello en las tablas que hemos descrito en el apartado anterior y que aparecerán en el capítulo próximo.

6. Resultados

Organizaremos el contenido de este capítulo en dos grandes bloques: el primero dedicado a exponer los resultados y su distribución en porcentajes, tanto los referentes a valores arrojados en función de la totalidad de los sistemas como los obtenidos en función de un sistema en particular; en el segundo nos ocuparemos de proponer posibles formas de organizar estos resultados. Estas propuestas serán fruto del propio análisis de los datos y llevan por objetivo ahondar más aún en los resultados, así como facilitar la obtención de hipótesis sobre su significado. Además, la organización de estos resultados facilitará la resolución de las preguntas de investigación propuestas para el estudio aquí llevado a cabo. Aunque el grueso de la información aportada en este capítulo será expuesto a través de tablas y gráficos, a cada uno de ellos le acompañará un comentario que persigue mejorar la comprensión de los datos e incidir en sus aspectos más relevantes.

6.1. Descripción de los datos

Para comenzar a abordar los resultados a grandes rasgos, en la Figura 12 podemos obtener una visión general de los sistemas obtenidos.

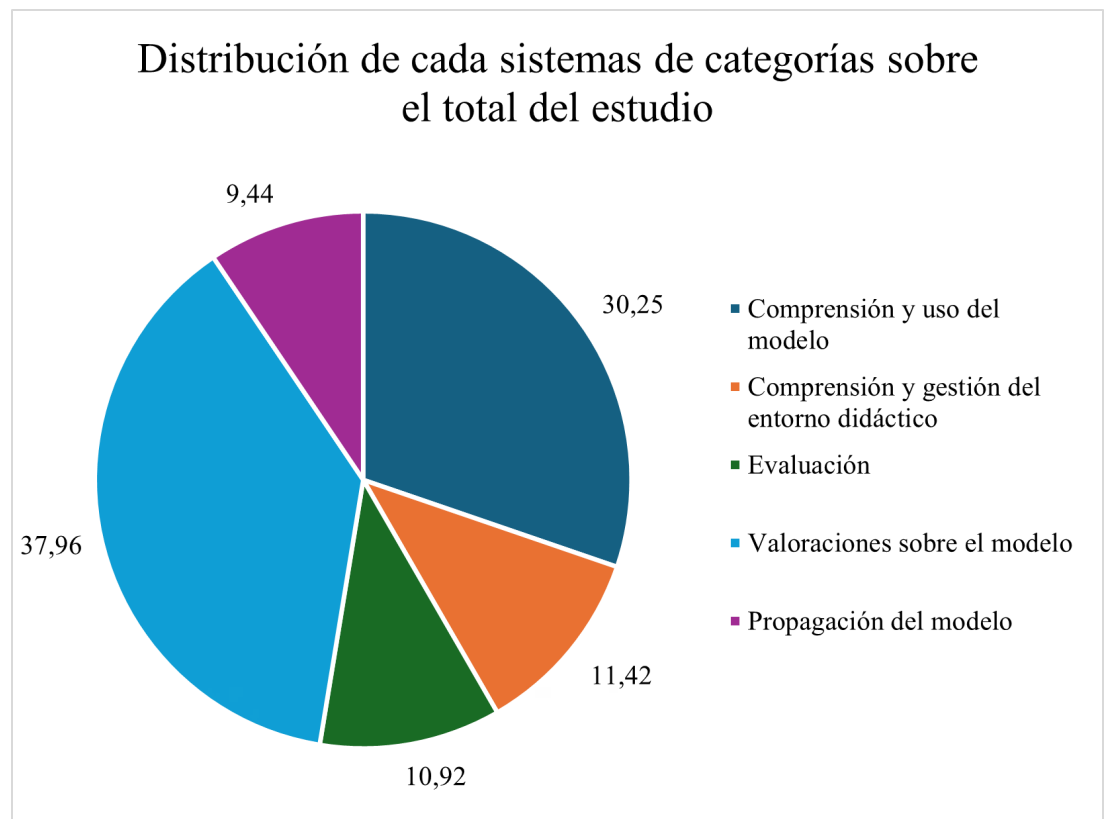


Figura 12. Representación del peso de cada sistema de categorías sobre el total

Tabla 31. Resultados de los cinco sistemas de categorías acompañados de su distribución en porcentajes general y por cada uno de los sistemas

Identificador	Nombre de los sistemas y sus categorías	N.º	%*	%**
A	Comprensión y uso del modelo	612	30,25	100,00
A1	Componentes del modelo	193	9,54	31,54
A1-1	Análisis formal	63	3,11	10,29
A1-2	Identificación del tema	41	2,03	6,70
A1-3	Conexión con las ideas	26	1,29	4,25
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	63	3,11	10,29
A1-4.1	General	55	2,72	8,99
A1-4.2	Citación	5	0,25	0,82
A1-4.3	Encontrar la fuente	3	0,15	0,49
A2	Nivel de complejidad	274	13,54	44,77
A2-1	Uniestructural	30	1,48	4,90
A2-1.1	Identificar	26	1,29	4,25
A2-1.2	Memorizar	2	0,10	0,33
A2-1.3	Reconocer	2	0,10	0,33
A2-2	Multiestructural	8	0,40	1,31
A2-2.1	Describir	8	0,40	1,31
A2-3	Relacional	89	4,40	14,54
A2-3.1	Analizar	58	2,87	9,48
A2-3.2	Aplicar	5	0,25	0,82
A2-3.3	Argumentar	8	0,40	1,31
A2-3.4	Comparar	5	0,25	0,82
A2-3.5	Contrastar	2	0,10	0,33
A2-3.6	Criticar	1	0,05	0,16
A2-3.7	Justificar	10	0,49	1,63
A2-4	Abstracto ampliado	147	7,27	24,02
A2-4.1	Crear	3	0,15	0,49
A2-4.2	Evaluar	133	6,57	21,73
A2-4.3	Interpretar	11	0,54	1,80
A3	Mayor dificultad	33	1,63	5,39
A4	Componente más difícil	21	1,04	3,43
A5	Componente más sencillo	25	1,24	4,08
A6	Evolución	66	3,26	10,78
B	Comprensión y gestión del entorno didáctico	231	11,42	100,00
B1	Presentación de la actividad	106	5,24	45,89
B1-1	General	13	0,64	5,63
B1-2	Utilidad exposiciones orales	36	1,78	15,58
B1-3	Dificultad gramática y elocución	13	0,64	5,63
B1-4	Dificultades Dificultad tiempo	44	2,17	19,05

B2	Elección de la obra	26	1,29	11,26
B3	Prácticas en clase	13	0,64	5,63
B4	Dinámicas de grupo	48	2,37	20,78
B5	Desconocimiento	14	0,69	6,06
B6	App ODAS	9	0,44	3,90
B7	N.º de integrantes por grupo	6	0,30	2,60
B8	Repetición de las fases	9	0,44	3,90
C	Evaluación	221	10,92	100,00
C1	Evaluación entre iguales	75	3,71	33,94
C2	Claridad de los criterios	29	1,43	13,12
C3	Importancia de las tutorías	15	0,74	6,79
C4	Rúbricas	99	4,89	44,80
C4-1	Importancia de cada rúbrica	16	0,79	7,24
C4-2	Uso rúbricas	37	1,83	16,74
C4-3	Experiencia con rúbricas	15	0,74	6,79
C4-4	Modificaciones rúbricas	31	1,53	14,03
C4-4.1	Necesidades especiales	4	0,20	1,81
C4-4.2	Exposición oral	13	0,64	5,88
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	4	0,20	1,81
C4-4.4	Valorar la evolución	2	0,10	0,90
C4-4.5	Otras	8	0,40	3,62
C5	Lista de obras ya trabajadas	3	0,15	1,36
D	Valoraciones sobre el modelo	768	37,96	100,00
D1	Materia de los juicios	398	19,67	100,00***
D1-1	Dedicación	34	1,68	8,54
D1-2	Cientificidad	34	1,68	8,54
D1-3	Dificultad	49	2,42	12,31
D1-4	Dominio	12	0,59	3,02
D1-5	Sentido	15	0,74	3,77
D1-6	Rigurosidad	42	2,08	10,55
D1-7	Nivel educativo	15	0,74	3,77
D1-8	Justedad	17	0,84	4,27
D1-9	Reto	5	0,25	1,26
D1-10	Satisfacción	26	1,29	6,53
D1-11	Subjetividad	16	0,79	4,02
D1-12	Utilidad	33	1,63	8,29
D1-13	Cuestionamiento	19	0,94	4,77
D1-14	Autonomía	24	1,19	6,03
D1-15	Novedad	29	1,43	7,29
D1-16	Gusto	28	1,38	7,04
D2	Orientación de los juicios	370	18,29	100,00
D2-1	Positivo	168	8,30	45,41

D2-2	Neutro	74	3,66	20,00
D2-3	Negativo	128	6,33	34,59
E	Propagación del modelo	191	9,44	100,00
E1	Críticas a la Historia del Arte	91	4,50	47,64
E2	Alfabetización visual	45	2,22	23,56
E3	Inserción profesional	16	0,79	8,38
E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte	25	1,24	13,09
E5	Aplicación en otras asignaturas	6	0,30	3,14
E6	Obras de arte no figurativas	8	0,40	4,19
Total		2023	100,00	

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %*: porcentaje sobre el total de la tabla. %**: porcentaje sobre el total del sistema. ***: como se expone en el capítulo de metodología y, como recordaremos en este, esta columna y la de la categoría D2 no están calculadas sobre el total del sistema sino sobre el total de la propia categoría.

En este gráfico salta a la vista que el sistema de categorías con mayor representación es el “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo”. Vemos, tanto en la figura mencionada como en la Tabla 31, que el peso de dicho sistema sobre el total de resultados es de 37,96 %; esto es, más de un tercio del total. El sistema que le sigue es el “Sistema A. Comprensión y uso del modelo”, con una representación del 30,25 % sobre el total. El tercer y cuarto sistema, en un orden de mayor a menor volumen de referencias de codificación, alojan prácticamente la misma cantidad de resultados: el “Sistema C. Evaluación” supone el 10,92 % del total y el “Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico” un 11,42 % del total. Por último, encontramos el “Sistema E. Propagación del modelo”, con una representación del 9,44 % sobre el total. De estos porcentajes podemos deducir una heterogeneidad entre los distintos sistemas, lo que ya comienza a aportarnos pistas sobre qué aspectos han sido más relevantes según las opiniones de los grupos focales.

El orden jerárquico de los sistemas en función del número de referencias que alojan que acabamos de describir no será el orden que seguiremos a la hora de presentar los sistemas en este capítulo. Para esta descripción, hemos decidido priorizar la temática de estos grandes bloques de categorías, en lugar del número de referencias que alojan. Hemos introducido una pequeña variación con relación al Sistema D, que en lugar de ocupar el cuarto lugar ocupará el primero. Por lo tanto, el orden que seguiremos tampoco es el mismo que se sigue en la Tabla 31 y que es el establecido a través de las letras de la “A” a la “E” que los sistemas llevan por título. Creemos que nuestro orden de exposición facilitará la comprensión del contenido de estos sistemas, que ya de por sí han sido definidos tratando de construir un discurso que se plasmará en las siguientes páginas. A continuación, trataremos de resumir los siguientes apartados en unas pocas líneas, para que la persona lectora pueda comenzar el capítulo con una idea general de lo que encontrará.

En primer lugar, nos ocuparemos de presentar una serie de juicios y sentimientos emitidos por el estudiantado a lo largo de las reuniones que nos hablan de cómo se han sentido y cuáles son sus opiniones. Para ello, no solo hablaremos de estos juicios y sentimientos de forma aislada, sino también de sus interacciones más frecuentes o relevantes con otras categorías de este estudio. Este contenido se aloja bajo el Sistema D, y será el primero porque necesitamos

de las coocurrencias¹⁷ que provoca para afinar más en la explicación de las categorías de los sistemas que siguen. Así mismo, para hablar de coocurrencias, es necesario haber presentado antes las categorías implicadas en las mismas. En cuanto al sentido del discurso, no afecta, puesto que este sistema por sí solo no aporta una gran información. Su función reside en calibrar en qué sentido se emiten los comentarios registrados y con relación a qué.

En segundo lugar, trataremos el Sistema A, que se ocupa de aquel contenido que tiene que ver con aspectos conceptuales del modelo y con sus elementos definitorios. Seguidamente, abordaremos el Sistema B, que se ocupa de aquellos aspectos externos al modelo en un sentido conceptual, pero muy próximos al mismo en un sentido práctico; es decir, aquellos definidos por el entorno didáctico en el que el modelo se pone en práctica. En cuarto lugar, expondremos el Sistema C, que se ocupa de la evaluación del modelo, que naturalmente viene condicionada por los aspectos tratados en los dos sistemas anteriores. Aquí podremos ver qué aspectos preocupan más al estudiantado a la hora de ser evaluado. Por último, y para finalizar con el análisis de los resultados, observaremos cómo el modelo es contemplado de cara al exterior o, dicho de otra forma, cuando se reflexiona sobre este desde un contexto extrauniversitario. De esto se ocupará el Sistema E.

Además de definir el orden de presentación, también será necesario establecer la organización que seguiremos dentro de los propios apartados. A la hora de abordar cada sistema, primero haremos una descripción amplia y, a continuación, una descripción de las categorías más relevantes. Dentro de la descripción de cada una de las categorías, comenzaremos con un comentario general para luego tratar las subcategorías que la componen. Como regla general, hemos establecido un criterio según el cual consideramos relevantes aquellas categorías que igualan o superan el 3% de los resultados. Sin embargo, durante la revisión de los valores obtenidos, hemos podido detectar que la propia naturaleza del estudio muestra que hay categorías que merece la pena mencionar por el alto número de referencias de codificación, pero que existen otras a las que es necesario aludir precisamente por lo contrario: su valor minoritario. Estos valores resultan relevantes por la contribución que puedan tener al entendimiento de los resultados y porque aquello que destaca por su ausencia supone un resultado en sí mismo. Por esto, hemos señalado aquellas categorías con valores inferiores al 3% cuando hemos considerado que lo merecen.

Por último, nos ocuparemos de las coocurrencias que las categorías¹⁸ y sus subcategorías¹⁹ mantienen con otras categorías y subcategorías del sistema tratado, así como con otras del resto del estudio. En principio, también hemos establecido un criterio específico para mencionar unas y no otras. Esto es debido a que, como se puede observar en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos, el número de coocurrencias es muy elevado. En un primer análisis de las coocurrencias obtenidas, detectamos una marcada disparidad entre los valores obte-

17— La Real Academia Española (RAE) propone la escritura de este concepto como “concurrency” y el software de análisis cualitativo empleado en este estudio, ATLAS.ti, emplea co-ocurrencia. En nuestro caso, hemos optado por la escritura del término como “coocurrencia”, ya que es el vocablo reconocido dentro del ámbito de la lingüística para hacer referencia a la frecuente aparición conjunta de dos palabras o más, lo que las hace dependientes unas de las otras. Este entendimiento refleja conceptualmente el funcionamiento de las coocurrencias de nuestro estudio. En pro de priorizar el término más especializado sobre el más genérico y aceptado por la RAE, así como sobre el empleado por una empresa privada, hemos optado por esta última escritura.

18— Hablaremos de “categorías” al referirnos a las agrupaciones de primer orden que contienen otras subagrupaciones de orden menor. Por ejemplo, como se puede apreciar en la Tabla 31, “A1 Componentes del modelo”.

19— Emplearemos “subcategorías” para referirnos a las agrupaciones de segundo orden que atienden a especificaciones de una categoría superior y que pueden contener subagrupaciones de orden menor. Por ejemplo, como se puede apreciar en la Tabla 31, “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”.

nidos. Tras ordenar los valores absolutos de las coocurrencias, hemos tomado la decisión de comentar solo aquellos casos en los que la coincidencia entre dos categorías simples²⁰ arrojan un mínimo de 5 coocurrencias. Hemos establecido este criterio de corte en función de las coincidencias entre categorías simples, y no teniendo en cuenta cualquier tipo de categorías, porque las coincidencias entre dos categorías que a su vez contienen un alto número de subcategorías es muy alto. Como es de esperar, existe una gran distancia entre los valores que arrojan las categorías compuestas y las simples. Por otro lado, establecer un criterio aplicable únicamente a las categorías compuestas o a las categorías simples nos obligaría a dejar de lado un gran número de coocurrencias. Por último, no hemos tenido en cuenta como coocurrencias las cifras que arrojan “D2-1 Positivo”, “D2-2 Neutro” y “D2-3 Negativo” del Sistema D, por tratarse de categorías especiales, que comparten una naturaleza distinta a la del resto del estudio. Una vez más, la norma no exime la existencia de excepciones, ya que en ocasiones hemos considerado relevante señalar alguna coincidencia menor. Estas anomalías se abordarán, sobre todo, desde el capítulo de discusión.

El mismo esquema que acabamos de describir se repetirá por cada uno de los sistemas del estudio. Respecto a la mención de los ejemplos representativos, será transversal a todo el capítulo, ya que los emplearemos tanto a la hora de hablar de categorías en solitario como a la hora de tratar coocurrencias.

6.1.1. Sistema D. Valoraciones sobre el modelo

El “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo” es de una naturaleza distinta a la del resto de los sistemas, aunque comparte su singularidad con la categoría “A2 Nivel de complejidad” perteneciente al Sistema A. La persona lectora habrá podido notar en la Tabla 31 que uno y otra consisten en un análisis de tipo lingüístico de distintos aspectos del material empírico. En el caso del sistema que aquí nos ocupa, se trata de un análisis que pretende destacar aquellos juicios de valor que el estudiantado ha emitido durante las reuniones con el objetivo de conocer las emociones u opiniones que el modelo suscita. Como el vocabulario empleado es amplio, hemos definido categorías que tratan de concentrar estos juicios en conceptos más genéricos.

Se puede observar en la Tabla 31 que las dos categorías que forman el Sistema D están acompañadas de un cálculo de su peso dentro del propio sistema sobre el 100%. Recordamos a la persona lectora que, hemos creído lo más conveniente hacerlo así porque, si no consideráramos la suma del total de referencias de codificación de los juicios como el 100%, el peso de estos quedaría distorsionado a causa del peso de las categorías que forman “D2 Orientación de los juicios”. Si mantuviéramos los mismos cálculos que en el resto de los sistemas, los resultados se alterarían. Esto es debido a que en las dos categorías del Sistema D se están codificando los mismos resultados, solo que en la categoría D1 se le da nombre al juicio y en la D2 se valora la orientación de este.

Comenzaremos por comentar esta última categoría, que tiene un peso del 18,29% sobre el total del estudio y que, como decíamos, juega un papel distinto al resto: el de calibrar en qué sentido los juicios sobre el modelo son emitidos. “D2-1 Positivo” arroja el valor más alto de

20— Entendemos por “categorías simples” aquellas agrupaciones de tercer orden que no alojan otras agrupaciones dentro de ellas. Por ejemplo, como se puede apreciar en la Tabla 31, “A1-4.1 General”

todas las subcategorías del estudio: 168 referencias de codificación, lo que supone el 45,41% sobre el total de la categoría “D2 Orientación de los juicios”. Si comparamos este resultado con el de “D2-3 Negativo”, con 128 menciones, que suponen el 34,59% sobre el total de la categoría D2, y el de “D2-2 Neutro”, con 74 menciones que suponen el 20% sobre el total de la categoría, podemos afirmar que casi la mitad de los juicios de valor se emiten en un sentido positivo hacia el modelo.

Cabe aclarar que hemos considerado como positivo aquello que destaca una cualidad considerada como buena por el o la estudiante que la emite. Esto quiere decir que, si una estudiante considera que el modelo es muy novedoso, se ha clasificado esta apreciación como positiva o negativa en función de lo que la estudiante quería transmitir, pero no siguiendo nuestro propio juicio, el cual puede considerar bueno o no que el modelo sea novedoso. La categoría “neutro” sirve para clasificar aquellas apreciaciones que no se emiten ni en una dirección ni en otra, o aquellas de las que no se puede extraer en qué sentido han sido emitidas por el contexto de la conversación. El peso de las tres subcategorías descritas se hace palpable en el gráfico de la Figura 13 donde, como hemos expuesto, se puede apreciar que “D2-1 Positivo” predomina sobre el resto.

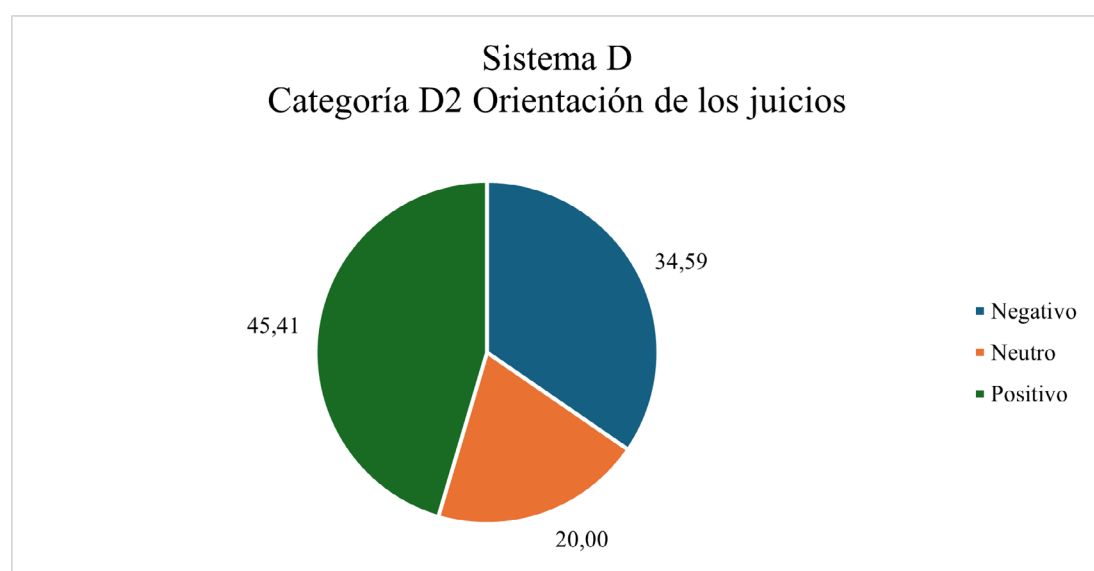


Figura 13. Distribución del peso de la categoría “D2 Orientación de los juicios” del Sistema D Nota. Los porcentajes de esta figura han sido calculados sobre el total de la propia categoría D2.

Dentro de los juicios propiamente dichos, recogidos bajo la categoría “D1 Materia de los juicios”, el resultado más significativo se da dentro de “D1-3 Dificultad”, que arroja 49 resultados (12,31% sobre el total de resultados de la categoría), seguido de “D1-6 Rigurosidad”, con 42 referencias de codificación (10,55% sobre el total de resultados de la categoría). A estos dos primeros juicios que encabezan la categoría D1 les siguen “D1-1 Dedicación” y “D1-2 Cientificidad”, con 34 referencias de codificación (8,54% sobre el total de resultados de la categoría), así como “D1-12 Utilidad”, con 33 referencias de codificación (8,29% sobre el total del sistema). Estos datos pueden apreciarse tanto en la Tabla 31 como en la Figura 14.

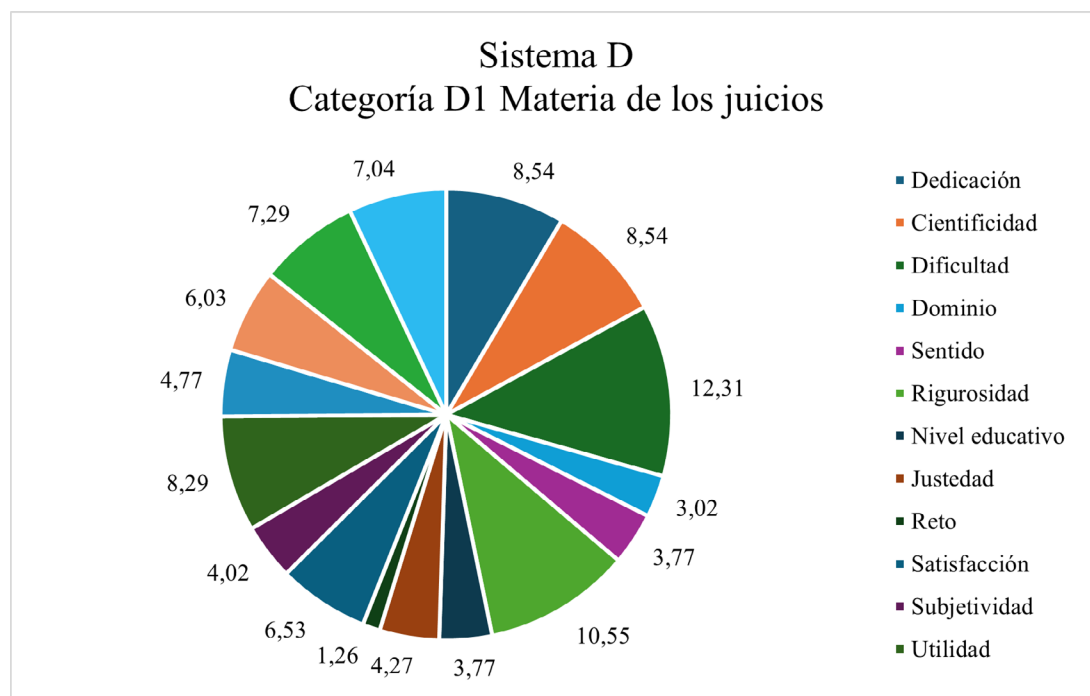


Figura 14. Distribución del peso de la categoría “D1 Materia de los juicios” del Sistema D. Nota. Los porcentajes de esta figura han sido calculados sobre el total de la propia categoría D1.

Atendiendo a estos cinco juicios que suman más menciones y manteniendo su orden de importancia, podemos deducir que el estudiantado considera que el modelo es difícil, riguroso, científico, que exige dedicación y que es útil. O también, si consideramos que el último de los términos puede entrar en contradicción con los dos primeros: difícil, riguroso, científico y que exige dedicación, pero también útil. Así visto, podríamos considerar que la dificultad, el rigor y el alto volumen de tiempo invertido –normalmente juicios peyorativos en el contexto en el que han sido emitidos– tienen una consecuencia lucrativa.

Dicho esto, no son estos los únicos juicios que superan el 3% de los resultados, criterio que indicábamos como determinante para establecer los resultados relevantes en términos cuantitativos. También el juicio “D1-15 Novedad” supera este porcentaje con un 7,29% de los resultados sobre el total de la categoría. A continuación, le siguen “D1-16 Gusto”, con el 7,04% del total de la categoría, “D1-10 Satisfacción”, con 6,53% de los resultados de la categoría y “D1-14 Autonomía” con el 6,03% de los resultados de la categoría. Asimismo, “D1-13 Cuestionamiento” con el 4,77%, “D1-8 Justedad” con 4,27% y “D1-11 Subjetividad” con el 4,02% del total de la categoría. Para finalizar, encontramos “D1-7 Nivel educativo” y “D1-5 Sentido” con el 3,77% y “D1-4 Dominio” con el 3,02% del total de la categoría. A través de estos resultados, podemos observar que el estudiantado opina que el modelo es novedoso. Veremos que a lo largo del desarrollo de este capítulo y, especialmente, del siguiente, este juicio cobra una gran relevancia a la hora de entender cómo se está percibiendo el modelo. A continuación, las personas participantes en el estudio valoran si el modelo les gusta o no. Aunque el agrado o el desagrado que el modelo despierta puede resultar interesante para nuestra investigación, supone el más simplista de los juicios alojados bajo las subcategorías de la categoría D1.

Entre el 6 y el 7% de los resultados de la categoría se encargan de valorar la satisfacción que sienten, así como la autonomía. Ahora bien, estos sentimientos no suelen ser mencionada a raíz de la experiencia con el modelo sino del trabajo propio. Es decir, el estudiantado habla de cómo se sienten consigo mismo. Lógicamente, de esta satisfacción por el trabajo propio participa el modelo. Entre el 5 y el 6% de los resultados de la categoría aparecen una serie de subcategorías que ponen en tela de juicio al modelo, cuestionándolo, valorando su justedad y

su subjetividad. El último trío, comprendido entre el 3 y el 4% de los resultados de la categoría, se valora si el modelo es apropiado para el nivel educativo en el que se contextualiza y si tiene sentido en términos de coherencia para quien emite el juicio. Por último, el dominio habla, de nuevo, de cómo el estudiantado se percibe a sí mismo tras la experiencia del modelo, y no de una característica propia del modelo. Esta diferenciación será desarrollada unas líneas más adelante.

Ya que la categoría “D1 Materia de los juicios” trata sobre la identificación de distintos juicios y, por lo tanto, atiende a una dimensión lingüística del discurso, merece un comentario que se ocupe de esclarecer esta dimensión diferenciadora de sus subcategorías respecto de la mayoría del resto del estudio. En nuestro caso, plantearemos dos: una clasificación que atiende a la forma y otra que se ocupa del contenido.

Desde el punto de vista de la lógica, los juicios emitidos se enuncian de distinta forma y revelarla será útil para su entendimiento. Como vemos en el ejemplo representativo GA-R2. 06’:57” de la Tabla 32, se habla de “reto” –al tratar la subcategoría “D1-9 Reto” – a través de una proposición categórica afirmativa²¹. Otro ejemplo ilustrativo es el que aparece para la categoría “D1-1 Dedicación”, y que lleva por código GJ-R. 07’:36”. Otra cuestión es dilucidar si estas proposiciones son percibidas positiva o negativamente por quien las emite, de lo que se ocupa la categoría D2. Sin embargo, juicios como los que se alojan bajo las subcategorías “D1-16 Gusto” o “D1-6 Rigurosidad” se emiten también a través de proposiciones categóricas negativas. A su vez, estas proposiciones pueden ser percibidas como positivas o negativas por quien las realiza. Esto podemos aprécialo en la Tabla 32, en las citas GX-R1. 30’41” y GL-R1. 18’:02” de dichas categorías. “No me gusta la evaluación entre iguales” o “a mí no me gustan las cosas como tan cuadrículadas” son ejemplos de proposiciones categóricas negativas.

21— La clasificación de las proposiciones puede ser más exhaustiva y puede atender a diversos criterios. En nuestro caso, hemos decidido mencionar únicamente aquello que resulta relevante para nuestro análisis. Nos hemos servido de la lógica y de la clasificación en proposiciones afirmativas y negativas para diferenciarla de la clasificación en “positivo” y “negativo” a secas que se realiza en función de la propia opinión de quien emite o recibe el juicio, y no en función de las características de la estructura lingüística del enunciado. Tratando de realizar un análisis lo más objetivo posible, hemos considerado necesario hacer esta distinción. No hemos citado ninguna fuente en particular como autoría de la clasificación porque es ampliamente conocida y remontarnos a sus orígenes sería remontarnos a la lógica aristotélica. En resumen, las proposiciones afirmativas son aquellos enunciados en los que se confirma aquello que se transmite, independientemente de la naturaleza del propio contenido. Por ejemplo “hoy llueve” o “estoy enfadada”. Las proposiciones negativas son, por el contrario, aquellas que son emitidas mediante una negación, independientemente del sentido del propio enunciado: “hoy no saldré de casa” o “no tengo que trabajar”. Lo que pretendemos reflejar en este apartado es que existen juicios que se presentan de ambas formas y otros que solo de la primera. Somos conscientes de que otra posibilidad habría sido clasificar los juicios recogidos por la categoría D1 en declarativos y procedimentales, por un lado, y en juicios actitudinales por otro. Sin embargo, hemos considerado que la clasificación que atiende a la lógica es la que más se presta a exponer la interrelación modelo-estudiantado.

Tabla 32. Ejemplos representativos del Sistema D

Id	Categoría	Ejemplo representativo
D1-1	Dedicación	Positivo: [GJ-R. 07':36''] «Sí, es que en otras asignaturas ni... Da igual si no vas a clase. Tienes los apuntes de donde sean, te los memorizas y apruebas. En esta asignatura no, si no te implicas y no pones de tu parte y vas a las clases, a las prácticas, a anteriores exposiciones, hablas con el profesor. Pero es que no es como una obligación, es que ya te sale, porque si no es que no hay asignatura como tal.».
		Negativo: [GA-R3. 16':28''] «Hombre no se... O ir directamente al estudio de la fuente o algo, pero no pasarse casi dos tercios de la explicación del cuadro para explicar los análisis formales y el tema, que a veces es obvio [dice algo incomprensible]. O sea...»
		Neutro: [GA-R2. 29':54''] «Y luego que para analizar bien una obra has de estar quince días, un mes, dándole vueltas, durmiendo, fregando platos y estás pensando en qué quería decir el pintor o el artista o tal continuamente. Y a mí me pasa, y voy y tal...».
D1-2	Cientificidad	Negativo: [GA-R3. 14':26''] «SiSí, sisí, totalmente poco científico, totalmente poco científico.».
		Positivo: [GA-R2. 01':02''] «Bueno, para mí que es un método objetivo científico, algo moderno, con todas las variables que puede haber, pero que es un método muy, muy objetivo. Y muy cuantificable, que es algo que nunca he... Ni he visto tampoco a ningún profesor de toda la carrera. Y llevamos muchos años porque somos todas convalidadas de la carrera antigua. Nunca había visto este método.».
		Neutro: [GT-R1. 28':26''] «Sí, sí, es como lo que he dicho antes: sorprende el hecho de que estés analizando una obra de arte [con énfasis en la palabra "arte"], que es como más humanístico, con un sistema tan científico y matemático.».
D1-3	Dificultad	Positivo: [GD-R1. 45':49''] «O sea. Quiero decir, es tan diferente de todas las otras asignaturas que, si no tienes a alguien que realmente te sabe explicar cómo hay que hacerlo, lo encuentro muy complicado, porque es totalmente diferente. No estás obligado a utilizar bibliografía, no estás obligado a poner referencias. No sé, es otro mundo.».
		Negativo: [GA-R3. 07':07''] «Porque me parece difícil a veces encontrar la fuente, no por relacionarla. Relacionarla una vez que a has encontrado, pues bueno a veces puedes encontrar fácilmente conexiones...».
		Neutro: [GA-R3. 07':19''] «Bueno, claro, es que la parte de trabajos que hicimos me tocó hacer una obra de Caravaggio, que era un tema bíblico, entonces me fue más fácil. Pero si hubiera sido, por ejemplo, la obra que hicimos en el tercer fase [sic], que la parte de fuentes, la hizo [nombre de dos compañeras del grupo], pues ahí más difícil encontrar, por ejemplo. Es que depende de la obra. Claro, no es lo mismo buscar una obra bíblica que buscar una obra, yo que se...»

		Negativo: [GR-R1. 03':43''] «[...] Porque, por ejemplo, con la primera exposición que hicimos fue todo muy sencillo. Fue una obra fácil. Nos sirvieron todos los métodos que se aplicaban en clase, pero a la hora de hacer la segunda exposición nos hemos visto con bastantes problemas y hemos tenido que acudir varias veces a tutorías porque estábamos muy perdidos. Es más, hasta el día anterior, creo que fue, hasta el día anterior, tuvimos una tutoría en la que estábamos completamente perdidos. Pero gracias a Dios todo ha ido bien.»
D1-4	Dominio	Positivo: [GM-R3. 00':30''] «Sí, creo que tenemos más práctica y bueno para, por ejemplo, con la... escogiendo una obra, sabíamos que necesitamos algo menos complicado y para poder llegar a tiempo a todo y al final no hemos acabado en tiempo, pero no sé, podríamos enfocarnos más en los detalles de nuestro análisis y en general sabíamos que teníamos que hacer más.» (12) Neutro: [GR-R3. 01':18''] - «[Entrevistadora:]Y vosotros ahora que...bueno, y vosotras también, entre las distintas fases, ¿qué novedades de dificultades o facilidades habéis encontrado? ¿A medida que ha ido avanzando el curso os parecía más sencillo o al contrario? [Estudiante:] Más sencillo, pero más automático todo.» (23)
D1-5	Sentido	Negativo: [GA-R3 18':55''] «Sí, porque que te tengas que evaluar entre iguales para poner una parte de nota de tu propia nota lo encuentro que eso es un sistema para, para no sé, para acabar de calibrar la nota académica del curso y tal. Que no tiene mucho sentido, porque ¡qué demonios! ¿Por qué demonios tiene que influir en mi nota que yo evalúe a mis compañeros? O sea, ¿por qué? Yo no he venido a esta universidad para evaluar a nadie, yo he venido a que me evalúen a mí, no para evaluar a nadie. O sea, lo encuentro absurdo realmente, que tenga o no que tengáis que evaluar, porque no es tu cometido evaluar a nadie.»
D1-6	Rigurosidad	Negativo: [GL-R1. 18':02''] «Yo, porque a mí no me gustan las cosas como tan cuadrículadas. SiSí, rígidas. Me estresa un poco. Entonces por eso no lo utilizaría. Que no quiere decir que esté mal del todo. Pero no, yo no podría evaluar de esa manera ni verlo cómo puedo hacerlo como bien. O sea, voy aprobando, pero me cuesta bastante.» Positivo: [GA-R3. 43':33''] «Yo el hecho de que [la persona docente] sea tan metódica a mí me ayuda, a mí me ayuda, el estilo que a mí me va. Ir siguiendo unos pasos. Porque a veces yo decía bueno, ¿por dónde empiezo? Cogía la rúbrica y oye, mano de santo. Pero bueno...» Neutro: [GA-R3. 35':10''] «Entonces yo entiendo que es un método y es un método y un método es rígido.»
D1-7	Nivel educativo	Negativo: [GA-R3. 12':00''] «Pero el sistema es un sistema que ya te digo, me parece casi de colegio, no me parece de universidad. No, no, no, o sea, yo francamente no...» Positivo: [GJ-R1. 19':41''] «Y te das cuenta de lo diferente que lo comentan otros profesores. Porque en la carrera yo he visto que comentan las obras igual que en el bachillerato.»
D1-8	Justedad	Negativo: [GA-R3. 18':50''] «Yo eso de la evaluación entre iguales lo encuentro una injusticia total.» Positivo: [GR-R3. 11':33''] «La nota va a ser la que te mereces y si te saltas algún paso es lo que hay.»
D1-9	Reto	Positivo: [GA-R2. 06':57''] «[...] Sí, pero bueno, el método es el método es muy interesante y la mayor dificultad para mí, el mayor reto es quitarme todos los tics aprehendidos que tengo. Nada por sentado [...].»

D1-10	Satisfacción	Positivo: [GM-R2. 1':38"] «Que al principio sí que es verdad que entras en un bucle que es muy largo, que es un procedimiento que pasa por muchas, por muchas fases, pero que el resultado, en mi caso, creo que es mucho más satisfactorio.» Negativo: [GT-R1. 38':45"] «[...] Quiero decir, que si un cuadro de Rubens o la obra que hicimos de la Venus “¿Qué es esto? Oh esto es muy bonito, esto es tal”. Bueno, sí, pero también tiene sus límites. Se puede ser objetiva también [se corrige] subjetiva también, pero... ¿sabes?» Positivo: [GM-R2. 01:00':37"] «Al final agradeces tener un punto de vista diferente o hacer algo diferente que lo hace más dinámico y reconstruir también tu manera de pensamiento acerca de las escenas de al final es lo que he dicho antes, cada uno tenemos una visión diferente y al compartirla también ves. Hostia, pues yo no había pensado en eso y...»
D1-11	Subjetividad	Neutro: [GM-R2. 22':38"] «Sí, y también nuestras interpretaciones del segundo nivel [con “nivel” refiere a lo que llamamos “componente”] son muy subjetivas, sí que hay algunas interpretaciones de interpretaciones que hemos aprendido a través de esta carrera, pero también son cosas construidas por esta universidad y la sociedad en general. Pero creo que es una manera, no creo que esté mal, pero no aplica a todo. Y sí, por esto también sé que para interpretar cualquier obra de arte es subjetivo, pero también por esto me gusta leer diferentes artículos y diferentes obras, que eso no forma como una parte obligatoria de este tipo de análisis. Bueno, solo tenemos que leer un texto y comparar esto, pero...»
D1-12	Utilidad	Negativo: [GL-R1. 18':45"] «[...] Y aparte que no sé si me parece el método más útil porque, aunque yo acabe la asignatura y haya aprendido de la asignatura, no creo que este método me haya aportado nada. Porque no voy a decir ah, vale, ahora cuando tengamos otra exposición a una ponencia en un congreso voy a decir ah vale, voy a pensar en esta rúbrica, porque no lo voy a poder aplicar. Entonces me parece un poco inútil.» Positivo: [GL-R1. 20':44"] Entonces sí que creo que me vaya a servir en un futuro para ver otras obras. O ahora mismo para identificar otras obras y tal creo que sí.»
D1-13	Cuestionamiento	Positivo: [GM-R2. 59':57"] «Sé quizás como al menos en mi caso, como te ayuda, como a replantear como tú ves que... ¿No? Cómo cambiar la visión de la obra de arte de decir bueno, es que yo ya estoy viendo a Jesucristo, pero en realidad es porque lleva, no se... Que esto es el poder. Más que cambiarme de la visión general de cómo analizarla, es como que me he cuestionado algo. Bueno, pues en realidad, el autor me está queriendo decir esto a través de esto y yo ya lo daba por hecho. Y esto es como que te lo...» Neutro: [GO-R1. 04':33"] «Pero claro, al final te hace cuestionarte realmente el título que es. O sea, alguien lo ha puesto ya está, pero...»
D1-14	Autonomía	Positivo: [GJ-R1. 21':01"] «Que depende de ti, no de lo que diga un libro. O lo que diga la teoría del profesor, ¿sabes? »

		Negativo: [GF-R1. 33':05] «Bueno, novedoso, tampoco [risas del resto de participantes]. Ha estructurado más el de Panofsky. O sea, al final... Que bueno ya... ya lo ha dicho mi compañero [risas] que al final en bachillerato, la pregunta es "¿Qué ves?" Pues aquí la pregunta "¿Qué ves?" se ha concretado mucho más. Bueno, no ha cambiado la manera de ver los análisis, sino que la ha matizado y la ha convertido en una rúbrica.»
D1-15	Novedad	Positivo: [GA-R3. 47':31"] «Yo lo veo muy novedoso y yo creo que hay que agradecer estas eh.... Digamos que novedades de romper los esquemas de toda la vida de las clases, tan... como se llama... las clases tradicionales. Yo creo que estas iniciativas, son más de investigación y de análisis la universidad las ha de fomentar más, yo creo.» Neutro: [GM-R2. 24':47"] «Yo ya estoy viendo que se trata de una figura femenina, por ejemplo, ¿cómo puedo corroborarlo de alguna manera? Es como que, como supongo que es porque nos han acostumbrado a hacer como el proceso al revés, claro, y es como ¿cómo justifico yo ahora que se trata de esto? » Negativo: [GX-R1. 30'41"] «A mí no me gusta la evaluación entre iguales quizá.»
D1-16	Gusto	Positivo: [GM-R2. 26':11"] «Y es algo que en esta sí que nos hemos fijado de querer hacerlo. Y, o sea, no sé. A mí sí que me ha gustado el tema de la rúbrica, porque te lo deja todo muy claro y te da eso herramientas para mejorarlo. Al final, cuando te dicen a veces esto no está bien porque no me has puesto esto, bueno ya ¿y por qué, y por qué tengo que poner esto, sí yo lo que quiero decir es otra cosa? Entonces, con la rúbrica, tú muchas veces miras y. Y de hecho te ayuda a que tú hagas el buen trabajo y te das cuenta cuando lo haces. Al final, cuando miras la rúbrica de análisis formal, por ejemplo, te das cuenta de que está bien hecho, no solo porque la rúbrica lo dice, sino porque los procesos que va siguiendo la rúbrica siguen de más a menos que digamos [es decir, que la rúbrica es acumulativa].»

Tener en cuenta esta naturaleza de los enunciados y saber discernir la orientación que el estudiantado les da de su estructura lógica es importante para interpretar los resultados: independientemente de la orientación de los juicios, en 5 ocasiones se ha hecho referencia al reto que el modelo conlleva y en 34 a la dedicación que requiere. Si desde la autoría de esta tesis entendemos que considerar el modelo como un reto que requiere dedicación es positivo, el 100% de estos juicios resultarían positivos para el estudio, independientemente de cómo puedan considerarlos las personas emisoras. Además, para que el reto que algo supone o la dedicación que requiere sean apreciados, se necesita de la existencia de otro elemento similar con el que establecer una comparación. Por esto, podríamos pensar que el modelo supone un reto y requiere dedicación respecto a otros modelos u otras prácticas relacionadas con la lectura e interpretación del fenómeno artístico. Esta suposición la confirmaremos o desmentiremos más adelante.

Una vez contemplado el análisis basado en la lógica, no debemos dejar de lado que existen otras observaciones que también atienden a esta dimensión lingüística que señalábamos más arriba. Si prestamos atención al tipo de verbo que los juicios recogidos requieren, podremos observar que algunos de ellos suponen una afirmación sobre el propio modelo y destacan una característica de este –el modelo “es” científico– y otros hablan de un efecto que recae sobre quien lo experimenta – el modelo “produce” satisfacción o autonomía–. Podemos ver que esta diferenciación implica procesos distintos por partes de la persona emisora. En el primer caso, se está señalando una característica que, sin bien pueden ser apreciaciones subjetivas,

implican un juicio que no necesariamente es consecuencia de haber experimentado algún cambio a causa de la actividad realizada, en este caso el modelo. Estos juicios hablan de una característica de la metodología en sí y no de la persona que lo experimenta. Sin embargo, el caso de los segundos implica una reflexión sobre cómo esta metodología afecta a quien la pone en práctica. Se aborda el objeto de estudio a partir de sus consecuencias. Son juicios que hablan de un estado futuro a la propia puesta en práctica de la acción y ponen el foco en la persona que los emite, y no en propio modelo.

Dentro de la primera tipología podríamos englobar “D1-2 Cientificidad”, “D1-15 Novedad”, “D1-3 Dificultad”, “D1-5 Sentido”, “D1-7 Nivel educativo”, “D1-8 Justedad”, “D1-11 Subjetividad”, “D1-12 Utilidad”, D1-6 Rigurosidad”, “D1-9 Reto” y “D1-16 Gusto”. Dentro de la segunda “D1-1 Dedicación”, “D1-4 Dominio”, “D1-13 Cuestionamiento”, “D1-10 Satisfacción” y “D1-14 Autonomía”.

Sobre la naturaleza de las subcategorías establecidas dentro de la categoría “D1 Materia de los juicios” queda apuntar que no todas ellas están formadas por referencias de codificación que contengan de forma explícita la palabra que la subcategoría lleva por título. En ocasiones, el concepto aparece implícito dentro del propio discurso del estudiantado. Podemos ver un ejemplo de esto en la cita de la categoría “D1-1 Dedicación” de la Tabla 32. En el comentario que lleva por código GJ-R. 07’:36” el concepto de dedicación está implícito, ya que la estudiante enumera toda una serie de acciones que son necesarias para que la asignatura, no solo se supere, sino también para que tenga lugar. Además, emplea conceptos como “implicarse”, “poner de tu parte” y compara la asignatura con otras donde con memorizar apuntes basta.

Pero, para la descripción de este sistema, no solo será importante hablar de datos cuantitativos –cuántas veces se repiten unos u otros términos– o a atender a consideraciones de carácter lógico, sino también examinar con qué categoría de los otros sistemas mantienen estos conceptos mayor coocurrencia. Estas coincidencias entre categorías –que también emplearemos durante la descripción de los resultados del resto de sistemas– en el Sistema D es esencial, no solo para su correcto entendimiento, sino también para sacar el máximo provecho al análisis que proporciona. Como la descripción de cada una de estas categorías no será necesaria, puesto que ya ha sido realizada en otro capítulo y puesto que aportamos una tabla de ejemplos representativos, pasaremos directamente a exponer las coocurrencias con otras categorías. En la Tabla 33 dejaremos constancia de las coocurrencias en las que el Sistema D está implicado y que arrojan 5 o más referencias de codificación.

Tabla 33. Coocurrencias del Sistema D

Categoría 1		Categoría 2		N.º	%*	%**
Id	Nombre	Id	Nombre			
D1-4	Dominio	A6	Evolución	11	0,21	0,29
D1-17	Novedad	A1-1	Análisis formal	5	0,10	0,13
D1-1	Dedicación	A1-1	Análisis formal	5	0,10	0,13
D1-13	Cuestionamiento	A1-4	Análisis de otras interpretaciones	5,00	0,10	0,13
D1-3	Dificultad	C1	Evaluación entre iguales	12	0,23	0,44
D1-14	Autonomía	E1	Críticas a la Historia del Arte	15	0,29	0,50

D1-15	Novedad	E1	Críticas a la Historia del Arte	10	0,19	0,33
D1-2	Cientificidad	E1	Críticas a la Historia del Arte	15	0,29	0,50
D1-12	Utilidad	E1	Críticas a la Historia del Arte	8	0,16	0,27
D1-16	Gusto	E1	Críticas a la Historia del Arte	7	0,14	0,23
D1-7	Nivel educativo	E1	Críticas a la Historia del Arte	6	0,12	0,20
D1-13	Cuestionamiento	E1	Críticas a la Historia del Arte	9	0,18	0,30
D1-6	Rigurosidad	E2	Alfabetización Visual	6	0,12	0,20
D1-6	Rigurosidad	E3	Inserción profesional	6	0,12	0,20
D1-12	Utilidad	E3	Inserción profesional	6	0,12	0,20
D1-15	Novedad	E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte	7	0,14	0,23
Total				128	2,49	4,17

Nota. N°: referencias de codificación recogidas en la coocurrencia. %*: porcentaje sobre el total de coocurrencias. %**: porcentajes sobre el total de coocurrencias en los sistemas implicados.

Como para hablar de una coocurrencia deben haber sido presentadas las dos categorías, subcategorías o categorías simples implicadas, dejaremos los comentarios de esta tabla para los apartados siguientes.

6.1.2. Sistema A. Comprensión y uso del modelo

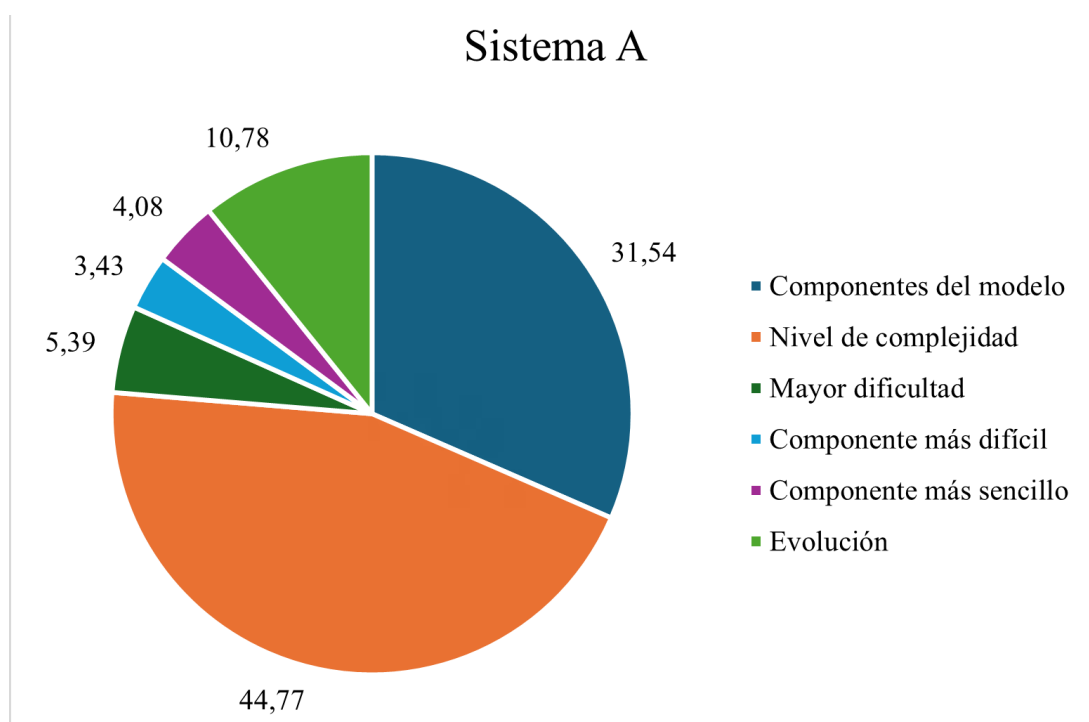


Figura 15. Distribución del peso de las categorías del Sistema A

Para tener una idea amplia de la composición del Sistema A, podemos fijarnos en la Figura 15, donde aparece la distribución de cada una de sus categorías en un gráfico circular. A simple vista, observamos que la categoría que mayor espacio ocupa es “A2 Nivel de complejidad”. Fijándonos en la Tabla 31, podremos constatar que esta es la categoría con mayor número de referencias de codificación de todos los sistemas y, por lo tanto, la que mayor representación tiene: 274 referencias de codificación que suponen 13,54% sobre el total del estudio y el 44,77% sobre el total del sistema. Dicho esto, no podemos olvidar que esta categoría recoge los distintos niveles de consecución del conocimiento establecidos por Biggs y Collis y que, en resumidas cuentas, consiste en la anotación de los verbos relacionados con la taxonomía de los autores. Esto quiere decir que en dicha categoría prima un análisis de tipo lingüístico-morfológico, más que una búsqueda de temas emergentes que nos hagan conocer las opiniones del estudiantado sobre el modelo. A diferencia del Sistema D, en esta ocasión no nos pararemos a proponer posibles formas de ordenar estos verbos. Creemos que la propia Taxonomía SOLO ya supone la clasificación, valga la redundancia, más apropiada y ajustada a las necesidades de la categoría A2.

De las subcategorías que componen esta gran categoría, la llamada “A2-4 Abstracto ampliado” es la que mayor número de referencias de codificación recoge: 147 que suponen el 24,02% sobre el total de resultados del Sistema A. Dentro de esta subcategoría, el resultado más alto lo recoge la categoría simple “A2-4.2 Evaluar” con 133 referencias de codificación, que suponen el 21,73% sobre el total del sistema. Sin embargo, el valor más alto de referencias de codificación registradas en esta subcategoría “A2-4 Abstracto ampliado” no coincide con el número más alto de verbos identificados en todas las subcategorías. Este valor lo alcanza “A2-3 Relacional”, en la que hemos podido registrar 7 verbos distintos. Esta categoría arroja 89 referencias de codificación con un peso del 14,54% sobre el total del sistema. El nivel de la Taxonomía SOLO que menos representación tiene dentro de nuestro estudio es el que lleva el mismo nombre que la subcategoría “A2-2 Multiestructural”, con 8 referencias de codificación que tienen un peso del 1,31% sobre el total de resultados del sistema tratado.

Respecto al contenido cualitativo de las subcategorías de “A2 Nivel de complejidad” no despiertan de forma aislada un especial interés. El motivo es el ya comentado contenido de estas: el registro testimonial de verbos de la Taxonomía SOLO. Para obtener el verdadero provecho que la categoría puede proporcionarnos debemos ver qué obtenemos si la cruzamos con el resto de las categorías del estudio.

Tabla 34. Ejemplos representativos del Sistema A

Id	Categoría	Ejemplo representativo
A1	Componentes del modelo	
A1-1	Análisis formal	[GJ-R1. 15':21''] «Yo creo que el análisis formal es clave para ya luego ir desarrollando lo demás.» [GD-R1. 10':18''] «Yo creo que el tema es bastante complicado porque el tema dicho así, parecería muy, muy sencillo. Muchas veces aparece en el título, entre la acción y tal. Pero la interpretación realmente es algo mucho más profundo de lo que nos habían explicado hasta ahora. Yo creo que quizás el tema es lo que yo veo más complicado.»
A1-2	Identificación del tema	GM-R3. 42':47''] «Creo que, en estos cuatro años, o sea, no recuerdo ni una sola vez que haya tenido que identificar un tema en ninguna obra.»

A1-3	Conexión con las ideas	[GX-R1. 17':30"] «Y sí que es verdad que el de las ideas estéticas, quizás es el que me parece más... Más duro, por lo que ha dicho de que te lo ha explicado [la persona docente], de que a veces te quedas un poco así en clase de, hostias esto es una cosa como muy nueva y como que puede dar mucho más respeto.»
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	
A1-4.1	General	[GM-R2. 04':33"] «Yo creo que para mí buscar la fuente es un proceso que a veces te da la sensación que se puede hacer un día y en nuestro caso ha sido varios días de ir a la biblioteca, de mirar por Google, de, pues, de informarte. Y al final, desde mi experiencia, en la carrera no nos han enseñado suficiente cómo buscar documentos de manera fiable y que sea.... Al final de filtrar, yo qué sé, lo que estás buscando, ir más al grano. Yo en mi caso creo que sí que es verdad que una vez tienes la fuente, pues ya está, está bien hecha. Sabes que... Pero para mí la búsqueda es... A mí me desc.. [risa] O sea, además de complicado, también es pesado, porque lo es, mucho. Tienes que saber que... Estar muy consciente de que esto realmente esté relacionado con el tema que quieres hablar.»
A1-4.2	Citación	[GF-R1. 04':44"] «También quiero añadir yo la citación, tan importante en la universidad. A mí me cuesta mucho porque hay tanta información en internet y tantos, tantos formatos diferentes que me cuesta mucho diferenciar cuando se cita dentro de un texto. La referencia sobre esa parte de mí es lo que me cuesta más realmente.»
A1-4.3	Encontrar la fuente	[GA-R2. 23':06"] «Para mí el tema de las fuentes.... Pero sobre todo en el sentido de encontrar una buena fuente, ¿sabes?»
A2	Nivel de complejidad	
A2-1	Uniestructural	
A2-1.1	Identificar	[GM-R2. 01':38"] «Yo creo que este modelo puede parecer desde un inicio muy largo, un procedimiento muy largo, pero al final yo pienso que a mí me ayuda mucho más a identificar el tema de la obra que no documentándome aparte o buscando otras maneras como para identificarlo.»
A2-1.2	Memorizar	[GM-R2. 42':25"] «Porque es difícil para memorizar todo esto.»
A2-1.3	Reconocer	[GF-R1. 01':29"] «¿También había que primero reconocer los aspectos formales...?»
A2-2	Multiestructural	
A2-2.1	Describir	[GL-R1. 01':12] «A mí me parece, aunque sea un poco complicada de empezar la primera parte, que es la de describir las obras. Me parece que cuando lo pillas va bastante por mano.»
A2-3	Relacional	
A2-3.1	Analizar	[GA-R3. 31':10"] «El examen es una obra. Es una obra que hemos analizado en clase.»
A2-3.2	Aplicar	[GL-R1. 07':52"] «Y creo, además, que si no se te da bien la filosofía, como es mi caso, es difícil de entender y es difícil de aplicar.»
A2-3.3	Argumentar	[GA-R2. 09':27"] «Al final tres minutos es muy poco para argumentar mínimamente una hipótesis.»
A2-3.4	Comparar	[GM-R2. 50':18"] «Entonces lo acabamos de entender sobre que el objetivo era el de ampliar el tema y en la otra quizás nos centramos más en comparar el texto.»

A2-3.5	Contrastar	[GF-R1. 06'31"] «Yo creo que la parte más útil es contrastar el propio análisis con el... Con el de un panel de especialistas que analizamos.»
A2-3.6	Criticar	[GC-R1. 26':49"] «Sí, sí, sí todos los aspectos de buscar información. Luego lo otro de buscar otras conexiones que critique o que no, a favor o en contra.»
A2-3.7	Justificar	[GM-R3. 43':24"] «Y tuve demasiado miedo de poner mi perspectiva en eso y ya sé que soy estudiante y tengo que aprender esto, pero creo que con este proyecto me siento que puedo justificar una opinión que tengo sobre una obra para un otro proyecto, por ejemplo.»
A2-4	Abstracto ampliado	
A2-4.1	Crear	[GM-R3. 44':24"] «Al final yo no veo una obra y digo "pienso qué significa esto", sino que muchas veces, o sea, más con este método, te tienes que regir en unos argumentos y tienes que crearlos bastante... O sea, tienes que crear una idea, pero no la creas, sino a partir de los argumentos tú las formas.»
A2-4.2	Evaluar	[GA-R2. 39':28"] «A mí lo que me cuesta mucho es evaluar a los demás.»
A2-4.3	Interpretar	[GM-R2. 59':31"] «Para mí es como una nueva manera de interpretar arte.»
A3	Mayor dificultad	[GA-R2. 06':57"] «Sí, el año pasado hicimos la versión escrita en grupo y versión filmada. Lo que pasa es que éramos tres personas, cuatro personas y de cuatro a seis ya. Cuantas más personas hay, más complicado. Más cuesta ponerse de acuerdo para poder hacer las cosas. Sí, pero bueno, el método es el método es muy interesante y la mayor dificultad para mí, el mayor reto es quitarme todos los tics aprehendidos que tengo. Nada por sentado. Es que yo siempre fallo cuando, cuando doy por hecho una cosa y eso cuesta mucho, porque a mí, por ejemplo, la pintura me gusta mucho, he leído mucho de pintura, he visto mucho de él, me he ido a muchos museos, me gusta. Y entonces claro, hay cosas que ya las tienes aprendidas y casi las ves cuando... Pero no, no están basadas en un elemento concreto y eso para mí el año pasado fue un reto.»
A4	Componente más difícil	[GF-R1. 13':27"] «Yo creo que el tema, porque como tienes que partir de inferencias que has hecho, que quizás has hecho inferencias, pero... Pero en realidad el cuadro va por otro lado y te basas en unas inferencias y como en unas cosas que quizás te estás yendo muchísimo. Entonces hacerlo bien y como siendo natural y prestando realmente atención y no yéndote del cuadro. O sea, para hacer el tema hay que... Hay que hacerlo muy bien.»
A5	Componente más sencillo	[GM-R2. 07':23"] «Yo diría para mí el análisis formal, al final, es algo que es pesado porque es largo y siempre piensas me voy a dejar algo, ¿no? Quieres ponerlo todo. Pero al final, al verlo tan claro, al ver algo físicamente, es mucho más fácil de describir que no tu estar pensando qué vas a decir sobre eso. Entonces yo creo que sí, que nos ha sacado mucho tiempo de análisis formal, pero que es bastante dinámico y sale bastante fácil. No sé.»
A6	Evolución	[GD-R1. 03':06"] «Es que depende, yo creo que las primeras veces que lo hacía, lo que me resultaba más difícil era justamente la forma de acercarte a la obra de arte tan diferente. Entonces yo creo que si te hubiera tenido que contestar la primera vez habría sido directamente al análisis formal. Me pareció súper complicado. Ahora que ya lo llevo haciendo muchas veces, creo que lo que más me resulta difícil cada vez es ajustarme al tiempo. En el sentido que ¡jostras! Salen tantas cosas que tener que reducirla en siete minutos cada uno, ocho minutos lo que son... Creo que es lo que me resulta más complicado.»

Tabla 35. Coocurrencias del Sistema A

Categoría 1		Categoría 2		N.º	%*	%**
Id	Nombre	Id	Nombre			
A2-1	Uniestructural	A1-2	Identificación del tema	14	0,27	0,99
A2-1.1	Identificar	A1-2	Identificación del tema	14	0,27	0,99
A2-3	Relacional	A1-1	Análisis formal	14	0,27	0,99
A2-3	Relacional	A1-3	Conexión con las ideas	8	0,16	0,56
A2-3	Relacional	A1-4	Análisis de otras interpretaciones	20	0,39	1,41
A3	Mayor dificultad	A1-4	Análisis de otras interpretaciones	6	0,12	0,42
A4	Componente más difícil	A1-4	Análisis de otras interpretaciones	7	0,14	0,49
A4	Componente más difícil	A1-3	Conexión con las ideas	6	0,12	0,42
A4	Componente más difícil	A1-2	Identificación del tema	5	0,10	0,35
A5	Componente más sencillo	A1-1	Análisis formal	13	0,25	0,92
A6	Evolución	B1-4	Dificultad tiempo	11	0,21	0,62
A6	Evolución	B8	Repetición de las fases	6	0,12	0,34
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	B2	Elección de la obra	7	0,14	0,40
A3	Mayor dificultad	B4	Dinámicas de grupo	5	0,10	0,28
A2-4.2	Evaluar	B1-3	Dificultad gramática y elocución	7	0,14	0,40
A2-4.2	Evaluar	C1	Evaluación entre iguales	61	1,19	3,39
A6	Evolución	D1-4	Dominio	11	0,21	0,29
A1-1	Análisis formal	D1-17	Novedad	5	0,10	0,13
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	D1-13	Cuestionamiento	5	0,10	0,25
A1-1	Análisis formal	D1-1	Dedicación	5	0,10	0,25
A2-3.1	Analizar	E1	Críticas a la Historia del Arte	13	0,25	0,64
A2-1.1	Identificar	E1	Críticas a la Historia del Arte	8	0,16	0,39
A2-3.1	Analizar	E2	Alfabetización Visual	10	0,19	0,49
A1-4.1	General	E1	Críticas a la Historia del Arte	6	0,12	0,30
Total				262	5,20	15,72

Nota. N.º: referencias de codificación recogidas en la coocurrencia. %*: porcentaje sobre el total de coocurrencias. %**: porcentajes sobre el total de coocurrencias en los sistemas implicados.

Como se puede apreciar en la Tabla 35, la coocurrencia más significativa de la categoría A2 se da entre la categoría simple “A2-4.2 Evaluar” y la categoría del Sistema C “C1 Evaluación entre iguales”, con 61 coocurrencias. También debemos indicar que las categorías simples “A2-1.1 Identificar” y “A2-3.1 Analizar” pertenecientes a las subcategorías “A2-1 Uniestructural” y “A2-3 Relacional” mantienen 8 y 13 coocurrencias con la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”. Además, “A2-3.1 Analizar” también mantiene 10 coocurrencias con “E2 Alfabetización visual”. Así mismo, la categoría simple “A2-4.2 Evaluar”, perteneciente a la subcategoría “A2-4 Abstracto ampliado”, mantiene 7 coocurrencias con la subcategoría “B1-3 Dificultad gramática y elocución”. Como todas estas coocurrencias están formadas por categorías o subcategorías pertenecientes a sistemas que no hemos presentado aún, deberemos esperar para poder tratarlas. Mientras tanto, sí será pertinente comentar en este apartado las coocurrencias de la categoría A2 con las de la categoría A1, que se ocupa de los componentes del modelo, pero para ello deberemos presentar antes esta última.

Observamos en la Tabla 31 que la segunda categoría con mayor número de resultados dentro del Sistema A lo alcanza “A1 Componentes del modelo”, con 193 referencias de codificación que suponen el 9,54% del total del estudio y el 31,54% sobre el total del propio sistema. Dentro de esta categoría, vemos que las subcategorías “A1-1 Análisis formal” y “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” arrojan el mismo número de resultados: 63 referencias de codificación que tienen un peso del 3,11% sobre el total del estudio y del 10,29% sobre el total del sistema. En contraste, la subcategoría y el componente del modelo con menos menciones es la “A1-3 Conexión con las ideas”, con 26 referencias de codificación que tienen una representación del 1,29% sobre el total del estudio y del 4,25% sobre el total del sistema. Gracias a estas cifras podemos conocer cuáles son los componentes más y menos discutidos durante las reuniones: Análisis formal y Análisis de otras interpretaciones, en primer lugar, seguidas de Identificación del tema y, finalmente, Conexión con las ideas.

A partir de estos datos ya podríamos plantear algunas hipótesis. Por ejemplo, que el estudiantado opina más sobre el primer y el último componente y menos sobre el tercero porque unos les resultan muy fáciles y otro muy difícil, o viceversa. Sin embargo, no llegaremos a un conocimiento certero si no profundizamos en el sistema. Para saber qué piensa el estudiantado de los distintos componentes del modelo podemos desplazar nuestra mirada hacia otras tres categorías y observar la relación que mantienen con la que ahora estamos tratando. Nos referimos a las categorías “A3 Mayor dificultad”, “A4 Componente más difícil” y “A5 Componente más sencillo” y a sus convergencias con “A1 Componentes del modelo”. Recordemos que el motivo por el cual se establecieron estas categorías fue porque queríamos conocer cuál era la parte que suponía mayor dificultad del método al estudiantado, así como qué componentes en particular les resultaban más y menos difíciles.

A la hora de inquirir la coocurrencia de estas categorías podemos advertir en la Tabla 35 que mantienen las siguientes relaciones: la categoría “A3 Mayor dificultad” aparece en un primer lugar relacionada con la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”, con 6 coincidencias que tienen un peso del 0,42% sobre el total de los sistemas implicados. En segundo lugar, con la categoría “B4 Dinámicas de grupo”, con 5 referencias en común que tienen un peso del 0,10% sobre el total de cruces del estudio y del 0,28% sobre el total de los sistemas implicados. Como se puede ver, esta última categoría pertenece al Sistema B. Para no avanzar resultados, únicamente comentaremos en este apartado la primera de las relaciones.

La categoría “A4 Componente más difícil” aparece también relacionada con la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”, con 7 coincidencias que tienen un peso del 0,49%

sobre el total de los sistemas implicados. A este componente le siguen “A1-3 Conexión con las ideas” e “A1-2 Identificación del tema”, con 6 y 5 coincidencias con un peso del 0,42% y 0,35% sobre el total de los sistemas implicados. Concordando con estos resultados, la categoría “A5 Componente más sencillo” muestra un mayor número de coocurrencias con la subcategoría “A1-1. Análisis formal”, concretamente 13 referencias en común que tienen un peso del 0,92% sobre el total de los sistemas implicados.

Para que la persona lectora pueda hacerse una idea más precisa del tipo de comentarios que el estudiantado hizo a la hora de referirse a estos componentes, veremos algunos ejemplos. A continuación, aparecen dos citas en las que se expone que “A1-4. Análisis de otras interpretaciones” es el componente más difícil del modelo:

[GM-R2. 04':33'']

“Yo creo que para mí buscar la fuente es un proceso que a veces te da la sensación que se puede hacer un día y en nuestro caso ha sido varios días de ir a la biblioteca, de mirar por Google, de, pues, de informarte. Y al final, desde mi experiencia, en la carrera no nos han enseñado suficiente como buscar documentos de manera fiable y que sea.... Al final de filtrar, yo qué sé, lo que estás buscando. Ir más al grano. Yo, en mi caso, creo que sí que es verdad que una vez tienes la fuente, pues ya está, está bien hecha. ¿Sabes? Qué... Pero para mí la búsqueda es...A mí me desc... [risa] O sea, además de complicado, también es pesado, porque lo es mucho. Tienes que saber que... Estar muy consciente de que esto realmente esté relacionado con el tema que quieres hablar. Y luego, pues haciendo el trabajo, sí que también depende bastante de la obra que vayas a escoger. Hay obras que el tema es mucho más claro, entonces vas como más al objetivo. Hay que otros en cambio, que... No sé.”

[GX-R1. 14':13'']

Estudiante 1: [...] “Yo lo pasé muy mal con la parte del texto porque me costó una barbaridad encontrar un texto con el que me sintiese cómodo. También culpa nuestra por escoger una obra que había poco y que quizás yo también fui un poco tarde...”

Entrevistadora: ¿Qué obra era? Que no me acuerdo.

Estudiante 1: Era Lely Venus

Estudiante 2: La Venus Agachada

Entrevistadora: Ah, sí, sí, sí.

Estudiante 1: Vale pues para esa hubo muchas disputas para encontrar el texto y al final escogí uno y fue como pues a partir de aquí trabajaré un poquito, pero pasa factura. Llegas desgastado y vas nervioso, no sabes si tu texto le va a gustar o no a [nombre del profesor]. Entonces ahí lo pasé un poquito mal.”

En la primera cita la estudiante expresa que “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” se trata de un componente aparentemente sencillo. En cambio, a la hora de abordarla, surge la dificultad al reconocer en ella misma cómo no ha adquirido los conocimientos suficientes, en lo que lleva de carrera, para realizar dicha tarea con eficacia. Nótese que se trata de una estudiante de tercer curso de una titulación universitaria. También hace notar que la parte verdaderamente difícil, dentro del propio componente, es la búsqueda de la fuente, pero

que el análisis posterior no supone tanto esfuerzo. Parte de esta dificultad identificada en la búsqueda parece depender de la obra elegida para el análisis, lo que en ocasiones el estudiantado entrevistado ha confesado que condiciona la toma de la decisión. De hecho, la persona lectora habrá podido observar en la Tabla 31 que la categoría simple “A1-4.3 Encontrar la fuente” –con 3 referencias de codificación que tienen un peso del 0,49% sobre el total del sistema– se trata de uno de los temas en los que se despliega la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”. A propósito del despliegue de esta subcategoría, aprovechamos para dejar constancia de la coocurrencia de 6 citas que mantiene la categoría simple “A1-4.1 General” con la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”. Estas tienen un peso del 0,30% sobre el total de los sistemas implicados. Como esta última aún no ha sido presentada, esperaremos hasta llegar al comentario del Sistema E para analizar el contenido que estas coincidencias recogen.

Otra cuestión digna de análisis es la percepción que el estudiantado tiene del tiempo que puede llevar la identificación de una fuente para realizar cualquier trabajo, no ya solo el trabajo de analizar una obra de arte mediante el modelo. La estudiante de la primera cita dice que esta búsqueda a veces da la sensación de que puede hacerse en un día pero que, en este caso, les ha llevado varios. Esta idea preconcebida de la inmediatez mediante la cual se pretende encontrar un texto apropiado explica que más adelante califique como “pesado” el proceso de búsqueda. Esta idea se repite en la segunda cita, expuesta a raíz de la categoría “A4 Componente más sencillo”, donde otro estudiante vuelve a expresar que “le costó una barbaridad” encontrar la fuente, entre otras cosas porque admite que se aplicó a la tarea demasiado tarde. Esta confesión revela que pensaba que se trataba de una tarea que podría realizar en un plazo corto. Por esta idea reiterada podemos pensar que la dificultad con la que identifican el análisis de otras interpretaciones actúa como sinónimo de mayor dedicación de la esperada, entendiendo lo esperado como un día.

Seguimos con otros dos ejemplos: uno de un comentario en el que se expone que la categoría “A1-3 Conexión con las ideas” es el componente más difícil del modelo y otro en el que se expone que el “A1-1 Análisis formal” es el componente más fácil del mismo:

[GL-R1. 06':25'']

[Las estudiantes dicen a la entrevistadora que el componente que más difícil les resulta es la conexión con las ideas, pero la conversación toma otros derroteros. A continuación, la entrevistadora retoma la cuestión.]. “Entrevistadora: Y entonces, ya me habías dicho ¿no?: que lo que más difícil os parece de la rúbrica es la parte de las ideas estéticas.

Estudiante 1: Sí, eso.

Estudiante 2: Sí, porque es filosofía y no se toca filosofía en esta carrera.

Estudiante 1: Es como que nosotros estamos acostumbrados, a lo mejor, en otras asignaturas, a hacer un análisis simbólico, un análisis técnico, pero de repente coger una idea filosófica y presentarla en esa obra es entender muy bien tanto la obra como la filosofía. Y muchas veces resulta complicado. O a veces las entiendes las dos, pero no sabes por qué modo conectarlas y aparte de eso tienes que conectarlas entre ellas y con tu compañera y no sé qué. Y es un lío espectacular.

Entrevistadora: Sí, ¿pero crees que es por...como por la complejidad de la filosofía en sí o porque los conceptos que daís en clase no te quedan del todo claros?

Estudiante 1: Yo creo que, por la complejidad de la filosofía, porque yo, por ejemplo, se me da bien en general la filosofía y sí que lo he ido entendiendo. Pero incluso entendiéndolo en el momento de plantearme y hacer esta parte. Como que me paso un par de días reflexionando sobre lo que estoy haciendo.”

[GM-R2. 07':23'']

“Yo diría, para mí, el análisis formal al final es algo que es pesado porque es largo y siempre piensas: me voy a dejar algo, ¿no? Quieres ponerlo todo, pero al final, al verlo tan claro, al ver algo físicamente, es mucho más fácil de describir que no tú estar pensando qué vas a decir sobre eso. Entonces yo creo que sí, que nos ha sacado mucho tiempo de análisis formal, pero que es bastante dinámico y sale bastante fácil. No sé.”

En la primera parte del fragmento que trata la conexión con las ideas, vemos que el estudiantado asocia la dificultad con la propia disciplina que se trabaja en este componente; una dificultad que va relacionada a su vez con el hecho de que la filosofía resulta una novedad dentro de la titulación. Sin embargo, si seguimos leyendo, vemos que lo que parece justificarse por la novedad resulta tener que ver con un conflicto a la hora de relacionar. La estudiante 1 menciona que este componente requiere de un entendimiento profundo tanto de la teoría como de la obra, esto es: la práctica que se ha llevado a cabo en el contexto histórico de dicha teoría y por lo tanto el producto de dicho contexto y de dicha teoría. Significa pues, que la estudiante alude directamente a la dificultad de saltar de un nivel multiestructural a un nivel relacional. Dice que puede entender ambas cuestiones por separado pero que, a la hora de conectar la una con la otra, es cuando aparecen los problemas. Curiosamente, cuando la entrevistadora trata de diferenciar entre la dificultad asociada a la propia disciplina o la dificultad asociada a la forma en la que se imparte la asignatura, la estudiante vuelve a aludir al ya mencionado factor tiempo. Afirma que, incluso entendiendo la filosofía, ha tenido que invertir dos días en reflexionar sobre lo entendido. De nuevo parece estar aliándose el concepto de dificultad con el de dedicación.

Respecto al último fragmento citado, vemos un ejemplo del tipo de comentario que el estudiantado realiza para identificar el análisis formal como el componente más sencillo. Se trata de un ejemplo especialmente representativo porque en él se mencionan dos aspectos que con frecuencia aparecen asociados a este componente: el primero de ellos es, de nuevo, el referente a la dedicación y, el segundo, es el que presenta novedad frente a lo comentado: en este componente comúnmente se justifica la facilidad con el hecho de tener de forma visible todos los elementos que se han de analizar. El proceso y esfuerzo que esta tarea implica requiere un proceso iterativo bidireccional entre el elemento visual y los prejuicios más o menos complejos que activamos en la mirada. Como hemos descrito en el capítulo correspondiente, se trata de diferenciar entre lo que es un aspecto formal y una inferencia, a las que con normalidad aludimos más rápidamente al ver una imagen. Por eso en este componente es necesario tomar conciencia de todos aquellos elementos que hemos identificado y que nos han llevado a emitir la inferencia final.

Ahora que ya hemos presentado la categoría A1 y sus coocurrencias, podemos ocuparnos de la relación de “A2 Nivel de complejidad” con los distintos componentes del modelo. En la selección de la Tabla 35 se recoge que los valores más altos de “A1-1 Análisis formal”, de “A1-3 Conexión con las ideas” y de “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” se dan dentro del nivel relacional, con 14, 8 y 20 resultados, respectivamente. Sin embargo, el valor más alto de “A1-2 Identificación del tema” aparece dentro del nivel y subcategoría “A2-1 Uniestructural”, con 14 resultados. De esto podríamos extraer que el componente del modelo que el estu-

diantado describe empleando verbos de menor nivel de complejidad es la identificación del tema. Concretamente, el verbo uniestructural empleado para hablar de este componente es identificar, recogido en la subcategoría “A2-1.1 Identificar”. Veamos algunos ejemplos:

[GO-R1. 17’:40’]’

“Claro es que esto también es otra cosa. Nos ha hecho saber, en plan poder identificar a los personajes, no por el título de la obra, sino porque tú has tenido que buscar en fuentes. O sea, basarte en fuentes. Por ejemplo, para una fuente mitológica para una escultura mitológica, para saber identificar y decir este es este que tiene tal, tal, tal, tal, y no por el título de la obra [...]”

[GT-R2. 14’:56’]’

“[...] Que, por ejemplo, en una identificación del tema, una se ponía como identificar como los personajes y decías ostras esto es identificar el tema o... O no, sabes. O sea, no sé cómo es identificar un tema, en plan porque a la hora de valorarlo sí que la gente identifica la acción que hace y eso, pero no me pone como un tema, entonces digo ¿eso es identificar el tema? ¿Le tengo que poner un uno, o...? O no, sabes. Me ha pasado esto”.

Si volvemos sobre la Tabla 11 que aportábamos en la página 9 del apartado “4.2 Descripción del modelo” del capítulo de metodología, en el que relacionábamos cada componente del modelo con los niveles de SOLO, la persona lectora recordará que cada uno de los componentes del modelo comprendía los cuatro niveles de la taxonomía. Si nos fijamos en esta tabla vemos que el verbo “identificar” aparece de forma lógica en el primero de los cuadrantes de “Identificación del tema”: “Identificación de los objetos, personajes y acciones”. A continuación, sigue con otras tareas propias del componente hasta alcanzar el nivel abstracto extendido con: “uso de las incongruencias para establecer líneas interpretativas” y “discusión de varios significados para elegir alguno”. Estos mismos enunciados aparecen también en la rúbrica que el estudiantado conoce y emplea en clase y que hemos incorporado en el apartado “Evaluación” del mismo capítulo de metodología (Figura 2, página 17). Si nos fijamos en los ejemplos citados, veremos que aquello que el estudiantado comenta sobre la identificación del tema es muy similar a aquello que se asocia en la tabla mencionada con el nivel uniestructural de este componente. De esto podemos extraer que el estudiantado se queda en un estadio inicial de este componente –al menos cuando se le pregunta sobre ella– fijándose solo en los primeros pasos que deben dar para abordarla y apenas comentando las últimas tareas, que son las que les permitirán asimilar en su totalidad esta parte del método.

Para acabar con este sistema comentaremos la categoría “A6 Evolución” que arroja 66 referencias de codificación que, como vemos en la Tabla 31, suponen el 3,26% del total del estudio y el 10,78% del total del Sistema A. Vemos en el ejemplo representativo que aparece en la Tabla 34 cómo esta categoría recoge comentarios que hacen evidente un cambio en la forma en la que el estudiantado ha experimentado el modelo a lo largo del tiempo. Tal como se refleja en la intervención seleccionada, no necesariamente tiene que hacerse notar una evolución en el sentido más radical del término –que un componente del modelo resulte muy difícil en un primer momento y muy fácil más adelante– sino un cambio, ya sea total o parcial, en la concepción inicial de alguno de sus aspectos. En el ejemplo de la Tabla 34 el cambio se da entre el componente del modelo que la estudiante consideraba más difícil en un principio y aquel otro que considera más difícil en el momento de realización de la reunión. En este caso se trataba de una estudiante con experiencia previa en la metodología. Esto le permitía, ya en la primera reunión, exponer que en un principio encontraba complejo el análisis formal debido a la diferencia que, según ella, implicaba en el acercamiento a la obra en comparación

con otras metodologías. Sin embargo, a medida que se fue familiarizando con el método, la dificultad se centró en ajustarse al tiempo que la presentación oral requería. Nótese cómo la dificultad pasa de residir en un componente y aspecto fundamental del método, como es el análisis formal, a alojarse en un aspecto no intrínseco y, por lo tanto, circunstancial y referente al contexto didáctico.

Este cambio experimentado a medida que se ha ido poniendo en práctica el modelo nos lleva a pensar que la estudiante ha podido pasar a preocuparse por aspectos no conceptuales gracias a que aquellos aspectos fundamentales ya se dan por dominados. Pero esta afirmación no se basa únicamente en el comentario recogido en la Tabla 34. Recordemos que la categoría “A6 Evolución” ya ha sido mencionada anteriormente por mantener un elevado número de coocurrencias con la categoría del Sistema D “D1-4 Dominio”. En la Tabla 35 apreciamos que estas dos categorías coinciden 11 veces, con un peso del 0,29% del total de los sistemas implicados. Como ejemplo de dicha coocurrencia, observamos que el estudiantado realiza el siguiente tipo de afirmaciones:

[GT-R3. 00':24'']

“A ver, yo dificultades nuevas no, porque al final son las mismas, pero sí que quizás más facilidad en el sentido de: ya tienes, o sea, ya sabes lo que tienes que hacer, lo tienes muy dominado y quizá como que no se te plantean tantas dudas porque ya has hecho dos exposiciones. Como que lo tienes todo mucho más visto y vas ya más al grano y tal. Quizás eso sí que es una facilidad, ¿no?”

[GM-R3. 00':03'']

“Entrevistadora: Entonces, bueno, entre la segunda y la tercera fase, ¿habéis encontrado nuevas dificultades o menos?

Estudiante: Menos.

Entrevistadora: ¿Menos?

Estudiante: Sí, creo que tenemos más práctica y bueno para, por ejemplo, con la... Escogiendo una obra, sabíamos que necesitamos algo menos complicado y para poder llegar a tiempo a todo. Y al final no hemos acabado en tiempo, pero no sé, podíamos enfocarnos más en los detalles de nuestro análisis y en general sabíamos que teníamos que hacer más.”

En las citas anteriores hemos incorporado dos ejemplos en los que se habla de la evolución experimentada y de dominio, tanto de forma explícita como implícita. En el primer caso, la estudiante expone que el hecho de repetir el mismo ejercicio a lo largo de la asignatura supone la desaparición de nuevas dificultades debido a que ya conoce aquello que tiene que hacer. En el caso de la persona que interviene en la cita, se trata de una estudiante perteneciente a un grupo con experiencia previa y además se trata de una tercera reunión, es decir que, solo en la propia asignatura, ya han puesto en práctica el método dos veces. Por lo tanto, la repetición implica evolución y sabemos que esta evolución es positiva, ya que la impresión que causa en el estudiantado es de dominio. En la segunda cita se alude igualmente a la sensación de dominio al afirmarse que, gracias a la práctica, tenían más conciencia de aquello que tenían que realizar. La categoría “A6 Evolución” también mantiene un número de coocurrencias significativo con las subcategorías del Sistema B “B1-4 Dificultad tiempo” (11 referencias de codificación con un peso del 0,21% sobre el total de los cruces y del 0,62% sobre el total de

los sistemas implicados) y “B8 Repetición de las fases” (6 referencias de codificación con un peso del 0,12 sobre el total de los cruces y del 0,34% sobre el total de los sistemas implicado), que comentaremos en el apartado dedicado a este último sistema.

6.1.3. Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico

El Sistema B tiene como objetivo conocer aquellos aspectos periféricos que, aunque no forman parte de la propia definición del modelo, lo acompañan e influyen en él. Se trata de aquellos elementos que conforman el entorno didáctico de las asignaturas en las que el modelo se implanta. Poder diferenciar estos elementos de aquellos que forman parte intrínseca de la metodología aquí estudiada nos permitirá, por un lado, poder detectar carencias o virtudes que no son necesariamente causadas por el método y que tienen más que ver con el propio sistema educativo en el que se inscribe. Esta diferenciación entre aspectos intrínsecos y extrínsecos no significa que los segundos sean susceptibles de ser ignorados por no entrar en la propia definición de la metodología, sino todo lo contrario: suponen aspectos que, aun siendo externos a la metodología, la afectan y modifican. Por otro lado, no entendemos esta identificación de aspectos externos al modelo como una oportunidad para desentendernos de problemas destacados por el estudiantado, ya que somos conscientes de que parte de la calidad de una propuesta didáctica dependerá de su capacidad de adaptarse al contexto en el que se practica. Para esto, el modelo debe adaptarse al número de estudiantes por grupo-aula o a la duración de las sesiones. Así mismo, estos parámetros marcarán la duración de las exposiciones orales o el número de estudiantes que conformen los grupos de trabajo. Todos estos aspectos serán desglosados a continuación.

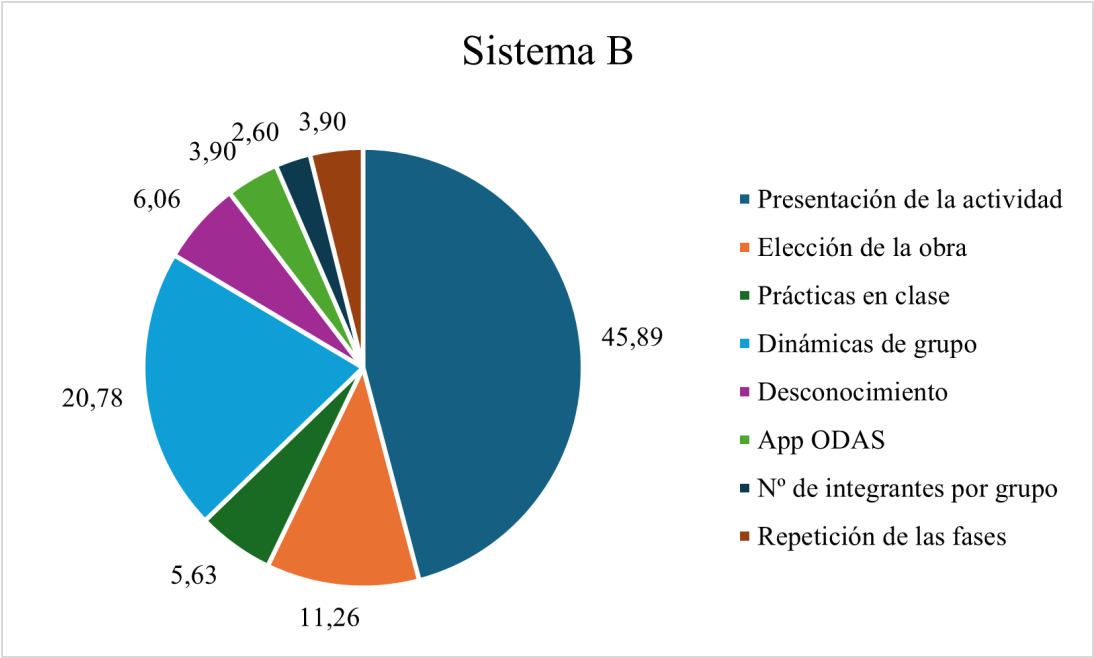


Figura 16. Distribución del peso de las categorías del Sistema B

En la Figura 16 vemos que la estructura de este sistema pasa por ocho categorías principales, de las que la denominada “B1 Presentación de la actividad” llama la atención por el gran espacio que ocupa. Podemos apreciar en la Tabla 31 que esta categoría cuenta con 106 referencias de codificación que suponen el 5,24% del total del estudio y el 45,89% del total del sistema. Esta categoría recoge comentarios realizados por el estudiantado referentes a

la forma de presentar el ejercicio de la lectura e interpretación del fenómeno artístico, que, como ya se ha mencionado, consiste en una exposición oral. En esta categoría hemos podido desglosar la presentación de la actividad en cuatro subtemas. El que más comentarios ha generado es el que se aloja bajo la subcategoría “B1-4 Dificultad tiempo” que con su título define su propio contenido.

Tabla 36. Ejemplos representativos del Sistema B

Id	Categoría	Ejemplo representativo
B1	Presentación de la actividad	[GM-R2. 18':13''] «Que, si fuera un trabajo escrito y al leerlo quizás claro como la has revisado, has tenido tiempo de explicarlo, pero al trasladarlo al oral pues los nervios, lo que sea, puede ser como que juega en contra.»
B1-1	General	[GM-R2. 18':25''] «Especialmente que no tenemos tanto práctica con hacer este tipo de expos. Porque yo tengo expos de otras asignaturas, pero son más como hablar sobre este tema y ya está, no tengo que analizar nada y me siento... Sí, es más difícil.» [GT-R1. 10':05''] «Pero yo, por ejemplo, la exposición oral sí que tengo más experiencia por mi colegio, he hecho muchas exposiciones y es como que lo tengo muy en cuenta a la vez de hablar delante de un público lo que tengo que hacer. Supongo que hay otra gente que en otros colegios han ido y no lo han practicado, no tanto. Depende mucho de la persona.»
B1-2	Utilidad exposiciones orales	[GM-R2. 19':17''] «La parte de gramática también creo que cuesta, y más si durante todos los años de carrera hemos hecho muy pocas exposiciones.»
B1-3	Dificultad gramática y elocución	[GO-R1. 10':35''] «Yo lo único que puedo mencionar es que, eso, que en la presentación me pareció como que se evaluaban demasiadas cosas a la vez en el sentido de la rúbrica de exposición oral que yo me sentía bastante presionada con lo de contacto visual, elocución, todo esto a la vez me ha resultado un poco demasiado. O sea, como que yo valoro más el valorar el contenido que todo lo que fuera exposición oral. Pero bueno, no sé, esto es ya personal mío.» [GM-R2. 19':17''] «Sí, y que yo a lo mejor no llego a entender cómo puede ser que el tiempo sea la nota, sea más [se corrige], igual de importante que todo el trabajo hecho anteriormente, porque las horas que hemos marcado, o sea que hemos em... Para hacer el trabajo, me parece como injusto que se evalúen igual que una exposición de 20 minutos que puedo llegar a entender que no hay más tiempo o que... Pero yo a lo mejor lo alargaría de días, no lo haría en dos días todos, porque nosotros hemos tenido que cortar muchísimas cosas porque nuestra exposición duraba 36 minutos. Entonces con eso, cuando acortas te das cuenta de que a lo mejor el mensaje que quieres transmitir se puede perder. Y yo creo que sí, que para mí la parte de identificación del tema es difícil, pero sí que es verdad que poniéndolo todo en contexto, la parte de gramática también creo que cuesta, y más si durante todos los años de carrera hemos hecho muy pocas exposiciones.»
B1-4	Dificultad tiempo	

B2	Elección de la obra	[GT-R2. 19':04"] «Sí, bueno, lo único que hemos visto, por ejemplo, en esta última es que claro, también cuanto más grande es la obra, más dificultades tiene, más elementos tiene.» [GF-R1. 17':46"] «Pero bueno, sí que es verdad que este curso, este año hemos aprendido a coger obras mucho más pequeñas.»
B3	Prácticas en clase	[GM-R2. 13':22"] «Y a partir de la rúbrica, bueno, también, al menos creo que sobre todo en la Fase 1, servía mucho las prácticas que habíamos hecho en clase. En plan ella. Porque después era como seguir los apuntes y más o menos como tener ya la estructura del trabajo hecho.»
B4	Dinámicas de grupo	[GO-R1. 00':36"] «Bueno, a ver, yo iba a decir que al menos nuestro grupo, yo creo que sí, que ha trabajado bien y eso es importante. Entonces tampoco es que... Como nos hemos ayudado mucho entre todas, yo creo que no nos ha resultado complejo porque era algo que no estamos acostumbradas en un principio, pero creo que tiene mucho que ver también... Es decir, puede ser muy subjetivo en el sentido de que en función de que tan bien trabajas con ese grupo y que tan bien sepas tú trabajar en grupo, pues será más complicado o menos.» [GA-R3. 45':43"] «Entonces sí que es verdad que es una asignatura que cuesta trabajar en grupo, si no, si no te coordinas muy bien. E y yo, por ejemplo, nos coordinamos muy bien, porque estamos, porque trabajamos mucho. Entonces, hablamos constantemente de las cosas. Yo no voy a decir una cosa que entra en contradicción con lo suyo ni al revés, pero hay gente que va más a lo suyo y yo digo esto y si entra en contradicción, pues... Entonces es difícil, es difícil que quede un trabajo redondo.»
B5	Desconocimiento	[GF-R1. 24':19"] «¿Ah que teníamos que autoevaluarnos?» [GL-R1. 14':59"] [La entrevistadora pregunta por el peso del examen de la asignatura] «No tengo ni idea.» [GA-R3. 36':46"] «O sea, vas a veces un poco perdido, porque las pautas si tú te lees ODAS te quedan muy cortas. Las pautas son muy telegráficas, pero entiendo que hay una falta de tiempo y...»
B6	App ODAS	[GJ-R1. 3':00"] «A ver, yo creo que la información que te dan ya en la plataforma del ODAS está como muy pautado. Te lo dan ya como hecho. Te dicen muy bien lo que tienes que hacer, porque en las rúbricas está específico todo lo que tienes que hacer, bien explicado, para hacer la evaluación entre iguales también es seguir unos pasos, como super sencillos, pero claro, como que es esto, como que es nuevo, nunca lo habíamos hecho, pero en sí está bien montado. Es fácil de manipular, de seguir los pasos, te dice qué tienes que hacer en todo momento.»
B7	N.º de integrantes por grupo	[GA-R3. 29':18"] «Pero bueno, ya te digo, de ahí a este sistema de exposiciones, análisis de toda la gente de hacer grupos tan amplios de seis personas que a veces es difícilísimo coordinarse.»

B8	Repetición de las fases	[GR-R3. 01':35''] «Bueno, yo creo que también el hecho de que tus compañeros hayan hecho ya una fase y tú te puedas apoyar en eso o pedirles consejo también facilita mucho el trabajo, pero a la vez también es como una presión más porque cada vez... O sea, si ya se ha llegado a un nivel, tú quieres también mejorar lo que se ha hecho.»

En el ejemplo representativo que aparece en la Tabla 36 vemos el comentario de una estudiante que considera injusto el poco tiempo que se dedica a las exposiciones orales, el cual, dice, no le permite a ella y a su grupo exponer con la suficiente claridad el análisis realizado de la obra. Siendo lo antedicho el resumen del comentario de la estudiante, debemos pararnos a analizar los matices para poder analizar mejor su intervención. La estudiante comenta que, lo que en particular considera injusto es que el tiempo tenga tanto peso como el análisis e interpretación de la obra. Esta denuncia demuestra una falta de conocimiento de los criterios de calificación seguidos, ya que el peso dedicado al propio contenido del análisis es de un 60%, y a todos y cada uno de los aspectos de la exposición oral un 40%. De este último porcentaje, solo el 10% corresponde a la adecuación al tiempo establecido²².

Aunque la última parte de la cita abarca otros aspectos que abordamos desde otras categorías, hemos decidido aportar la intervención al completo porque al final de esta menciona una cuestión que será clave a lo largo de todo este apartado y también del siguiente: la referente a la inexperiencia a la hora de realizar exposiciones orales. La estudiante alega que aspectos de la exposición oral cuestan mucho, y más aún si se han realizado muy pocas exposiciones de estas características en cursos anteriores. Vamos a aplazar el desarrollo de esta cuestión hasta el apartado siguiente, ya que contamos con un sistema que se dedica específicamente a analizar los aspectos referentes a la evaluación, entre los que se encuentra la evaluación de la exposición oral. Lo que sí que será necesario tratar en este lugar es la coocurrencia de 11 referencias entre la subcategoría “B1-4 Dificultad tiempo” y la categoría “A3 Evolución”. Podemos ver en la Tabla 37 que albergan un peso del 0,21% sobre el total de coocurrencias del estudio y del 0,62% del total de coocurrencias de los sistemas implicados. Ambas agrupaciones coinciden en una serie de comentarios de naturaleza desigual. En ocasiones, el estudiantado asegura que a medida que se han ido sucediendo las fases a lo largo de la asignatura, su capacidad para adaptarse al tiempo requerido ha sido mayor. Otros grupos comentan que la evolución la han percibido en el cambio de foco de la dificultad: antes, lo más complicado era cumplir con alguno de los componentes del modelo y, una vez superado esto, lo más difícil les resulta adaptarse al tiempo requerido.

La segunda subcategoría que mayor número de resultados arroja es “B1-2 Utilidad exposiciones orales”. Como podemos apreciar en la Tabla 31, arroja 36 referencias de codificación que suponen el 1,78% del total del estudio y el 15,58% del total del sistema. Dentro de esta subcategoría se alojan comentarios en los que el estudiantado se cuestiona la relevancia que tiene presentar un trabajo de forma oral. Dentro de estas apreciaciones, consideramos necesario resaltar dos cuestiones. La primera de ellas se destaca en el comentario que aparece en el ejemplo representativo de la Tabla 36, donde la estudiante señala que a ella le ha resultado más sencillo que al resto de sus compañeros y compañeras realizar la presentación debido

22— Estos porcentajes pertenecen a la asignatura en la que participa la persona que habla. Otras asignaturas también contempladas en el estudio pueden distribuir el peso de las calificaciones de forma distinta. Esta información aparece recogida en el capítulo de metodología.

a la experiencia que ya había adquirido. Observemos que comenta que esta experiencia ha sido alcanzada en su anterior colegio, y no dice que haya sido en otras asignaturas de la titulación. Concretamente, esta persona es una estudiante de la asignatura Fonts de la Història de l'Art, de tercer curso. Si tal como se plantea en esta cita, lo común es que el estudiantado no adquiera la competencia comunicativa oral a lo largo de la titulación y tampoco a lo largo de sus estudios anteriores, es lógico que sea esta parte del método una de las que mayor reto suponga. Que la estudiante verbalice esta realidad nos hace ver que ella misma es consciente de las carencias que va arrastrando el estudiantado a lo largo de sus años de formación.

La segunda cuestión que consideramos relevante destacar de esta subcategoría se hace visible en la siguiente cita:

[GA-R3. 24':50'']

“Sí, yo este aspecto también lo echado de menos. Yo personalmente, a mí sí que me sirven las exposiciones de los compañeros. Me gusta mucho. Es decir, me es muy fácil ponerme en el lugar de ellos, a veces más que cuando la profesora que está muy por delante de nosotros analiza las cosas. Es decir, es como que las exposiciones de los compañeros, al ser más pautadas, es como que tú sigues muy bien el proceso.”

Al considerar si las exposiciones orales resultan o no útiles, la estudiante menciona que a ella le sirven porque le es más fácil empatizar con estas que con la que realiza la profesora. Al presenciar una exposición realizada por iguales, es más sencillo que el estudiantado pueda sentirse identificado con lo que está viendo, ya que es más probable que el nivel de ambas partes –quien expone y quien observa– sea similar. Es posible que en ocasiones el estudiantado experimente una sensación de distanciamiento con respecto al trabajo de la persona docente. Debido a que se trata de un o una profesional con un nivel elevado, quizás su forma de emplear el modelo pueda transmitir la sensación de que el trabajo que se pide es altamente complejo. Además, también se señala en la cita que es más fácil identificar en las presentaciones de compañeros y compañeras las distintas partes del modelo, ya que se ciñen más a la rúbrica. Por lo tanto, la exposición oral de la actividad también cumple con una función de acercamiento de igual a igual.

Dicho esto, hemos podido establecer una categoría menor que sale a colación a raíz del tema de la utilidad de distintas prácticas externas a la definición conceptual del modelo. Se trata de la utilidad de las prácticas realizadas en clase a cargo del personal docente. Los comentarios en los que se aborda este asunto, los hemos alojado bajo la categoría “B3 Prácticas en clase”, y aunque no se trata de una de las subcategorías que componen “B1 Presentación de la actividad”, hemos considerado este el lugar idóneo para mencionarla. Se trata de una categoría que aloja 13 referencias de codificación que suponen el 0,64% del total del estudio y el 5,63% del total del Sistema B. Vemos en la Tabla 36 que la estudiante destaca que los apuntes tomados durante la lectura realizada por la profesora le servían luego como estructura para su propia lectura. Lógicamente, este es uno de los objetivos que persigue dicha práctica y a través de esta categoría podríamos constatar si no total, parcialmente su éxito. Ahora bien, observemos que acabamos de destacar, a la hora de hablar de estas “utilidades” que el contexto didáctico brinda al uso del modelo, cuestiones que podría entrar en contradicción. Recientemente, hemos mencionado el distanciamiento que el empleo profesional del modelo por parte del profesorado puede causar en el estudiantado. Sin embargo, a partir de la categoría B3 destacamos justo lo contrario. Quizás, y como ya hemos visto en otras ocasiones, no se trata de decantarse por uno u otro argumento sino por ambos. Esto es, la práctica profesional realizada por el profesorado sirve como modelo y esquema para que

el estudiantado realice su propia lectura y, al mismo tiempo, las exposiciones orales que el estudiantado realiza sirven para tener una visión de igual a igual.

Para acabar con las subcategorías de “B1 Presentación de la actividad” mencionaremos “B1-3 Dificultad gramática y elocución” que cuenta con 13 referencias de codificación con un peso del 0,64% del total del estudio y del 5,63% del total del sistema al que pertenece. En la Tabla 36 podemos ver que esta categoría aloja comentarios en los que el estudiantado menciona explícitamente la dificultad de aspectos recogidos en la rúbrica de exposición oral. De los ejemplos mencionados, el segundo de ellos (que lleva como identificador GO-R1. 10’:35”) es una buena muestra. Gracias a estos comentarios apreciamos que la dificultad parece hallarse en la preparación, en la ejecución y en la evaluación de la presentación pública. Concretamente, en este segundo ejemplo, la estudiante expresa que tiene la sensación de estar siendo evaluada en numerosos ámbitos al mismo tiempo y que esto le hace sentir presionada. Para valorar esta apreciación debemos tener en cuenta lo ya comentado sobre la novedad que las exposiciones orales suponen para el estudiantado. Dicho esto, no queremos extendernos en este lugar sobre cuestiones relacionadas con las rúbricas o con la evaluación en general, puesto que será objeto del apartado que sigue.

Pasando a la siguiente categoría con mayor número de menciones, encontramos en la Tabla 31 “B4 Dinámicas de grupo”, que arroja 48 referencias de codificación que suponen el 2,37% del total del estudio y el 20,78% del total del Sistema B. Esta categoría aloja comentarios en los que el estudiantado expone situaciones difíciles en las que se han visto involucrados por los propios roles establecidos dentro del grupo. Así mismo, aparecen comentarios en los que se valora que gracias al buen funcionamiento del grupo se han alcanzado resultados óptimos. Vemos muestras de ambas situaciones en los dos ejemplos representativos expuestos en la Tabla 36. En definitiva, en ambos comentarios se expresa que la dinámica que el grupo ha tenido durante la asignatura condiciona para bien o para mal los resultados finales. Por otro lado, esta categoría había aparecido en la Tabla 35 con 5 coocurrencias que suponían un peso del 0,10% sobre el total de los cruces y del 0,28% sobre el total de sistemas implicados– al cruzar los sistemas con la categoría “A3 Mayor dificultad”, perteneciente al Sistema A (véase también la Tabla 37).

Tabla 37. Coocurrencias del Sistema B

Categoría 1		Categoría 2		N.º	%*	%**
Id	Nombre	Id	Nombre			
B4	Dinámicas de grupo	A3	Mayor dificultad	5	0,10	0,28
B1-4	Dificultad tiempo	A6	Evolución	11	0,21	0,62
B8	Repetición de las fases	A6	Evolución	6	0,12	0,34
B2	Elección de la obra	A1-4	Análisis de otras interpretaciones	7	0,14	0,40
B1-3	Dificultad gramática y elocución	A2-4.2	Evaluar	7	0,14	0,40
Total				36	0,71	2,04

Nota. N.º: referencias de codificación recogidas en la coocurrencia. %*: porcentaje sobre el total de coocurrencias. %**: porcentajes sobre el total de coocurrencias en los sistemas implicados.

Para que la persona lectora pueda conocer de primera mano el tipo de comentarios que provoca esta coocurrencia, veremos algunos ejemplos. Estos fragmentos son las respuestas emitidas justo después de preguntar cuál es la mayor dificultad que presenta el método.

[GA-R2. 06':06'']

“Estudiante 1: Para mí adaptarme a las diferentes personalidades del grupo [risas].

Entrevistadora: [Risas] o sea ¿el trabajo en grupo?

Estudiante 1: Las personas.

Estudiante 2: Trabajo en grupo, sobre todo a determinadas edades, que tenemos muchas actividades fuera y que tenemos ya el carácter muy marcado [risas] pues eso cuesta. Eso puede ser revertido, pero, pero claro, yo creo que los chicos jóvenes primero están más acostumbrados a trabajar en grupo, porque en nuestra época nos hacían trabajos grupo y luego pues buenos son más flexibles y nosotras a veces en el grupo se generan situaciones un poco divertidas, de competencia, de crítica, de estas cosas.”

[GC-R1. 01':04'']

“Claro, es el... ¿Cómo explicarlo?, ¿el montar un grupo, quizás? Y claro, quizás, por qué claro, por la edad no tienes la misma generación. Llevo dos años entre primer [se corrige] bueno dos años, cinco entre primero y segundo, pues claro, te vas descolgando de la gente. Los grupos lo tienen más fácil para hacer el grupo. Entonces claro, te vas buscando gente para hacer el grupo quizás sea lo más difícil.”

Vemos que en ambas citas lo que se identifica como más complicado es el trabajo en grupo en sí mismo: el hecho de tener que cooperar con iguales, desde el momento de la confección de los grupos hasta las propias dinámicas que se producen dentro de ellos. Vemos que este segundo aspecto que el estudiantado destaca como más complicado es un buen ejemplo de una cuestión extrínseca al propio modelo y causada por el contexto educativo en el que se pone en práctica. De hecho, en asignaturas donde el número de estudiantes es más reducido y la duración de las sesiones es mayor, como por ejemplo asignaturas de máster, el modelo se puede poner en práctica de forma individual. No obstante, no podemos pasar por alto que en ambas citas las personas que hablan consideran que parte de la dificultad con la que cuentan para trabajar colectivamente tiene que ver con su edad.

Ahora bien, es destacable que este aspecto se señale como negativo dado que la competencia de trabajo en grupo es transversal en el Grado en Historia del Arte y, según las guías docentes de dicha titulación, se pone en práctica en numerosas asignaturas. Siendo esta la teoría, podemos pensar por los comentarios expuestos más arriba, que en la práctica esto no sucede o sucede en muy pocas ocasiones. Otra posibilidad es que en el resto de las asignaturas se planteen trabajos denominados como “trabajo en grupo” pero que en la práctica se traduzcan en trabajos autónomos que luego conllevan una nota en común. Nos referimos a la clásica dinámica basada en dividir en partes el trabajo a realizar y operar de forma individual, sin llevar a cabo la toma de decisiones y los avances correspondientes de forma colectiva, y sin asegurar que cada parte sea coherente con su anterior.

Este falso trabajo en grupo no tiene cabida con el modelo o, mejor dicho, no puede darse si se desea superar la actividad con éxito. Su propia naturaleza obliga a que cada parte necesite de su anterior, por lo que el trabajo colectivo es necesario, en el sentido más riguroso de la palabra. Como competencia transversal que es, dominar el trabajo en grupo es esencial no solo dentro del contexto educativo, sino también dentro de otros contextos como pueden ser el laboral o la vida cotidiana. También podemos ver que este problema, en las dos reuniones referenciadas, se achaca a cuestiones personales: en el primer caso a la edad y en el segundo

al hecho de haber repetido curso. Lo cierto es que ni lo uno ni lo otro restan habilidades a las personas para poder trabajar en grupo. De hecho, en el caso de suponer factores determinantes, tendrían que ser positivos, ya que la edad y el haber repetido curso implican mayor experiencia respecto al estudiantado más joven e inexperto.

Por otra parte, a la problemática de la edad a la hora de trabajar podemos darle otra lectura. Que personas con una edad superior a la media de edad del estudiantado de 2º y 3.er curso de una titulación de grado aseguren tener problemas para trabajar en grupo hace pensar que esta competencia tampoco es fácilmente adquirible en un entorno no educativo. Si pensamos que durante la descripción de este sistema hemos tenido testimonios de la ausencia de esta competencia en la educación primaria, en la educación superior y en el mundo extra-educativo, podemos afirmar que se trata de un problema generalizado, no solo del entorno educativo, sino también del social y laboral. No es este el lugar para analizar todas las posibles consecuencias negativas que esta carencia puede estar causando en los diversos entornos. Sin embargo, es importante dejar constancia del desajuste que existe entre lo que aparece en las guías docentes y la realidad de las aulas, así como el problema que esto causa en el estudiantado que sufre las consecuencias de dicha carencia.

Con relación al número de integrantes por grupo, hemos definido una categoría menor (contiene 6 referencias de codificación que suponen el 0,30% del total del estudio y el 2,60% del total del sistema) denominada “B7 N.º de Integrantes por grupo” (Tabla 31). Aquí se recogen citas en las que se comenta que el alto número de estudiantes que forman cada grupo –establecido en función del número de estudiantes matriculados en cada grupo-aula– también supone una dificultad añadida a la hora de realizar la actividad. Un ejemplo de este tipo de quejas podemos encontrarlo en la Tabla 36.

Una vez hechas estas observaciones, cabe apuntar que no todas las citas que se alojan dentro de la categoría “B4 Dinámicas de grupo” coocurren con la categoría “A3. Mayor dificultad” y, de hecho, gran parte de ellas no lo hacen. Es más, aunque en su mayoría consisten en quejas del estudiantado relacionadas con el hecho de tener que trabajar con más estudiantes, también aparece algún comentario que refleja justo lo contrario: el buen funcionamiento que el grupo ha tenido. En las citas antes mencionadas de la Tabla 36 se ha tratado precisamente de dejar constancia de esta disparidad. Aquí debemos prestar atención porque, aunque vemos que las estudiantes de la primera cita mencionan haber trabajado bien y haberse ayudado entre ellas, también confiesan que esta cooperación no ha estado exenta de esfuerzo, puesto que no estaban acostumbradas a hacerlo. Esto quiere decir que, tanto aquella parte del estudiantado satisfecha con el funcionamiento de su grupo como aquella que no lo está, coinciden en que ha sido complejo llevar a cabo esta parte.

De la observación de la categoría “B4. Dinámicas de grupo” podemos concluir que no solo aparece dentro de nuestro estudio como respuesta a la pregunta sobre cuál es la mayor dificultad de método, sino que también esta coocurrencia detectada resulta bastante reveladora. Como hemos mencionado, no forma parte en sí misma de la propia definición del método, empero, sí que forma parte de las competencias que, se supone, se ponen en práctica en el grado de forma transversal. Esta ausencia se confirma reiteradamente al observar las citas de estudiantes que sí han constatado un buen funcionamiento dentro de su grupo y que aun así reconocen el reto que ello les ha supuesto.

A continuación, nos encontraríamos con la categoría “B2 Elección de la obra” que, como podemos apreciar en la Tabla 31, arroja 26 referencias de codificación que suponen el 1,29%

de los resultados de todo el estudio y el 11,26% de los resultados del sistema estudiado. Como vemos en las citas de esta categoría en la Tabla 36, los comentarios aquí comprendidos consisten en reflexiones que el estudiantado realiza al darse cuenta de que hay obras más y menos idóneas para, en sus casos en particular, ser analizadas con el modelo. Hacemos esta aclaración referente a la particularidad de la situación debido a las consideraciones que se remarcan en las citas escogidas. Tanto en la primera como en la segunda cita, las estudiantes hablan de “grande” y “pequeño” haciendo referencia a la obra y a que cuanto mayor es su medida, más complicado es su análisis. Aquí identificamos una confusión de términos; lo que en realidad están queriendo decir es que a) cuantos más elementos conforman la obra, más largo es el análisis y, por lo tanto, b) más cuesta exponerlo dentro del margen de la exposición oral que la asignatura permite.

En consecuencia, respecto a la primera consideración, no es una cuestión referente al tamaño, sino a la cantidad. Es decir, puede tratarse de una obra de unas dimensiones colosales, pero contar con pocos aspectos formales y viceversa. Respecto a la segunda, no es una cuestión relativa a la dificultad, sino al tiempo. También respecto a esta consideración del estudiantado, cabe repetirse en lo mencionado en otras categorías: no se trata de una cuestión intrínseca al modelo, sino que es consecuencia del contexto didáctico en el que es expuesto. Una persona que pretenda analizar e interpretar una obra de arte con este modelo fuera del contexto educativo actual, el cual está formado por asignaturas cuatrimestrales a las que se dedica dos sesiones de hora y media semanales, no encontrará ninguna limitación a la hora de escoger la obra en lo que se refiere al número de elementos formales que incluya.

Para señalar otra de las dificultades más destacadas con relación a la categoría que estamos tratando, nos serviremos de la siguiente coocurrencia: en el apartado anterior hemos mencionado que la categoría “B2 Elección de la obra” mantiene 7 coocurrencias con la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” (Tabla 35), lo que también podemos constatar en la Tabla 37. Estas tienen un peso del 0,14% sobre el total de cruces y del 0,40% sobre el total de los sistemas implicados. Según menciona el estudiantado, otro factor que condiciona en gran medida la elección de una obra u otra es que puedan encontrar una fuente para realizar el último componente del modelo. Veremos un ejemplo de esta apreciación en el siguiente comentario:

[GT-R2. 12':13'']

“Estudiante 1: Estas mucho más limitada ¿sabes? Quizás lo puedes encontrar, pero estás más limitada si haces primero la obra y después la fuente.

Estudiante 2: Porque fuentes sí habrán [sic], pero es eso igual no encuentras una que sea posible sacar cosas o encuentras simplemente una descripción que sí que puedes sacar, pero no... No sé...”

En la cita se comenta que elegir en primer lugar la obra te limita a tener que trabajar con las fuentes disponibles que quizás son meramente descriptivas y no son las más útiles para sacar provecho al último componente del método. Esta apreciación puede venir condicionada por dos cuestiones que pueden darse a la par o por separado: en primer lugar, puede ser que el estudiantado no cuente con las competencias necesarias para encontrar fuentes de calidad. En segundo, quizás no existen muchas fuentes que realicen un análisis profundo de la obra más allá de una descripción formal de la misma. Si se cumple el primer caso, resultaría especialmente significativo, ya que esta parte del método resulta la más canónica de las tareas del historiador y de la historiadora del arte. Por ello, en principio, debería resultar la más sencilla

y no debería condicionar la elección de la obra. Si nos encontramos ante el segundo escenario, la reflexión gira en torno a la tipología de fuentes que se han producido y se producen en el ámbito de la Historia del Arte. Es decir, si la mayoría de las fuentes realizan un análisis fruto de un entendimiento de la imagen como texto visual, esto es, la imagen como emisora de información, o como un mero objeto constituido por una serie de formas y colores susceptibles de ser descritos.

Otra categoría interesante de analizar dentro de este sistema es aquella que hemos denominado “B5 Desconocimiento”. En la Tabla 31 vemos que arroja 14 referencias de codificación que suponen el 0,69% del total de los resultados del estudio y el 6,06% del total de los resultados del Sistema B. Si nos fijamos en el ejemplo representativo que aparece en la Tabla 36 veremos cómo se trata de comentarios que evidencian que el estudiantado desconoce aspectos que durante las reuniones se sacan a colación por el propio devenir de la conversación, dándose por hecho por parte de la entrevistadora que se tenía conocimiento de ellos. Como es natural, este desconocimiento de aspectos básicos condiciona los resultados que el grupo y las propias personas integrantes tendrán al final de la asignatura.

Dentro de la Tabla 31, vemos que la categoría “B6 App ODAS” arroja 9 referencias de codificación que suponen el 0,44% del total del estudio y el 3,90% del total del sistema. A pesar de ser una categoría minoritaria, consideramos necesario realizar ciertas apreciaciones sobre ella. Si nos fijamos en los comentarios que aparecen en la Tabla 36 con relación a la categoría, veremos que sucede algo parecido a aquello que destacábamos de la categoría “B4 Dinámicas de grupo”. Estos comentarios aportan opiniones contradictorias sobre la claridad con la que se expresan los contenidos de la aplicación electrónica de aprendizaje que el grupo de investigación ODAS ha desarrollado para apoyar la aplicación del modelo en el contexto didáctico. El estudiante de la primera cita considera que las explicaciones son demasiado escuetas, mientras que la estudiante de la segunda considera que son pautadas, claras y sencillas. Ciertamente, y como ya ha sucedido antes, en ambos casos se está haciendo un nombramiento de la misma característica del contenido, solo que la persona de la primera cita lo entiende como algo negativo y la segunda como positivo.

Independientemente del enjuiciamiento sobre la extensión o la calidad de las pautas, la existencia de esta aplicación electrónica ya supone un reconocimiento de las dificultades que el contexto didáctico implica y un deseo de facilitar su resolución. Para poner un ejemplo, podemos fijarnos en la siguiente situación real: si el estudiantado tuviese que poner las calificaciones de la evaluación entre iguales obligatoriamente en el aula y en papel, para al final de la sesión tener que entregárselo al profesor o a la profesora, supondría dedicar a esta tarea un tiempo que tendría que restarse de las propias presentaciones orales o del dedicado a impartir la materia de la asignatura. Por lo tanto, la existencia de la aplicación agiliza esta y otras tareas, permitiendo dedicar más tiempo a cuestiones inamovibles del aula y que necesariamente han de realizarse en el momento.

Para dar por finalizado el comentario del Sistema B, nos queda por mencionar la categoría “B8 Repetición de las fases”, que aloja 9 referencias de codificación con un peso del 0,44% en el total del estudio y un 3,90% del total del sistema. En esta categoría se recogen reflexiones sobre la realización de más de una fase durante el desarrollo de la asignatura y las implicaciones que esto conlleva. En el ejemplo representativo de la Tabla 36 quien habla destaca el doble rasero que esta situación provoca: por un lado, la considera positiva, ya que en la segunda o tercera fase puede contar con la ayuda de compañeros y compañeras que ya han estado a cargo de uno de los componentes que a ella le toca asumir. Sin embargo, también

menciona que supone trabajar bajo más presión, ya que tiene la necesidad de superarse respecto a la fase anterior. Es interesante esta autoexigencia y esta necesidad de superación que la estudiante destaca y que viene provocada por la posibilidad que la asignatura le brinda. Comúnmente, la evaluación suele recaer sobre una actividad o examen final que, en el mejor de los casos, se acompaña de otras actividades menores. En las asignaturas en las que se aplica el modelo se repite exactamente la misma actividad, por lo que, aproximadamente a mitad de curso, el estudiantado ya cuenta con una calificación a través de la cual puede conocer en qué estado se encuentra con tiempo suficiente para poder mejorar y con la oportunidad de hacerlo al menos en una segunda ocasión.

La categoría “B8 Repetición de las fases” mantiene 6 coocurrencias con la categoría del Sistema A “A6 Evolución” –como se puede apreciar en la Tabla 37– y tienen un peso del 0,34% sobre el total de resultados de los sistemas implicados. A continuación, veremos un ejemplo de dicha coocurrencia:

[GM-R2. 12’:09’]

“[...] La verdad que cuando, al menos yo pienso, que cuando hicimos la Fase 1 yo no lo tenía tan claro. Yo veía la rúbrica, iba bastante perdida. Y sí que es verdad que al hacer la Fase 2 nos hemos regido bastante [sic] en todo lo que iba diciendo la rúbrica. Al final, cuando hicimos la primera exposición, no la teníamos, yo no la tenía tanto en cuenta, pero cuando evaluaba y al final, cuando [nombre de la persona docente] nos envió los resultados con todo subrayado, la nota...”

En la cita vemos que la estudiante contempla una estrecha relación entre la repetición de la actividad y la evolución que su calificación experimenta. Esta repetición le permite contar con una oportunidad de mejora, que no está causada por la simple repetición, sino por la posibilidad de reflexionar sobre el trabajo realizado gracias a las correcciones recibidas por parte de la persona docente. La causalidad repetición-evolución basada en correcciones que aluden directamente al instrumento de evaluación que el estudiantado conoce y maneja es fundamental, según se aprecia en el comentario. Según esta intervención, podemos pensar que la repetición de las fases es considerada como positiva dada la oportunidad de mejorar que ofrece.

6.1.4. Sistema C. Evaluación

La persona lectora podrá apreciar que el sistema que trataremos a continuación mantiene una estrecha relación con el recientemente abordado Sistema B. Esto es debido a que los aspectos referentes a la evaluación están altamente condicionados por aquellos aspectos dados por las características del entorno didáctico. Es por esto por lo que aparecerán una serie de cuestiones que ya hemos mencionado en el anterior apartado y que aquí volveremos a abordar, pero centrándonos en un enfoque evaluativo. Lo primero que destacar del Sistema C. Evaluación es su posición dentro de la totalidad del estudio. Pese a ser el sistema que menos categorías principales alberga, aparece en tercer lugar con el 10,92% de resultados del estudio. Como es natural, esta localización es fruto del volumen de resultados que recogen las categorías que lo componen. Esto podría apelar a que los grupos entrevistados detectan una complejidad que, por ahora, no podemos afirmar que sea de tipo conceptual, sino estructural. Dicho de otra forma: en este primer estadio, en el que nos limitamos a hacer una descripción general, solo podemos constatar la complejidad existente en un elevado número de aspectos

que concurren en la cuestión tratada. Más adelante consideraremos si esta complejidad se traduce en dificultad, extendiéndose a la formulación de los aspectos en sí mismos.

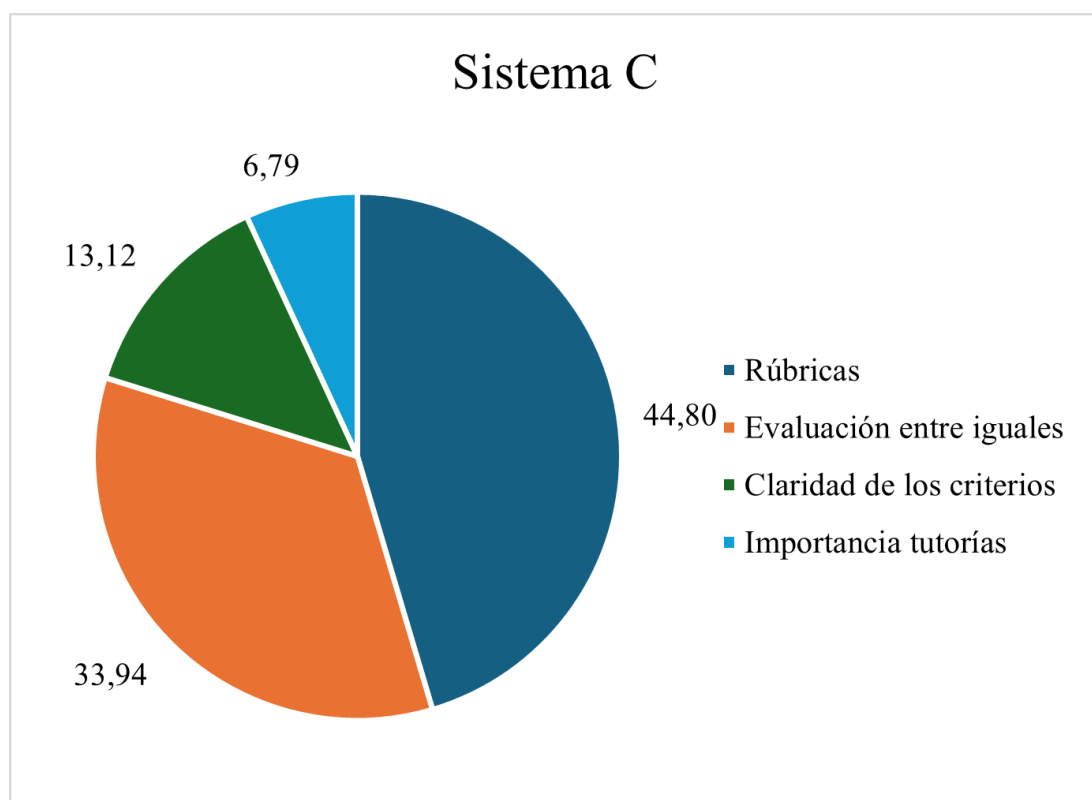


Figura 17. Distribución del peso de las categorías del Sistema C

En la Figura 17 podemos apreciar el peso de cada una de las categorías de este sistema, donde se aprecia que la categoría que mayor número de referencias recoge es la titulada “C4 Rúbricas”. Como podemos ver en la Tabla 31, esta categoría arroja 99 referencias de codificación que suponen el 4,89% del total de los resultados y el 44,80% del total del sistema del que forma parte. Aun sin haber entrado a estudiar en profundidad la categoría, ya podemos observar que el instrumento de evaluación que emplea el método es el aspecto que más comentarios suscita. Recuérdese que este instrumento tiene una doble afectación en el estudiantado: lo emplean para evaluar el trabajo del resto de compañeros y compañeras y, a su vez, es el instrumento que el profesorado utiliza para evaluar. Creemos conveniente hacer este recordatorio porque esta doble afectación estará presente a lo largo de todo el estudio del sistema.

La singularidad y también la ventaja que ofrecen las rúbricas en general y la rúbrica de lectura e interpretación del fenómeno artístico en particular es que reproduce el mismo esquema que la actividad que está evaluando. Por esto, sirve al estudiantado como recordatorio de las partes del método y, dentro de las mismas, los puntos que debe cumplimentar para alcanzar el éxito. Dicho de otra forma, cada uno de los componentes del ejercicio está desglosado paso a paso en el instrumento de evaluación, lo que aporta claridad al estudiantado a la hora de realizar la tarea y también a la hora de comprender su calificación. Por esta razón, las rúbricas van más allá de ser un instrumento de evaluación y constituyen también un auténtico recurso de aprendizaje. Esto último resulta especialmente útil, ya que el estudiantado señala durante las reuniones con relación a otras asignaturas y a otras metodologías que, en ocasiones, desconocen de dónde sale la calificación recibida. Podremos entender mejor lo antedicho echando un vistazo a la subcategoría “C4-3 Experiencia con rúbricas”, que arroja 15 referencias de codificación que suponen el 0,74% de los resultados del estudio y el 6,79% de los resultados del sistema donde se aloja (Tabla 31). Véase el siguiente comentario emitido como respuesta a la pregunta sobre si era la primera vez que utilizaban una rúbrica:

“Sí, algunos, creo, pero normalmente no está tan claro como esta. Esta me siento... Me gusta esta rúbrica porque es muy clara y, por ejemplo, en la fase uno hemos... Nuestra nota peor era de la identificación del tema. Hemos sacado un 4 y para mí esto fue muy claro cuando hablamos con, con, con [nombre de la persona docente] sobre por qué. Y no me siento que... Porque a veces con otras asignaturas siento que el profe hace lo que quiere, a veces con las notas como se siente ese día y, y lo veo porque después de una nota, cuando hago una tutoría, tutoría con un profe no tiene una explicación clara sobre sus notas, pero aquí todo está muy claro, todo está justificado y me siento que mi trabajo está más como... ¿Cómo se dice? ¿Apreciado?”

Vemos que la estudiante resalta la claridad con la que la rúbrica expone los criterios y cómo esto le ayuda a conocer dónde está el error cometido. Además, señala otro matiz que juega a favor del profesorado: el respaldo que la rúbrica supone para la persona docente a la hora de justificar sus calificaciones. Ambos aspectos son fundamentales para generar un ambiente de trabajo en el que tanto el profesorado como el estudiantado comprenden y confían en las calificaciones arrojadas, ya sea como persona emisora o receptora de las mismas. Gracias a esta cita también sale a colación otro asunto que da lugar a otra de las categorías de este sistema: la categoría “C3 Importancia de las tutorías”, que arroja 15 referencias de codificación que suponen el 0,74% del total del estudio y el 6,79% del total del Sistema C (Tabla 31). Aunque esta agrupación no forma parte de la categoría “C4 Rúbricas”, que en este momento estamos desglosando, es el lugar idóneo para tratarla, ya que sale a relucir de forma indirecta en la cita anterior. Esta categoría aloja comentarios del estudiantado en los que aluden a lo necesario que consideran realizar tutorías con el profesorado de las asignaturas para alcanzar el éxito con el modelo.

Esto lo podemos contemplar de forma más clara en el ejemplo representativo de la Tabla 38, donde la persona entrevistada confiesa la necesidad de una tutoría para entender su nota. Sin embargo, de forma algo más velada, también está presente en el comentario que exponíamos más arriba, ya que la estudiante relata cómo, al conocer su calificación –cuando ya, obviamente, conocía la rúbrica– tuvo que acudir a una tutoría con la profesora para entender su origen. Aunque la estudiante atribuye todo el mérito a la claridad de la rúbrica, olvida la necesidad que ha tenido de contar con el apoyo de una profesional que la ayude a interpretarla. Esto, o bien es debido a la poca familiaridad del estudiantado con este tipo de instrumento de evaluación, o bien puede ser causado por la compleja redacción del propio instrumento.

Tabla 38. Ejemplos representativos del Sistema C

Id	Categoría	Ejemplo representativo
C1	Evaluación entre iguales	[GF-R1. 12':22''] «Es que el mayor problema es que si no has entendido bien lo que se tiene que hacer, vas a fallar en la evaluación de las demás. Y sí, eso es difícil. Y también ahora que estamos presentando oral, ahora hacemos clase presencial, te despistas un momento y... Ostras, pues yo no sé si ha dicho el tema bien, o no lo ha dicho y ahora no puedes tirar para atrás en el tiempo. Entonces, bueno, esa es una dificultad que implica estar atenta a clase y no perder ni un momento ni nada.»

		[GF-R1. 24':27"] «Estudiante: Lo que no entiendo mucho es porcentajes y demás. Como a mí se me pierde un poco cuando aparecen números. Claro, yo veo un "3-5", ¿pero lo que significa es que he acertado 3 de 5 o que el porcentaje es un 30 por ciento de 50?
C2	Claridad de los criterios	Entrevistadora: ¿O sea que los criterios no te quedan muy claros?
		Estudiante: No [con contundencia], a mí no eh, a mí no. O sea, me gustaría que estuviera mucho más claro no con tantos números y que dijeran pues has acertado el 30% de 100 o 3 de 5 es coincide conmigo en 7 y esto equivale a un 8.»
C3	Importancia de las tutorías	[GF-R1. 20':07"] «Entrevistadora: Bueno, y una vez que ha sido evaluado el trabajo, ¿creéis que soy capaces de reconocer en qué aspectos habéis fallado y cómo podríais mejorarlo?
C4	Rúbricas	Estudiante: Sin una tutoría no.»
		[GX-R1. 06':16"] «Yo le doy más importancia a la de contenido que a la de presentación. La verdad no me la... no me la he mirado tanto.»
C4-1	Importancia de cada rúbrica	[GM-R2. 21':21"] «Sí, no sé. Si que hemos utilizado más la parte del contenido del trabajo, pero sí que es verdad que después de (ahora estoy hablando de la fase de... ahora de la fase II) después de que [la persona docente] nos hubiera mandado pues las correcciones y todo yo sí que me he estado mirando la parte de gramática, como para a ver dónde puedo mejorar dirigiéndome al público, señalando la imagen. Cosa que en la otra no hice.»
C4-2	Uso rúbricas	[GF-R1. 07':57"] «Entrevistadora: y a la hora de utilizar la rúbrica ¿cómo lo hacéis? Es decir, ¿empezáis por el primer nivel y vais viendo si va encajando a medida que avanza la rúbrica o vais directamente al último nivel?
		Estudiante: Directamente al último.»
C4-3	Experiencia con rúbricas	[GJ-R1. 07':57"] «Entrevistadora: ¿Y había utilizado antes en alguna asignatura rúbricas?
		Estudiante: No.»
C4-4	Modificaciones rúbricas	[GF-R1. 16':51"] «Entrevistadora: ¿Y si, si pudierais modificar algo de la de la rúbrica, ¿qué sería?
		Estudiante: Bueno, quizá el que sea, que también... ¿Qué tan importante o rígido es que sea acumulativo? Por ejemplo, si desde las personas que han hecho este método, pudiésemos argumentar o debatir sobre esto. O sea, si me argumentarán por qué debe ser acumulativo y me pareciera bien... Pero también creo que cabe la posibilidad de que no fuera acumulativo. Pero lo entiendo.»
C4-4.1	Necesidades especiales	[GA-R2. 36':38"] «A mi la rúbrica me parece bien. Es verdad que deja fuera algunos aspectos que didácticamente o pedagógicamente. Pues claro deja fuera el hecho de que a lo mejor hay alguien que tiene unas capacidades y se ha esforzado mucho, pero no va a llegar a más.»
C4-4.2	Exposición oral	[GA-R2. 47':49"] «Yo no sé si, a lo mejor, la rúbrica también podría recoger el tema de la proyección, calidad en las proyecciones. Los PowerPoint.»
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	[GF-R1. 17':01"] «Bueno, quizá el que sea, que también... ¿Qué tan importante o rígido es que sea acumulativo? Por ejemplo, si desde las personas que han hecho este método, pudiésemos argumentar o debatir sobre esto. O sea, si me argumentaran por qué debe ser acumulativo y me pareciera bien. Pero también creo que cabe la posibilidad de que no fuera acumulativo. Pero lo entiendo. Pero puede estar, eso.»

C4-4.4	Valorar la evolución	[GJ-R1. 12':42"] «Yo mmm... Claro, al poner el mismo criterio en las dos exposiciones o en los dos trabajos, claro, yo como alumna, me sería más fácil que el profesor tuviera en cuenta que es la primera vez, en la primera exposición que estamos haciendo este proyecto.»
C4-4.5	Otras	[GR-R1. 14':20"] «Yo cambiaría lo del contacto visual. Lo de mirar las notas, yo pienso que esto sobra, ya está.»
C5	Lista de obras ya trabajadas	[GM-R2. 30':57"] «Lo que podrían ayudarnos más es si hay... si había una lista de obras que ya fueron hechas.»

Volviendo al análisis de la categoría “C4 Rúbricas”, debemos fijarnos en una subcategoría que destaca sobre las demás por el alto número de referencias de codificación que arroja. Se trata de “C4-2 Uso de rúbricas”, que recoge 37 comentarios que representan el 1,83% del total del estudio y el 16,74% del total del sistema (Tabla 31). Esta subcategoría relata las diferentes maneras de emplear el instrumento de evaluación. Veamos, a continuación, el ejemplo representativo de esta última subcategoría que aparece en la Tabla 38. Observamos que se pregunta a una estudiante si, a la hora de emplear la rúbrica, tratan de seguir el orden de consecución marcado por la misma. La respuesta es negativa. Resulta representativo este ejemplo precisamente porque la mayoría del estudiantado actúa de forma similar. Esto es, dirigiéndose directamente al nivel de consecución más elevado o, si se quiere, al último de los cuadrantes –en sentido horizontal– de cada una de las dimensiones descritas en vertical –es decir, de cada uno de los componentes del modelo–.

En un principio, esta forma de actuar podría parecer la menos adecuada, ya que se presta a que queden en el olvido aspectos relevantes de la rúbrica. Si bien es cierto que en el último de los cuadrantes se acumulan aquellas acciones descritas en los anteriores, al estar numeradas de seguido y, en ocasiones, resumidas, es posible que no se preste toda la atención necesaria a cumplir cada una de las partes anteriores antes de llegar a las ulteriores. Sin embargo, hemos podido observar, a través de las declaraciones del estudiantado, que no existe una única forma de utilizar la rúbrica: consultar paso a paso las descripciones cualitativas de los diferentes niveles de consecución desde el nivel más bajo al más elevado o ir directamente al más elevado porque en él están ya sintetizados los indicadores de calidad de los niveles anteriores. Como se dijo, este último es el preferido por el estudiantado y, de hecho, no existe una relación directa entre el primer modo de proceder y los resultados altos, y el uso abreviado que supone el segundo modo y los bajos resultados.

La persona lectora debe tener en cuenta que, al hablar de un *buen* uso de la rúbrica, no se está empleando un calificativo basado en una preferencia caprichosa, sino en la propia naturaleza del instrumento de evaluación, que no es solo propio de la rúbrica de lectura e interpretación del fenómeno artístico en particular, sino de todas las rúbricas en general. Se trata de esta cualidad acumulativa que el instrumento tiene, lo que obliga a que la persona que la utiliza aglomere una sucesión de acciones en las que cada una de ellas necesita de la anterior para alcanzar el éxito. Por esto, prestar atención a cada uno de los cuadrantes y contar con la seguridad de su cumplimiento ayuda a garantizar la buena ejecución de la actividad porque hace más consciente a quién la usa de cada uno de los pasos que se deben dar.

Siendo el uso comentado el más frecuente, hemos podido comprobar que no es el único y de igual forma hemos encontrado estudiantes que manifiestan emplear la rúbrica cuadrante por cuadrante. A continuación, vemos un ejemplo de este uso:

[GT-R3. 06':38'']

“Estudiante 1: Voy de menos a más, porque me ha pasado que, si empiezo por el final, que ya está todo, a veces es como “ah, lo he visto todo.

Estudiante 2: Puede que te dejes alguna cosa también.

Estudiante 1: Sí. Entonces a mí me pasa que, si voy paso por paso, es como todo más detallado y es como bueno, aunque te estoy explicando otro nivel, todavía no han explicado esto, así que no te avances, no te anticipes.”

En la cita, la Estudiante 1 se está refiriendo al uso de la rúbrica durante la presentación oral de sus compañeros y compañeras y, por tanto, durante la evaluación entre iguales. La estudiante observa que, si evalúa directamente desde el último cuadrante, a pesar de que en este se encuentren todos los puntos preliminares, desde ahí no puede constatar con detalle que todos ellos se hayan ido sucediendo. Por lo tanto, desde el último cuadrante le es difícil dilucidar si esta naturaleza acumulativa de la rúbrica se cumple. Dicho como un ejemplo, la estudiante podría diferenciar si sus compañeros y compañeras han realizado lo comprendido en el cuadrante 3, pero tendría más dificultades para determinar si antes han hecho lo comprendido en los cuadrantes 1 y 2, indispensable para poder pasar al 3. Bien es cierto que la autoevaluación o la evaluación entre iguales puede realizarse a la inversa, es decir, partir del análisis de lo recogido en el nivel de consecución más elevado, e ir descendiendo de nivel a medida que se identifican indicadores de calidad no satisfechos. No obstante, los niveles de consecución y también la disposición de los indicadores de calidad dentro de cada nivel o cuadrante están organizados de manera secuencial en la rúbrica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Los elementos más básicos, y por ello los fundamentales, se organizan de manera escalonada desde el inicio por lo que puede ser engañoso utilizarla de manera inversa: en este caso, existe el riesgo de que la identificación de un indicador de calidad superior oculte un cumplimiento insuficiente de indicadores previos.

Otro tipo de comentario alojado bajo esta categoría es el referente a la necesidad de cumplir con lo indicado en la rúbrica, lo que les resulta novedoso en comparación con asignaturas anteriores.

[GL-R1 04':27'']

“Estudiante 1: No, pero en la uni el año pasado en algunas asignaturas como Métodos sí que lo expuso en una rúbrica de cómo hacer una exposición, pero era orientativo.

Estudiante 2: Sí, era orientativa. No, no, no basabas el trabajo en la rúbrica. No mirabas la rúbrica para hacer el trabajo. En esta, miras la rúbrica o suspendes.”

También hemos podido observar que estos comentarios referentes al uso de la rúbrica son siempre referentes al uso de la rúbrica de contenido y nunca a la rúbrica de exposición oral, lo cual podría sorprender si se atiende a la escasa experiencia previa del estudiantado con las exposiciones orales y el significativo peso específico de la categoría que le resulta propia: según se vio en el sistema B, la categoría “B1 Presentación de la actividad” alcanzó un 45,89% de las referencias de codificación de este sistema (Tabla 31). La ausencia de apreciaciones sobre la segunda rúbrica se puede explicar gracias a los comentarios comprendidos dentro de otra de las subcategorías de esta gran categoría llamada “C4 Rúbricas”. Estamos hablando de “C4-1 Importancia de cada rúbrica”, que nos es especialmente relevante para conocer si el estudiantado trabaja con las dos rúbricas empleadas para la evaluación del método de forma

igualitaria. Esta subcategoría arroja un total de 16 referencias de codificación que suponen el 0,79% del total del estudio y el 7,24% del total del Sistema C. A través del ejemplo representativo que aparece en la Tabla 38 podemos conocer el tipo de respuesta más frecuente al preguntar al estudiantado si le dan la misma importancia a la rúbrica de contenido que a la de expresión oral.

En los dos ejemplos citados, las estudiantes reconocen que le dan más importancia a la rúbrica de contenido y, en el segundo caso, añade que después de recibir las calificaciones de la profesora, decidió también tener en cuenta la rúbrica de exposición oral. Esta predilección por una de las rúbricas merece ser analizada para que podamos entender el porqué de esta decisión generalizada. Es curioso que la mayor parte de las personas entrevistadas consideren, al menos en un estado inicial, que la rúbrica de contenido es más importante que la de exposición oral cuando en ningún momento esta información fue emitida por parte del profesorado. Una posibilidad podría ser que esta presunción venga dada por el comportamiento observado en otras asignaturas, donde la parte en la que el estudiantado debe contar al resto de compañeros y compañeras el trabajo realizado tiene un peso mínimo, si no inexistente, dentro del total de la evaluación. Naturalmente, esto provoca que el estudiantado deje de lado esta parte y preste más atención a la que más repercusión tendrá en su nota final. La realidad con la que se encuentran en las asignaturas en las que se trabaja con el método es que ambas partes –el contenido y cómo el contenido es presentado– son importantes. Esta forma de proceder debe ser considerado uno de los factores que, junto con los ya mencionados, explica lo recogido en la categoría “B1 Presentación de la actividad” vista con anterioridad.

Para seguir profundizando en ello, podemos fijarnos en otra subcategoría titulada “C4-4 Modificaciones rúbricas”. Esta arroja 31 referencias de codificación que suponen el 1,53% del total de resultados y el 14,03% de resultados del Sistema C. En primer lugar, cabe aclarar que estos 31 resultados provienen de 14 reuniones diferentes realizadas a 10 grupos distintos. Es decir que, 10 de los 11 grupos entrevistados –y en 14 de las 17 reuniones llevadas a cabo– han aportado una sugerencia gracias a la cual piensan que mejoraría el modelo. Estas sugerencias tratan sobre el modelo en general y no únicamente sobre la rúbrica. La persona lectora podrá notar al leer la transcripción de las reuniones que se preguntaba al estudiantado si mejorarían algún aspecto de la rúbrica. Pese a la puntualización, las respuestas hacen referencia a asuntos referentes al modelo en general. Esto tiene sentido si pensamos que, como ya hemos mencionado, la rúbrica es una descripción de la propia metodología.

En segundo término, es necesario señalar que dentro de esta subcategoría que recoge sugerencias que el estudiantado hace para mejorar las rúbricas, no hay una sugerencia concreta que se repita de manera destacada sobre las demás, tal vez con la excepción de la categoría simple “C4-4.2 Exposición oral” que veremos a continuación. De esto podríamos pensar que no hay una mejora concreta que el estudiantado considere urgente o que identifique como clara para poder mejorar la rúbrica. En otras palabras, es una subcategoría que destaca por su heterogeneidad. Debido a esta irregularidad, las agrupaciones de tipos de sugerencias que hemos podido hacer son numerosas y con pocas referencias de codificación, pero hemos creído útil definirlas con la intención de que la persona lectora pueda conocer a simple vista cuáles son estas sugerencias con solo observar la Tabla 31.

De estas 31 sugerencias de modificaciones, la mayor parte de ellas –concretamente 13, que suponen el 0,64% del total y el 5,88% del sistema C– tienen que ver con aspectos referentes a la exposición oral, tales como no valorar tanto el contacto visual o valorarlo de forma individual, no darle tanto peso al tiempo, valorar más la calidad de la presentación expuesta en

la pantalla o directamente que el trabajo se entregue por escrito. Todo esto se recoge bajo el paraguas “C4-4.4 Exposición oral”. Que la mayor parte de sugerencias de modificación tengan que ver con aspectos de la exposición oral podría llevarnos a pensar que el estudiantado no aprecia que haya que hacer grandes cambios con relación a la rúbrica de contenido y, por lo tanto, con relación al modelo propiamente dicho. Se podrá comprobar que este mayor número de referencias de codificación vinculadas con la mejora de la exposición oral entra en contradicción con la poca atención que el estudiantado prestó a la rúbrica correspondiente en comparación con la de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Aunque el asunto no debe ser magnificado a tenor del peso testimonial de esta categoría simple C4-4.4 en el conjunto del sistema, la impresión es que el estudiantado sobrevaloró en términos comparativos la dimensión contenido respecto de su presentación, lo que todavía es más chocante en el ámbito del arte, en el que se debería haber asimilado la incoherencia de separar forma y fondo.

Teniendo en cuenta los resultados que acabamos de conocer, gracias a la subcategoría “C4-1 Importancia de cada rúbrica” –y gracias al caso omiso a la rúbrica de exposición oral notado hasta el momento–, podríamos pensar en una incongruencia entre la rúbrica a la que parecen prestar más atención y sobre la que más reflexionan –la rúbrica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos– y entre la rúbrica sobre la que parecen sugerir más cambios y tener mayores quejas. Esta atención a la hora de sugerir cambios en la rúbrica de exposición oral se vuelve especialmente significativa, ya que las opiniones sobre la misma suelen brillar por su ausencia. Quizás la resolución de la incongruencia reitere sobre lo ya apuntado: el peso que la exposición oral tiene en estas asignaturas²³ les resulta novedoso y el ignorar este factor a la hora de preparar un trabajo viene determinado por un comportamiento viciado fruto de experiencias anteriores.

Este pasar por alto dicho aspecto y dicha rúbrica es la causa de la falta de reflexiones y comentarios sobre ella. La persona lectora debe advertir que el funcionamiento de ambas rúbricas, por la propia naturaleza que comparten, es idéntico, y lo único que varía entre ellas es su contenido. El estudiantado, empero, hace apreciaciones sobre la dificultad a la hora de tener en cuenta la cualidad acumulativa de este tipo de instrumentos, siempre en referencia a la rúbrica de lectura e interpretación. En cambio, son inexistentes los comentarios sobre la dificultad de emplear la rúbrica de exposición oral. Esto revela, incluso sin necesidad de preguntar directamente por la importancia otorgada a cada una de ellas, la atención dedicada a una y a otra.

Volviendo sobre la sugerencia que comentábamos, es indudable que realizar la exposición oral, teniendo en cuenta todos los factores contemplados por la rúbrica (gramática, elocución, contacto visual y adecuación al tiempo), supone un reto para el estudiantado. Sobre esto ya hemos reflexionado al ocuparnos del Sistema B, en el apartado anterior. Recordemos, al respecto, que cuando tratábamos el Sistema A pudimos ver que una de las coocurrencias más llamativas de la categoría “A6 Evolución” se daba con la subcategoría del Sistema B “B1-4 Dificultad tiempo” (Tabla 35), por lo que podemos, cada vez con mayor seguridad, identificar puntos candentes dentro de la exposición de los resultados.

23— En porcentajes, la exposición oral tiene un peso del 40% y la parte de lectura e interpretación del fenómeno artístico de un 60%. Aunque es evidente que el peso de la presentación no es asunto baladí, también es inequívoca la importancia mayor que se le otorga a la actividad de análisis de la obra de arte.

Otra de las agrupaciones de sugerencias que hemos realizado es la recogida en la categoría simple “C4-4.5 Rúbrica no acumulativa”, que arroja 4 referencias de codificación y supone un 0,20% del total de referencias y un 1,81% del sistema C (Tabla 31). Aunque el impacto de esta categoría es muy limitado, parte del estudiantado sugiere que los distintos niveles de consecución de la rúbrica no deberían ser acumulativos, puesto que consideran que debe considerarse positiva la realización de una acción ulterior, pese a no haber realizado las anteriores. Ya nos hemos ocupado de esta cuestión más arriba, por lo que no creemos necesario redundar sobre ello.

Con el mismo número de referencias de codificación aparece la agrupación de sugerencias titulada “C4-4.1 Necesidades especiales”. Bajo este paraguas se alojan comentarios en los que se sugiere que la rúbrica debería tener en cuenta las dificultades de tipo cognitivo, o trastornos de cualquier tipo, que el estudiantado pueda tener: por ejemplo, que una estudiante tenga dificultades en el habla y por ello durante su exposición no se evalúen aspectos de gramática o elocución de la misma forma que al resto del estudiantado. Sobre este aspecto, que puede ser fruto de un debate largo y no pertinente en este lugar, solo creemos necesario realizar un par de consideraciones. Para cumplir con esta sugerencia que se plantea sería necesario, en un primer lugar, determinar qué es una dificultad entendida como fuera de lo normal y qué no lo es. Por ejemplo, la tartamudez que sea síntoma de un trastorno del habla o la tartamudez ocasional que pueda ser provocada por el temblor en la voz fruto de los nervios. Dilucidar cuál de las dos situaciones es excusable y cuál no es una tarea compleja. Por otro lado, y aquí aparece la segunda cuestión, habría que discutir si es tarea del personal docente ejercer de juez o jueza ante dicha disyuntiva, y no labor de otros organismos especializados en esta temática ya existentes en la universidad y que deben realizar los informes pertinentes con carácter previo y enviarlos al profesorado.

“C4-4.4 Valorar la evolución” hace referencia a comentarios realizados por el estudiantado sugiriendo que debería tenerse en cuenta, durante la primera fase, que es la primera vez que trabajan con un método de estas características, por lo que la forma de evaluar debería ser más flexible. Estas apreciaciones solo son pertinentes para la asignatura Fonaments d’Història de l’Estètica²⁴ ya que, en el resto, la primera fase tiene un peso menor sobre el total que las sucesivas. Por esto, ya se está teniendo en cuenta que al comienzo de la asignatura el estudiantado está menos familiarizado con el método y su sistema de evaluación de lo que lo estará al final.

Dando por finalizado el análisis de la categoría “C4 Rúbricas” y siguiendo con la descripción del Sistema C, encontramos en un segundo lugar, en cuanto a un mayor número de referencias de codificación arrojadas, la categoría “C1 Evaluación entre iguales”, que arroja 75 resultados que suponen el 3,71% del total de los resultados del estudio y el 33,94% sobre el total de los resultados del sistema, según observamos en la Tabla 31. Podríamos pensar que, de todos los aspectos relevantes que hemos podido identificar a partir de la cuestión de la evaluación, la evaluación entre iguales es el que el estudiantado considera más destacable. Para saber en qué sentido se destaca, podemos fijarnos en el ejemplo que aparece en la Tabla 38.

En el comentario se menciona que, la dificultad que la evaluación entraña, reside en la necesidad de mantener la atención de forma continua durante toda la presentación del grupo que expone. La persona que habla compara esta forma de trabajar con aquella que tuvo el curso anterior en el que, al tratarse de un curso llevado a cabo durante el período de pandemia, se

24— La particularidad de esta asignatura a la que aquí se alude aparece explicada en el capítulo de metodología.

podieron realizar las exposiciones orales grabadas en vídeo o por escrito, dependiendo de la asignatura, de forma excepcional y para adaptar la actividad a la situación de docencia en línea. Pese a ser cierto que la evaluación en vivo y en directo requiere de una concentración constante, poner la calificación no es una tarea que sea obligatorio realizar en ese mismo instante. Por esto, el estudiantado podía únicamente dedicarse a tomar notas durante las sesiones de exposición y, posteriormente y habiendo reflexionado, poner la calificación que se considere más apropiada. Sucede con este aspecto de la evaluación algo parecido a aquello que comentábamos sobre la exposición oral: resulta llamativo observar cómo el estudiantado dedica un alto volumen de comentarios a una parte de la asignatura que en el total de la evaluación supone el 15% de la calificación.

Como sucede con otros aspectos del modelo ya mencionados, es importante tener en cuenta que este tipo de evaluación no es nada frecuente dentro de la titulación a la que pertenece el estudiantado entrevistado, por lo que supone para ellos una novedad. Podemos ver como una estudiante lo expresa en el siguiente comentario:

[GA-R2. 13':42'']

“Yo es la primera vez que evalúo a... Que autoevalúo a mi grupo y que hago evaluación a los otros grupos. Yo soy profe y evalúo a mis alumnos en exposiciones orales. Pero la idea de la rúbrica no la utilizo, siempre les doy como cinco pautas, pero un poco más flexibles. Y me parece un método perfecto, muy duro, muy difícil.”

No es esta la única ocasión en la que se alude a las dificultades que entraña la evaluación entre iguales. Recuérdese que una de las coocurrencias mencionadas durante la exposición del Sistema D era la existente entre las categorías “D1-3 Dificultad” y “C1 Evaluación entre iguales” (Tabla 33), como también muestra la Tabla 39, con un total de 12 coincidencias con un peso del 0,23% sobre el total de cruces y del 0,44% sobre el total de sistemas implicados.

Tabla 39. Coocurrencias del Sistema C

Categoría 1		Categoría 2		N.º	%*	%**
Id	Nombre	Id	Nombre			
C1	Evaluación entre iguales	A2-4.2	Evaluar	61	1,19	3,39
C1	Evaluación entre iguales	A1-2	Identificación del tema	8	0,16	0,44
C1	Evaluación entre iguales	C2	Claridad de los criterios	6	0,12	1,57
C1	Evaluación entre iguales	D1-3	Dificultad	12	0,23	0,44
Total				87	1,70	5,84

Nota. N.º: referencias de codificación recogidas en la coocurrencia. %*: porcentaje sobre el total de coocurrencias. %**: porcentajes sobre el total de coocurrencias en los sistemas implicados.

No creemos necesario exponer ejemplos de estas referencias de codificación, ya que nos repetiríamos. Quien lee ya habrá podido detectar, en el texto de este apartado y en la Tabla 38, que el estudiantado percibe como dificultosa esta parte de la evaluación. No obstante, sí que cabe destacar que “C1 Evaluación entre iguales” es la única categoría que aparece mencionada en la primera columna de la Tabla 39. Observemos que el resultado más alto de esta tabla recae sobre las 61 referencias de codificación que la categoría mencionada mantiene con “A2-4.2 Evaluar”. Sin embargo, y a pesar del alto número de coincidencias que reúnen, no resulta necesario realizar un comentario, ya que la presencia repetida del verbo evaluar dentro de

esta categoría del Sistema C resulta natural y, por lo tanto, previsible. Por otro lado, vemos en la misma tabla dos coocurrencias más a las que podríamos tratar de buscar un porqué. Se trata de la coincidencia de la categoría C1 con “A1-2 Identificación del tema” en 8 referencias de codificación que suponen el 0,16% sobre el total de los cruces y el 0,44% sobre el total de los sistemas implicados. Lo más destacable de la unión de estas categorías son comentarios en los que el estudiantado declara que la identificación del tema es el componente que ha resultado más difícil de evaluar en las presentaciones de sus compañeros y compañeras. En la mayoría de los casos, esto es debido a una falta de claridad en la presentación del componente.

La penúltima categoría que debemos comentar para finalizar con el análisis del Sistema C es aquella relacionada con la claridad con la que el estudiantado entiende los criterios bajo los que son evaluados, así como el entendimiento de las calificaciones recibidas. Se trata de la categoría “C2 Claridad de los criterios” que, en la Tabla 31, cuenta con 29 referencias de codificación que tienen una representación del 1,43% sobre el total del estudio y del 13,12% sobre el total del Sistema C. Como revela el ejemplo representativo de la Tabla 38, las calificaciones recibidas generan cierta confusión al estudiantado. Por lo mencionado en la cita, esta confusión parece venir determinada por la pluralidad de calificaciones recibidas, ya que el estudiantado de estas asignaturas recibe una calificación para cada uno de los aspectos contemplados; esto es, una nota referente a la lectura e interpretación del fenómeno artístico con su correspondiente desglose para cada uno de sus cuatro componentes de la actividad, una nota de exposición oral, también con el desglose de sus cuatro componentes, y una nota para la calificación entre iguales. Esto representa otro aspecto singular de las asignaturas en las que se trabaja con el modelo pues, lo que comúnmente sucede en el resto de las asignaturas es que el estudiantado recibe una única calificación por trabajo realizado, en el caso de realizarse más de uno a lo largo de la asignatura.

Si nos fijamos en la Tabla 39 veremos que la categoría “C1 Evaluación entre iguales” mantiene 6 coocurrencias, que suponen 0,12% sobre el total de los cruces y el 1,56% sobre el total de los sistemas implicados, con la categoría “C2 Claridad de los criterios”. De nuevo, estos comentarios hacen alusión a la dificultad que el estudiantado encuentra en entender cómo se evalúa su realización de la evaluación entre iguales.

Finalmente, la categoría “C5 Lista de obras ya trabajadas” recoge comentarios que sugieren proporcionar al estudiantado un listado de las obras de arte analizadas en cursos anteriores y que, por lo tanto, no son susceptibles de realizarse en el curso presente²⁵. Con 3 referencias de codificación y un 0,15% del total de los sistemas y un 1,36% sobre el sistema C, esta categoría dista mucho de concitar el parecer del estudiantado. No obstante, algunas personas entrevistadas señalan que han perdido mucho tiempo consultando con la persona docente si podían escoger una obra u otra para su análisis y que haber tenido una lista de antemano hubiera agilizado su trabajo.

6.1.5. Sistema E. Propagación del modelo

Pese a que el “Sistema E. Propagación del método” es el sistema que menos referencias arroja, concentra en él tres particularidades que no se dan en ninguno de los casos anteriores. En primer lugar, reúne el mayor número de coocurrencias con el Sistema D. Valoraciones sobre

25— Esta fue una decisión tomada en algunas asignaturas con la intención de evitar situaciones de plagio.

el método –lo que expondremos a lo largo de todo el apartado– y, en segundo, la primera de sus categorías recoge uno de los valores más altos de todos los sistemas. Hablamos de la categoría “E1 Críticas a la historia del arte”, con 91 referencias de codificación. Se trata de la categoría que no contiene subcategorías o categorías simples con mayor número de resultados. Podemos ver en la Tabla 31 “E1 Críticas a la Historia del Arte” tiene un peso del 4,50% sobre el total de categorías del estudio y es la que mayor volumen supone dentro del sistema que la contiene: un 47,64%, casi la mitad del total de los resultados del sistema.

La tercera y última de las particularidades necesita de una explicación pormenorizada. Recuérdese que las cuestiones tratadas en las reuniones no han sido fruto del propio devenir de la conversación, sino producto de un cuestionario previamente diseñado y que, aunque no fue leído textualmente pregunta por pregunta, sí que fue emitido de forma natural por parte de la investigadora, actuando como guion estructurador de cada una de las reuniones. Esto quiere decir que las cuestiones tratadas son, en gran medida, las respuestas a las preguntas realizadas. Todas aquellas cuestiones que emergen y se reflejan en los sistemas que no responden a una pregunta en particular, responden a una necesidad de tratarlas por parte de las personas entrevistadas. Dicho de forma más concreta, el Sistema A es consecuencia natural de las preguntas 2, 3 y 7. Los sistemas B y C son consecuencia natural de las preguntas 5, 6, 8, 9 y 10. Sin embargo, el Sistema E es consecuencia, y solo en parte, de una sola pregunta: la número 11²⁶. Las preguntas que guiaron los grupos focales están listadas en el apartado 5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Así visto, la minoritaria presencia que este último sistema tiene en el total del estudio cobra relevancia, ya que apenas es consecuencia de una sola pregunta, la cual podría responderse únicamente con la cuarta categoría del sistema “E4 Cambio en la percepción de la lectura de la obra de arte”. Esta apreciación sobre el origen de los sistemas no debe confundirse con la clásica diferenciación entre categorías inductivas y deductivas. Ambas tipologías participan de todos los sistemas, pero es cierto que todos los puntos tratados fueron buscados y se predispuso la situación mediante las preguntas realizadas para que estos emergieran, a excepción de aquellos recogidos en el Sistema E. Pongamos como ejemplo la categoría “E6 Obras de arte no figurativas”: la investigadora ni pregunto ni mencionó en ningún momento sobre este tipo de obras. Sin embargo, ocho veces, en cinco de las diecisiete reuniones, salió a la luz este punto de forma natural. Ocurre una situación similar con el resto de las categorías de este sistema.

26— No queda en el olvido el sistema D, pero al igual que sucede con la categoría del Sistema A “A2 Nivel de complejidad”, este es producto de un análisis de tipo lingüístico-semántico y, en cierta medida psicológico, más que temático. Tampoco queda en el olvido la primera pregunta, que no tiene representación dentro de los sistemas sino en la forma de agrupar las entrevistas dentro del estudio: grupos con y sin experiencia previa con el modelo. Esta diferenciación ha sido indispensable para la presentación de los resultados que aparecen en el apartado siguiente.

Sistema E

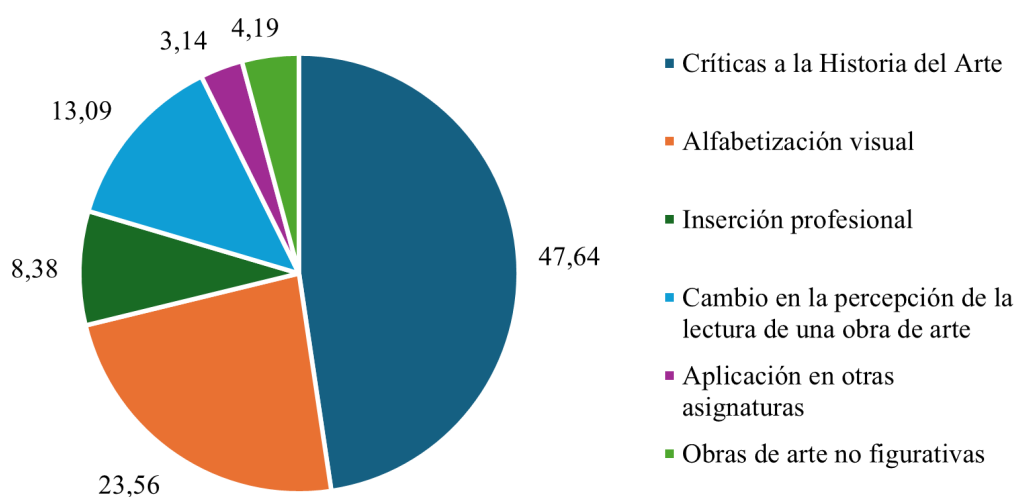


Figura 18. Distribución del peso de las categorías del Sistema E

Una vez señaladas estas particularidades, pasaremos a profundizar en ellas a medida que describimos el sistema. Ya hemos mencionado que la categoría con mayor representación es “E1 Críticas a la historia del arte”, lo que podemos apreciar a simple vista al observar la Figura 18. Se trata de un grupo de citas que, en términos generales, recogen críticas que el estudiante hace a la titulación que cursan y comparan el método aquí estudiado con la metodología que predomina en el grado. Hay que tener en cuenta que se trata de una categoría sumamente amplia, ya que por “críticas” no solo entendemos comentarios negativos hacia la disciplina, sino también opiniones positivas que pongan en tela de juicio o saquen a relucir alguna cuestión referente a la Historia del Arte. Así mismo, también se consideran críticas, positivas o negativas, hacia la forma de entender la Historia del Arte que propone el modelo. Dicho esto, conviene destacar que a partir de estas críticas se abarcan otros aspectos que veremos a lo largo del apartado. Para hacernos una idea del contenido de la categoría podemos contemplar el ejemplo representativo de la Tabla 40, donde vemos que la estudiante describe los aspectos que se tienen en cuenta dentro de la titulación a la hora de analizar una obra.

Tabla 40. Ejemplos representativos del Sistema E

Id	Categoría	Ejemplo representativo
E1	Críticas a la Historia del Arte	[GA-R3. 03':01"] «Justamente, yo lo que... Lo que, lo que sufres normalmente en muchas otras asignaturas es que el contexto histórico cuenta mucho, la biografía del artista cuenta mucho y luego el análisis de la obra es muy anecdótico. Es “una señora está bebiendo, mira qué bebe” O sea, es anecdótico puramente y sobre todo repitiendo esquemas. Es decir, que tampoco te fuerzan a mirar, sino que repites un poco. Pues tu lees una reseña de cualquier... De Gombrich y ya dices “jah, es verdad, claro, esto significa no sé qué!” Pero un método deductivo donde tengas que basarte en cosas visibles, yo, salvo muy puntualmente, nunca lo habíamos hecho.»

E2	Alfabetización visual	[GT-R3. 12':37"] «Estudiante 1: Y yo también quería aportar que cuando hemos hecho un trabajo de analizar una obra a lo mejor dos hojas eran de la biografía del autor, el contexto... Y realmente tú acabas de hacer el trabajo, o almenys parlo per mí [sic] y no me habían puesto a ver la obra en detalle de decir que sí la mano, que sí el pie. Simplemente te dejaba ahí información que realmente al final se te va de la cabeza porque tú no sabes los años de todo y no te parabas a analizar lo importante que es la obra en sí. Y con esta rúbrica creo que sí, que se hace y que cumple el objetivo. Estudiante 2: Sí, o simplemente el modelo que te hacen hacer en selectividad que es que al final te dicen "analizan la obra" y analizar es la ficha técnica, que si luego la biografía de autores muy conocidos, el contexto es muchísimo, que te queda esto [hace un gesto con los dedos señalando un pequeño espacio] de analizar la obra y además son cuatro frases que es que ni siquiera se ajustaría a lo que es el análisis formal aquí. Que está bien saberlo, pero creo que, si realmente quieres analizar la obra, pues sobra. O sobra o igual se tiene que dar más importancia a lo otro.»
E3	Inserción profesional	[GM-R2. 57':58"] «Yo no lo sé, no sé qué haría en un futuro, no sé si seguiría este proceso, si no lo haría. Sí que me va bien hacerlo. Ahora bien, también es mucho trabajo. Entonces, si tú tienes que hacer un trabajo únicamente de identificación del tema, está muy bien. Pero si tú tienes que hacer un trabajo no solo identificando este tema, sino comparándolo con otros, también veo que es un proceso muy largo y que a lo mejor con fuentes y investigación lo sacarías antes.»
E4	Cambios en la percepción de la lectura de una obra de arte	[GT-R3. 11':47"] «Yo por una parte también entender que, a parte de la rúbrica y eso (no sé si me explico bien, por eso lo repito) que al final cada obra tiene como un mundo interior. O sea, yo creo que a veces concebimos la historia del arte como que todas las obras están relacionadas entre sí, que sí que están relacionadas, pero igual nos olvidamos tanto de que la obra en sí ya tiene su propio valor y no hace falta ir a contexto, no hace falta ir a qué ha dicho quién de esta obra sino ya la obra te dice muchísimo sobre ella. Yo creo que igual a veces se nos olvida eso y vamos más a lo que hay fuera de la obra, que a lo que es propiamente la obra.»
E5	Aplicación en otras asignaturas	[GL-R1. 21':56"] «Sí, a mí sí que en ese sentido sí que lo pongo como un punto a favor de que ahora, incluso en otras asignaturas... El otro día estábamos haciendo un trabajo y lo estábamos analizando como si fuera estética y como que me gusta el método estético.»
E6	Obras de arte no figurativas	[GA-R2. 26':49"] «Un tema que yo creo que cojea la asignatura, que creo que deberíamos practicar más, es cuando te enfrentas a una obra no figurativa. Porque yo pienso: y entonces vale, ¿todo este sistema funcionaría? No lo veo tan claro.»

Nada más iniciar su intervención, resulta significativa la primera expresión que la estudiante emplea, cuando se dispone a enunciar lo que acontece en el resto de las asignaturas: "lo que sufres". Dicha expresión ya anticipa a la persona receptora que se expondrá una situación con la que se experimenta algún tipo de desacuerdo. La estudiante explica qué aspectos circundantes a la obra tienen mucho peso y, en oposición, que el análisis de la propia obra es anecdótico. Esta eventualidad la ejemplifica con una descripción muy superficial y añade que consiste en repetir esquemas. A partir de esto podemos deducir que alude a un tipo de análisis basado en un retrato testimonial de lo que aparece en la obra.

Para poder aclarar a qué se refiere concretamente con esta "repetición", la estudiante aclara que se fundamenta en reconocer en la obra aquello que previamente se ha leído de mano de una autoridad en el área, pero no en un esfuerzo propio de la persona que está realizando el análisis por identificar de forma autónoma elementos o ideas. Por lo tanto, el esfuerzo no recae en tener una mirada consciente y discriminatoria sobre aquello representado, sino en ser capaz de identificar en la obra lo que la persona especialista dice. Limitar el análisis a este

reconocimiento priva al sujeto de realizar un esfuerzo propio y, en consecuencia, de entrenar y desarrollar sus propias capacidades. Por otro lado, sienta las bases del análisis en la perpetuación de un criterio de autoridad que, aun en el caso de ser ajustado, exige ineludiblemente ser revisado, puesto en duda y, si se considera necesario, refutado por parte de la historiadora o el historiador del arte. Entiéndase esta refutación no como el entendimiento del análisis de una obra de arte como una práctica maniqueísta, sino como un oficio en el que caben tantas respuestas como acercamientos al objeto de estudio se den²⁷.

Para finalizar con la intervención, la estudiante concluye destacando la exclusividad del tipo de análisis que promueve el método aquí estudiado. Según dice, este método incita a inducir a partir de lo observado y no únicamente a reproducir ideas, ya sean sobre la biografía o sobre el contexto de su autoría, ya sean sobre lo que una autoridad ha escrito sobre la obra. Observamos en la intervención una denuncia del tipo de análisis que trata de generalizar, en vez de particularizar en el objeto de estudio. Esta generalización es provocada por una metodología basada en la adquisición de conocimientos a través de la lectura de fuentes y excluyendo o resumiendo a su mínima expresión la observación minuciosa del fenómeno artístico. Esta falta de atención a las particularidades de la obra –recuérdese ese “no te fuerza a mirar” que decía la estudiante– desliga la labor del historiador y la historiadora del arte de tareas como analizar, criticar, crear o hipotetizar, propias de los niveles relacional y abstracto extendido y la reduce a la identificación o al reconocimiento –acciones propias del nivel uniestructural– de las ideas de otras voces. Sin embargo, sí que se promueve un análisis basado en un criterio de autoridad –como leer una reseña de Gombrich y darle la razón– que no solo no busca la singularidad, sino que tampoco persigue corroborar de manera fehaciente, y no por fe, lo que alguien ha dicho anteriormente.

Siguiendo con el análisis de la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”, hemos visto, a lo largo de la exposición de los sistemas anteriores, que esta categoría mantiene un alto número de coocurrencias con otras agrupaciones de nuestro estudio. En los párrafos siguientes, nos dedicaremos a comentarlas, ya que estas nos servirán para conocer mejor el contenido de la categoría. Comenzaremos mencionando que un ejemplo de las 6 coincidencias existentes entre “E1 Críticas a la Historia del Arte” y la categoría simple “A1-4.1 General” es el comentario que acabamos de citar y comentar más arriba²⁸, por lo que no nos repetiremos en lo ya dicho. Solo cabe mencionar que, tal y como puede observarse en la Tabla 41, estas coocurrencias suponen el 0,12% sobre el total de los cruces y el 0,30% sobre el total de los sistemas implicados.

27— De nuevo cabe una aclaración ante lo que puede interpretarse como una apología del “todo vale”. Entiéndase que no se trata de una defensa de la validez de cualquier tipo de opinión como sinónimo del ejercicio científico que supone leer e interpretar un fenómeno artístico, lo que comúnmente se identifica con el ejercicio de las artes en particular y de las humanidades en general. Entiéndase, por el contrario, como una defensa a la pluralidad de teorías y una convicción de la capacidad que las personas tienen de imaginar y de ejercer el pensamiento crítico, especialmente la de la persona especialista cuando trabaja en su ámbito. Entiéndase también esta aclaración como una oposición al pensamiento único, basado en un criterio de autoridad y que acaba siendo el hegemónico.

28— El ejemplo representativo de la Tabla 40 de la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”.

Tabla 41. Coocurrencias Sistema E

Categoría 1		Categoría 2		N.º	%*	%**
Id	Nombre	Id	Nombre			
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-14	Autonomía	15	0,29	0,50
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-15	Novedad	10	0,19	0,33
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-2	Cientificidad	15	0,29	0,50
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-12	Utilidad	8	0,16	0,27
E3	Inserción profesional	D1-12	Utilidad	6	0,12	0,20
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-13	Cuestionamiento	9	0,18	0,30
E4	Cambios en la percepción de la lectura de una obra de arte	D1-15	Novedad	7	0,14	0,23
E2	Alfabetización Visual	D1-6	Rigurosidad	6	0,12	0,20
E3	Inserción profesional	D1-6	Rigurosidad	6	0,12	0,20
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-16	Gusto	7	0,14	0,23
E1	Críticas a la Historia del Arte	D1-7	Nivel educativo	6	0,12	0,20
E1	Críticas a la Historia del Arte	A2-3.1	Analizar	13	0,25	0,64
E1	Críticas a la Historia del Arte	A2-1.1	Identificar	8	0,16	0,39
E1	Críticas a la Historia del Arte	A1-4.1	General	6	0,12	0,30
E2	Alfabetización Visual	A2-3.1	Analizar	10	0,19	0,49
Total				132	2,57	4,98

Nota. N.º: referencias de codificación recogidas en la coocurrencia. %*: porcentaje sobre el total de coocurrencias. %**: porcentajes sobre el total de coocurrencias en los sistemas implicados.

Quien lee recordara que “E1 Críticas a la Historia del Arte” mantenía numerosas coincidencias con varias categorías del Sistema D. La coincidencia con la subcategoría “D1-14 Autonomía” arroja un total de 15 resultados, que tienen un peso del 0,29% sobre el total de los cruces y un 0,50% sobre el total de sistemas implicados. Algunos ejemplos representativos de dicha coocurrencia son los siguientes:

[GM-R2. 03'16'']

“Y además como que también te hace partícipe de todo lo que vas haciendo. Al final es un trabajo que vas haciendo tú y cuando llegas a la conclusión entiendes por qué has llegado ahí.”

“Entrevistadora: ¿y en algún sentido creéis que ha cambiado vuestra visión de la historia del arte?

Estudiante: Para mí sí, porque muchas veces, sobre todo, ya no me voy a poner a criticar eh [risas], pero sobre todo en la carrera de Historia del Arte, yo creo que, ya de por sí, está mal planteada. Porque que muchas veces te dan un cuadro, y te estudias este cuadro, y no te preguntes nada más. Este autor es esto, qué está pasando... Es esto. Y al final agradeces tener un punto de vista diferente o hacer algo diferente que lo hace más dinámico y reconstruir también tu manera de pensamiento acerca de las escenas. Al final es lo que he dicho antes, cada uno tenemos una visión diferente y al compartirla también ves “hostia, pues yo no había pensado en eso”. Y, y para mí sí que es una manera que yo sé que voy a tener en cuenta a la larga si tuviera que identificar algo, porque al final muchas veces es eso que te dicen “pues esta obra es esto y significa que tal. Siguiendo, el siguiente periodo esto”. El único cambio que han hecho es el color. Y al final yo creo que la novedad esta de... Es algo nuevo, no sé. También pienso que está mal planteado en cuanto a curso, que lo hagamos en tercero. Jolín, al final hemos hecho asignaturas donde hemos tenido que identificar cosas y no nos daban las herramientas que...”

En la segunda cita, la estudiante comienza diciendo que considera que el planteamiento de la titulación es erróneo, justificándolo con un argumento muy similar al de la estudiante de una cita anterior²⁹, donde se criticaba el hecho de basar un análisis en lo que dice una eminencia en la disciplina y en poco más. Dice que tener algo distinto a lo común es de agradecer y, a continuación, expone los motivos. En un primer lugar habla de dinamismo, de lo que podemos pensar que valora el hecho de que, a través del método, cada análisis sea distinto debido a la propia singularidad existente entre cada una de las obras. Con relación a este dinamismo aparece este sentimiento de autonomía relacionado con la subcategoría D1-14. De lo que expresa la estudiante podemos deducir que se siente agradecida –expresión empleada por ella – por poder dar su punto de vista a la hora de construir la lectura. Dicho esto, debemos poner atención en este detalle: lo que la estudiante llama “punto de vista propio” no se trata de una opinión basada en el gusto personal de cada persona y, de hecho, es un punto de vista bastante menos subjetivo de lo que, en ocasiones, el estudiantado piensa. Se trata de una lectura e interpretación de una obra de arte personal, si la entendemos como lo construido por la propia persona que la transmite, pero está siempre basada en aquellos aspectos formales que se presentan a todo un colectivo –es este caso todo un grupo aula– y, por consiguiente, de manera intersubjetiva. Por lo tanto, tiene más que ver con aquello que la persona es capaz de imaginar al encajar todas las piezas de un puzle que no necesariamente se articulan en un único orden.

Pese a que la opinión de la estudiante que hemos comentado es la generalizada, ya hemos observado en otros momentos del análisis que, en ocasiones, un mismo hecho es interpretado de formas distintas por estudiantes diferentes. Esto sucede con el asunto relativo al respeto por la singularidad de la obra que tiene el método. Al igual que la estudiante de la anterior cita entiende esta particularidad como positiva, otra estudiante la entiende como negativa. A saber:

29— El ejemplo representativo de la Tabla 40 de la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”.

[GA-R3. 11':19'']

“Estudiante: Con este sistema de estudio aprenderás de tres obras, pero nada más. Tres obras que son las que te analizan en el curso.

Entrevistadora: ¿Porque te parece que lo que se aplica no se puede extrapolar a otras obras?

Estudiante: A ver, se puede extrapolar el sistema.”

Fijémonos en que la persona expresa su insatisfacción hacia el sistema –el método– debido a que solo ha podido aprender sobre las obras que se han elegido para analizar en clase y nada más. Con estas tres obras se refiere únicamente a las que analiza la persona docente y obvia todas las que comenta el resto del estudiantado. Después de la pregunta que realiza la entrevistadora, la estudiante reconoce que el método mediante el que han sido analizadas las tres obras que mencionaba sí es susceptible de extrapolarse y, por lo tanto, de aplicarse a otras obras. Esta intervención es significativa porque define un tipo de perfil dentro del estudiantado: aquel que no busca extraer de la titulación una herramienta que le permita realizar de forma autónoma la tarea de analizar una obra de arte, sino que busca recopilar conocimientos de especialistas y, en el mejor de los casos, almacenar toda la información. La reflexión que esta identificación conlleva será objeto de capítulos ulteriores y aquí nos limitaremos a dejar constancia de ello.

En la Tabla 41 podemos ver que existe otra coocurrencia que se encuentra a la par de la que acabamos de comentar. Se trata de la formada por “E1 Críticas a la Historia del Arte” y “D1-2 Cientificidad”, con 15 coincidencias con un peso del 0,29% sobre el total de cruces y un 0,50% sobre el total de los sistemas implicados. La suma de las dos categorías acoge un grupo de comentarios en los que se resalta la cientificidad del modelo estudiado en contraposición a la forma tradicional de impartir Historia del Arte en la titulación. A continuación, veremos un ejemplo:

[GA-R2. 02':32'']

“Estudiante: A mí me ha sorprendido mucho la asignatura. Yo no sabía que esto entraba en Historia del arte, o sea, no tenía ni idea.

Entrevistadora: ¿El qué? ¿Analizar obras?

Estudiante: Analizar, este método como un método científico que supongo que es bueno, que es transversal, ¿no? Que te sirve para cualquier asignatura. A mí me ha sorprendido, no sabía que existía, yo pensaba que la carrera era Barroco, Gótico, Renacimiento...”

En la primera intervención de la cita, la estudiante expresa su asombro tras descubrir que el análisis de una obra de arte entra dentro de la titulación de Historia del Arte. Independientemente de la idea del grado que la estudiante pudiera tener antes de ingresar, al haber completado tres cursos académicos, podría haber conocido que esta tarea supone parte fundamental de la labor de la persona profesional en la materia. Si no ha sido así, una opción sería pensar que esta tarea no se pone lo suficientemente en práctica en las asignaturas que ha cursado. Para poder concretar un poco más la idea que la estudiante tenía de la titulación, continuaremos avanzando en la cita. Tras la pregunta de la entrevistadora, en la que intenta cerciorarse de que el asombro proviene del hecho de haber analizado obras de arte, la estudiante expresa la sorpresa que le ha causado realizar dicha actividad como algo

científico, ya que desconocía que este enfoque formará parte de la titulación.

A partir de esta declaración podemos pensar que, si la aproximación al objeto de estudio desde un punto de vista científico sorprende a la estudiante, significa que, aunque sea inconscientemente, lo que le resulta común es el acercamiento desde una visión más subjetiva. Dicho esto, expresa como contraposición a lo que sucede en las asignaturas en las que se emplea el modelo, que su idea de la titulación era un estudio de cada una de las corrientes artísticas. Por lo tanto, no solo señala la científicidad del método, sino que señala su propia existencia, ya que no sabía que leer e interpretar fenómenos artísticos fuese uno de los objetivos del Grado en Historia del Arte. Esta sorpresa no solo la vemos en la expresión literal de la misma, sino en la propia forma de hablar del método que la estudiante tiene: “supongo que es bueno, transversal”. Habla de la efectividad (bueno) y la aplicabilidad (transversal) del método, pero desde la suposición y no desde la afirmación.

La idea que la estudiante tiene como normal dentro de la titulación, quizás haga a la persona lectora establecer alguna similitud con lo planteado por la estudiante anterior, que hablaba en la cita GA-R3. 11':19". Sin embargo, no perdamos de vista el tono con el que ambas intervenciones se emiten, ya que es diferente. En el primer caso, la estudiante realizaba una reivindicación de lo que ella consideraba lo apropiado y deseable en la titulación y exponía su disgusto hacia el modelo. En la segunda cita, la estudiante expresa su sorpresa ante una situación novedosa que además le resulta buena y útil en cualquier asignatura, frente a lo que resulta normal en el grado. Nótese también que tanto la estudiante que se encuentra satisfecha, como la que no lo está, reconocen la misma característica: la transversalidad del método. Esta cualidad volverá a aparecer dentro de este apartado, abordándose desde otras categorías.

Para finalizar con la concurrencia “E1 Críticas a la Historia del Arte” y “D1-2 Cientificidad” cabe decir que en ella se han contemplado como sinónimos comentarios en los que se empleaba el calificativo “científico”, como hemos visto en el ejemplo anterior, pero también aquellos en los que se emplea el calificativo “objetivo”, también frecuentemente empleado en las reuniones. A pesar de que somos conscientes de que ambos términos no tienen exactamente el mismo significado, también consideramos que tanto lo científico como lo objetivo hacen referencia a un conocimiento obtenido de manera sistemática. Aunque el matiz con el que se emplean los términos puede ser distinto, en el contexto de las reuniones hacen referencia a lo mismo. Por esto, contemplarlo por separado, como hicimos en un principio, nos daba como resultado dos categorías que alojaban el mismo contenido, por lo que la decisión final fue fusionarlas.

Otra coocurrencia por encima de la media que habíamos establecido en el primer apartado de este capítulo es la que mantiene la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte” con “D1-15 Novedad”, que arrojan 10 resultados con un peso del 0,19% sobre el total de cruces y del 0,33% sobre el total de los sistemas implicados. Un ejemplo de dicha coocurrencia ya se da en el ejemplo representativo de la categoría E1 de la Tabla 40, cuando en la última línea la estudiante hace referencia a que un análisis como el que propone el método “nunca lo habían hecho”. Para ofrecer a la persona lectora otro ejemplo, aportamos a continuación un nuevo caso de la coocurrencia que estamos tratando, donde se expresa de forma literal la novedad:

[GA-R3. 47':31"]

“Yo lo veo muy novedoso y yo creo que hay que agradecer estas eh.... Digamos que novedades de romper los esquemas de toda la vida de las clases, tan...tan... ¿Cómo se llama?

Las clases tradicionales. Yo creo que estas iniciativas que son más de investigación y de análisis la universidad las ha de fomentar más, yo creo.”

En la cita se emplea literalmente la palabra novedad para hacer referencia al nuevo escenario que el modelo plantea que, según la persona que habla, rompe con la tradición y que ha de implementarse más dentro de la educación superior. Vistos ejemplos en los que la novedad es expresada como algo positivo, también encontramos casos en los que este juicio concurre con la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”, pero expresando la dificultad que esta novedad que la asignatura plantea causa en el estudiantado:

[GL-R1. 03’:21’’]

“Sí, porque, además, no es solo que es la primera vez que usamos esta metodología, también es la primera vez en la carrera que miramos obras de arte con un punto de vista que no sea historiográfico. Entonces, se suma la doble complicación de “es la primera vez que toco el arte desde otro punto de vista”. Además, mezclado con filosofía, que es bastante complejo. Y de repente, encima, cambia también el método. Es como complicación tras complicación.”

En este comentario vemos que, para la persona que habla, las asignaturas suponen una novedad en múltiples aspectos. Concretamente, en la cita se señalan tres: 1) el nuevo enfoque no historiográfico que es sustituido por 2) trabajar con una disciplina perteneciente al ámbito de la filosofía como es la estética y 3) el uso de una nueva metodología didáctica como actividad evaluable. Esto, como expresa la estudiante, supone una complicación por la triple novedad que se debe asimilar. Sin embargo, no podemos considerar el reconocimiento de estas tres novedades por igual, ya que, desde nuestro punto de vista, solo la segunda de ellas debería tener lugar³⁰. Que el enfoque no historiográfico sea novedoso es rebatible, ya que la propia disciplina de la estética se puede considerar una forma de aproximarse a los sucesos acontecidos a lo largo de la historia; esta forma es la consideración de la belleza y conceptos circundantes como el foco del estudio. Seguramente, la estudiante esté refiriéndose a lo novedoso que le resulta una asignatura cuya evaluación no tiene que ver con la memorización de fechas o movimientos artísticos y sus características y donde no predominan clases magistrales como tradicionalmente sucede. Por otro lado, que la existencia de una nueva metodología resulte extraña es igualmente significativo, porque pone de manifiesto que en la titulación se da una única y aceptada forma de abordar el estudio del fenómeno artístico, y la aquí estudiada.

Otra coocurrencia de la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte” con un número destacado de resultados es la existente con “D1-14 Cuestionamiento”, con 9 resultados en común. Vemos en la Tabla 41 que tienen un peso del 0,18% sobre el total de sistemas y un 0,30% sobre el total de los sistemas implicados. Esta coocurrencia habla de la capacidad que tiene el modelo para hacer al estudiante replantearse aquello que consideraba irrefutable. O, dicho de otra forma, la capacidad que tiene el modelo para poner en duda lo preestablecido. En las siguientes citas podremos ver un ejemplo:

[GM-R2. 03’:16’’]

“Muchas veces cuando analizamos obras sabemos que es eso, porque es eso. En vez de preguntarnos por qué no podría ser otra cosa. Y aquí te pones en duda muchísimas

30— Solo estudiar una nueva disciplina desde una nueva asignatura que nunca habían cursado debería ser la novedad entre los tres aspectos que la estudiante señala.

cosas que previamente nunca harías o darías por hecho.”

[GJ-R1. 20':13"]

“¿Por qué se representa así una Venus? Antes esto no nos lo preguntábamos. Nos decían: las Venus se representan así porque tal.”

En ambos comentarios el estudiantado compara la dinámica de otras asignaturas con la dinámica de las asignaturas en las que se pone en práctica el modelo. En la primera cita se realiza una apreciación más genérica, haciendo referencia a que gracias al modelo cuestiona aspectos de la obra de arte que antes daría por hecho. En la segunda cita, la persona que habla se focaliza en la identificación de un personaje dentro de una obra. En vez de simplemente memorizar que determinados personajes se representan con diversos atributos, ahora se plantea por qué es así, como siempre se le ha dicho, y no de otra manera.

Ambos comentarios demuestran el ejercicio de la crítica que, se supone, se espera del estudiantado. Pero además demuestran que están llegando a un entendimiento de la obra de arte en el sentido más profundo del término. La estudiante ha pasado de decir que la diosa representada en una determinada escultura es Venus porque lo ha leído en un manual a afirmar que es Venus porque tiene las herramientas necesarias para poder verificar, o llegada la situación refutar, de quién se trata. Vemos que esta coocurrencia tiene una relación directa con la anteriormente mencionada coocurrencia entre “E1 Críticas a la Historia del Arte” y “D1-15 Autonomía”. Incluso, podríamos decir que ambas coocurrencias mantienen una relación de causa-efecto: la causa sería el cuestionamiento, la sensación de autonomía la consecuencia³¹.

Otra de las coocurrencias destacables que ya anticipábamos cuando tratábamos el Sistema D es la existente entre “E1 Críticas a la Historia del Arte” y “D1-7 Nivel educativo”, con 6 resultados que tienen un peso del 0,12% sobre el total de cruces y del 0,20% sobre el total de los sistemas implicados. Se trata de comentarios emitidos por una misma persona con relación a la pertinencia de este modelo dentro del sistema universitario. Quizás, la persona que lee podrá pensar que la opinión de una sola persona dentro de un estudio de campo no resulta representativa. Sin embargo, hemos considerado mencionarla por la singularidad que representa y porque el número de referencias de codificación que recoge entra dentro del espectro que hemos establecido como digno de comentar. Así mismo, nos servirá para ejemplificar lo que comentábamos al principio del apartado, cuando decíamos que no necesariamente todos los comentarios que aloja la categoría E1 suponen el mismo tipo de crítica. Aquí veremos un ejemplo de la excepción:

[GA-R3. 08':54"]

“No lo veo en un sistema universitario. Lo veo un sistema que está bien para un bachillerato o para una cosa de estas.

Entrevistadora: ¿Tú crees que estudiantes de bachillerato podrían poner en práctica este modelo?

Estudiante: Y tanto. Sí, y tanto, de 17 y 18 años, y tanto.

31— Recuérdese la segunda clasificación de los juicios del Sistema D que planteábamos al principio. Decíamos que algunos de los juicios hablaban sobre las transformaciones que el modelo causaba en quien lo experimentaba. A través de las últimas citas expuestas vemos como esto se hace evidente.

Entrevistadora: ¿Porque te parece muy sencillo? ¿Sencillo como para estudiantes de ese nivel?

Estudiante: Sí, sí, no sé. A pesar de que la nota... Otra cosa es la nota que he sacado en la asignatura. Pero de todas formas no lo veo un sistema... No sé yo.

Entrevistadora: ¿Por qué dices que otra cosa es la nota que has sacado en la asignatura?

Estudiante: Porque es que no sé. Creo que se valora mucho que te ajustes [el resto de la oración con voz de burla] muy bien a lo que quiere el profesor en las rúbricas. Entonces yo creo que un sistema universitario tiene que ser más amplio, tiene que permitir más investigación libre del estudiante o tirar por otros caminos, por otros derroteros, más de investigación académica o lo que sea. Pero no el que te diga que si tienes que [de nuevo la misma voz burlona] demostrar esto, y esto, y esto. Es que esto lo encuentro muy de colegio. Pues el punto 1, el punto 2 y el punto 3 lo encuentro... A mí no me convence.”

La estudiante plantea que el modelo aquí estudiado no encaja con el nivel educativo en el que es puesto en práctica y que sería más propio de niveles anteriores, como por ejemplo la educación secundaria. Si este comentario hubiese sido realizado como una propuesta de adaptación del modelo a cualquier nivel educativo, no entraría en contradicción con los fundamentos de este, puesto que, en su faceta teórica, no establece ningún requisito mínimo en cuanto a los conocimientos que la persona que lo ejecuta deba tener. Dicho esto, actualmente se está poniendo en práctica en el nivel superior universitario y, lógicamente, las exigencias a la hora de evaluar su ejecución son las propias del nivel. Hemos creído necesaria esta aclaración porque lo cierto es que la proposición de la estudiante como un modelo propio de estudiantes de 17 o 18 años se realiza como algo peyorativo que decir sobre el modelo, lo que desde nuestro punto de vista únicamente hablaría de la flexibilidad y transversalidad de la metodología.

Si asumimos el punto de vista de la estudiante –que es malo que un modelo que se puede emplear en bachillerato se emplee en la universidad– nos encontramos con una nueva contradicción, ya que ella misma reconoce más adelante que su calificación de la asignatura no está en concordancia con esta supuesta infantilidad del modelo. Por lo tanto, y siguiendo con su argumento, podríamos pensar que, si a una estudiante universitaria le resulta complicado alcanzar una calificación alta, más aún le costaría a un o a una estudiante de bachillerato. Por ello resulta llamativo que una persona que no consigue superar con éxito una actividad entienda la misma como propia de un nivel inferior.

Sin embargo, la parte del comentario en la que la estudiante deja entrever los motivos por los que hace estas consideraciones no viene hasta el final. En la última intervención, el primer argumento que expone es la rigurosidad con la que la persona docente valora el cumplimiento de la rúbrica de evaluación. Recordemos que, en el primer apartado de este capítulo, cuando comentábamos el Sistema D, ya mencionábamos que la categoría “D1-6 Rigurosidad” era una de las que mayor volumen de referencias de codificación arrojaban, por lo que parece ser un sentimiento común dentro del estudiantado. En cambio, esta rigurosidad no encajaría con la inadecuación del modelo al nivel universitario, sino más bien al contrario, por tratarse del nivel educativo superior y por ser estudios dedicados a personas adultas que, de acuerdo con Piaget, ya han alcanzado su madurez cognitiva y, por lo tanto, se les ha de tratar consecuentemente.

La propuesta alternativa de la estudiante, que podemos ver en las líneas siguientes, supone de nuevo una contradicción. Según ella, los estudios universitarios tienen que ser más libres –entendemos que en cuanto a la rigurosidad con la que se evalúa, por lo antedicho– e ir más enfocados a la investigación. Recuérdesse que más arriba hemos comentado citas en las que el estudiantado exponía la autonomía que el modelo les concedía, en el sentido de poder ser ellas y ellos mismos autoras y autores de las interpretaciones de las obras de arte realizadas. Esta autonomía podríamos considerarla como los primeros pasos que encaminan a una persona a convertirse en investigadora, entendiendo como investigación, en su sentido más amplio, el estudio de un problema y la propuesta de nuevas soluciones.

Más adelante, la estudiante vuelve a incidir sobre lo inapropiado del nivel educativo en el que se trabaja el modelo por el hecho de exigir que se demuestren cada una de las sentencias. Exigir que una persona sea capaz de demostrar aquello que propone, garantiza la elaboración de argumentos fundamentados en el propio objeto de estudio, sea una obra de arte o sea cualquier otro objeto, y excluye juicios de valor o argumentos basados en la cruda opinión que tradicionalmente se ha empleado para desacreditar la credibilidad científica de los estudios humanísticos. Eso sí, el esfuerzo que requiere ser capaz de desdecirse y repensar por qué se ha emitido un argumento u otro supone un esfuerzo añadido si nuestro *modus operandi* pasa por emplear las teorías que otras autorías han construido y que se recogen en las fuentes.

La última coocurrencia de la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte” que nos quedaría por comentar es la que mantiene con la categoría “D1-16 Gusto”, con 7 referencias de codificación en común que suponen el 0,14% sobre el total de cruces y el 0,23% sobre el total de cruces de los sistemas implicados. Esta coocurrencia recoge expresiones literales de gusto hacia algún aspecto de los comprendidos dentro de la categoría del sistema E. La categoría “D1-16 Gusto” en solitario también recoge expresiones de disgusto, pero en el caso de la coocurrencia solo son juicios emitidos en un sentido positivo. A continuación, aportaremos un ejemplo en el que una estudiante da su opinión sobre el modelo:

[GD-R1. 28’:19’]

“También es porque la verdad es que me gusta mucho, repito, este sistema me gusta mucho.”

Antes de pasar a comentar la siguiente categoría, debemos dejar constancia de que “E1 Críticas a la Historia del Arte” también mantiene coocurrencias con verbos de la categoría “A2 Nivel de complejidad” y, por lo tanto, de la taxonomía SOLO. Concretamente, con los verbos y categorías “Analizar” (13 referencias de codificación con un peso del 0,25% sobre el total de coincidencias y del 0,64% sobre el total de los sistemas implicados) e “Identificar” (8 referencias de codificación con un peso del 0,16% sobre el total de coincidencias y del 0,39% sobre el total de los sistemas implicados). Estas coincidencias son de esperar si pensamos que la categoría E1 recoge comentarios en los que el estudiantado reflexiona, precisamente, sobre el análisis de una obra de arte en general y sobre los componentes del modelo en particular, de lo que estos verbos participan de manera natural.

Dejando a un lado las coocurrencias y continuando con el análisis del Sistema E, pasaremos a hablar de la categoría “E3 Inserción profesional”. Podemos ver en la Tabla 31 que esta categoría cuenta con un total de 16 referencias de codificación que suponen el 0,79% del total del estudio y el 8,38% del total del sistema. Un ejemplo de esta categoría aparece en la cita anteriormente comentada GM-R2. 01 h:00’:32”, donde se afirma que el modelo se tendrá en cuenta en un futuro (“a la larga”, dice) a la hora de realizar el análisis de una obra de arte. Esto

significa que la persona considera el modelo como una herramienta óptima para la disciplina en la que se graduará. No obstante, no todos los comentarios recogidos bajo la categoría E3 son de esta misma naturaleza. Vemos en la Tabla 40 un ejemplo en el que la persona no tiene claro si aplicaría esta forma de analizar obras de arte que el modelo propone en un futuro laboral. A pesar de afirmar que ponerlo en práctica “le va bien”³² dice que se trata de un proceso muy largo que quizás se agilizaría acudiendo a fuentes. Tanto el problema como la solución que la persona plantea ya han sido recogidos y comentados en este capítulo: el problema tiene que ver con lo referente a la duración, que ya hemos desglosado su entendimiento por el estudiantado cuando tratábamos el Sistema A.; la solución tiene relación con el asunto de la confianza ciega en las fuentes y en las autorías consagradas que acabamos de abordar. Fijémonos, sobre esto último, cómo en el comentario citado en este fragmento, la estudiante considera el criterio de autoridad al que acuden en el resto de las asignaturas como algo malo, siendo este el posicionamiento más frecuente recogido bajo la categoría “E1 Críticas a la historia del arte”. En cambio, la persona que habla en el comentario de la Tabla 40 lo emplea como un recurso al que acudir, igualmente efectivo y sustitutivo, cuando se trata de realizar la lectura e interpretación de la obra de arte.

Podemos apreciar que parte del debate sobre la categoría “E3 Inserción profesional” gira en torno a la utilidad o no del modelo. Esta idea se refuerza aún más si recordamos que durante la exposición del Sistema D mencionábamos que “D1-12 Utilidad” mantiene varias coocurrencias con la categoría E3 (Tabla 33; véase también Tabla 41). Concretamente, 6 referencias de codificación con un peso del 0,12% sobre el total de los cruces y un 0,20% sobre el total de los cruces de los sistemas implicados. De hecho, las citas que acabamos de comentar, que aparecen en la Tabla 40, son también ejemplo de dicha coocurrencia. También mencionábamos al hablar del Sistema D que la categoría “D1-12 Utilidad” mantiene un número significativo de coocurrencias con “E1 Críticas a la Historia del Arte”, pero hemos decidido hacer mención del contenido de la primera en este único lugar, ya que el uso del concepto es el mismo –con relación a la utilidad del modelo– y hemos creído innecesario repetirlo al hablar de las coocurrencias de dos categorías distintas.

Otro problema que el estudiantado encuentra con relación a la inserción profesional es el que nos ilustra la coocurrencia de las categorías “E3 Inserción profesional” y “D1-6 Rigurosidad” (Tabla 33; véase también Tabla 41). Esta arroja 6 referencias de codificación que suponen el 0,12% sobre el total de cruces y el 0,20% sobre el total de cruces de los sistemas implicados. A continuación, veremos un ejemplo:

[GR-R3. 15'07"]

“Sí, bueno, quizás sería chulo, por ejemplo, quizás en uno de los análisis, en realidad, empezaría pues citando una fuente y luego hablaría del tema y tal. Y luego ya pues me iré apoyando en aspectos formales, pero no tan... no, no siguiendo pasito a pasito todo, sino pues habiendo como asimilado la manera. ¿Sabes?”

En este comentario se observa una propuesta de modificación del modelo que, según ella, se contrapone a la dinámica de seguir paso a paso y de forma estructurada la metodología. De esta transformación que propone podemos inferir que lo considera demasiado estricto para su aplicación fuera del contexto universitario. Dicho esto, podríamos analizar la contrapropuesta que se realiza. Como se puede apreciar, lo que la estudiante haría podría resumirse

32— No podemos dilucidar con claridad a qué refiere con esta expresión más allá de afirmar que se trata de algo positivo.

en una alteración del orden canónico de los componentes del modelo, lo que ya es una posibilidad dentro de las propias asignaturas. En un primer nivel, esto demuestra una falta de reflexión sobre el propio modelo. Lo que la estudiante propone no es más que una adaptación de la metodología a un nuevo contexto en el que quizás se necesita de un instrumento más atractivo en cuanto a la exposición del resultado final se refiere. Dado que la estudiante es de tercer curso, esta adaptación del modelo a un discurso más atractivo y dinámico, y a la utilización más flexible del método, ya ha podido experimentarla por parte del profesorado en varias de las asignaturas que ha cursado.

Ya que hemos tratado las menciones que el estudiantado hace sobre la futura utilidad del modelo en el mundo laboral, también podremos hablar de comentarios en los que el estudiantado afirma que utilizarán o que ya están utilizando el modelo en otras asignaturas. Se tratan de los comentarios recogidos bajo la categoría “E5 Aplicación en otras asignaturas”, que arroja 6 referencias de codificación que suponen el 0,30% del total del estudio y el 3,14% del total del sistema (Tabla 31). Este último caso es el que se recoge en el ejemplo representativo de la Tabla 40. En esta cita vemos cómo la estudiante relata que están empleando el método de la asignatura de Estética para analizar una obra de arte en otra asignatura. Esta transferibilidad que parece tener el modelo es fundamental en una propuesta educativa, ya que, si la utilidad de una herramienta se reduce a una única materia, sus usos –y, por lo tanto, su interés– serían muy limitados. Esto provocaría que, cuando el estudiantado termine con las asignaturas en las que se explica, olvide su funcionamiento.

A continuación, abordaremos la categoría “E4 Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte”, que, como podemos apreciar en la Tabla 31, recoge 25 referencias de codificación que suponen el 1,24% del total del estudio y el 13,09% del total del sistema. Bajo esta categoría se recogen comentarios en los que el estudiantado reflexiona sobre si, después de poner en práctica este método, su forma de entender la lectura e interpretación de una obra de arte ha cambiado. A continuación, veremos algunos ejemplos:

[GR-R1.02':00'']

“Estudiante 1: Te hace reflexionar más sobre lo que estás dando. La verdad es que, comparándolo por ejemplo con la otra asignatura que yo la di más teórica, yo no recuerdo nada. O sea, es como más... Como que lo profundizas.”

[GM-R3. 40':31'']

“Bueno, para mí estos trabajos me han influido de manera que soy más crítica en fuentes en general y que es algo que creo que no he recibido de otros proyectos, de otras asignaturas, porque me parecía que, me parecía que los profes evalúan si hemos utilizado textos académicos y ya está. Si las utilizamos, está bien. Pero cómo las utilizamos creo que no lo evalúan mucho o no nos explicaron cómo hacerlo bien. Y ahora creo que, por ejemplo, cuando estaba haciendo otro trabajo de otra asignatura, estoy utilizando otras palabras para demostrar los argumentos de una fuente que no estoy asumiendo que esto es la verdad, que estoy presentándolo como una perspectiva y no sé, a veces lo contrasto con [algo incomprensible] de otra fuente. Y no sé, para mí que es un... Creo que estoy utilizando fuentes con más distancia.”

[GF-R1. 3:40]

“Entrevistadora: Bueno, y con este modelo, ¿pensáis que os ha cambiado en algo vuestra visión de un comentario de una obra de arte?”

Estudiante: Sí, totalmente. Sí, sí.

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Estudiante: En que, como he dicho al principio, nunca antes me había parado a analizar realmente una obra de arte en profundidad y sin un bagaje añadido. En ese aspecto, ha sido nuevo completamente. O sea, todo, todo para mí ha sido enriquecedor en cuanto a novedad y práctica.”

Es palpable que las personas que intervienen en los comentarios están de acuerdo en que el método ha ejercido algún cambio en su forma de afrontar la lectura e interpretación de la obra de arte. Hemos elegido estos tres ejemplos porque en ellos se señalan cambios en aspectos distintos. En el primer caso, se está hablando de un cambio en la retención del conocimiento causado por una forma de acercarse a la obra de arte que no se fundamenta en la memorización de teoría. La segunda cita es especialmente interesante porque habla de un cambio en cuanto a su manera de percibir el análisis de la obra de arte, que viene condicionada por solo una de las partes que componen el modelo: la estudiante dice que ha experimentado un cambio en su manera de aproximarse a las fuentes, que ya no asume que sean verdad. De nuevo, como ocurre en la primera cita, señala una diferenciación con el comportamiento de otras asignaturas en las que dice que el simple hecho de emplear la fuente pertinente ya basta. Sin embargo, en el contexto de las asignaturas del método se ha visto obligada a tener que ponderar y justificar el porqué de su elección.

El tercer comentario vuelve a incidir, al igual que hace el primero, en la idea de que el modelo ayuda a profundizar y que esta profundización no viene de la mano del conocimiento previo de teorías. Pero, además, en esta tercera cita se emplea un término que consideramos clave y que ya ha sido mencionado en otros momentos de este apartado. Estamos hablando del concepto de novedad, que como la persona lectora conoce, ha sido recogido bajo la categoría del Sistema D “D1-15 Novedad” y que como se menciona en el apartado correspondiente, mantiene varias coocurrencias con la categoría que aquí estamos trabajando. La coocurrencia entre “E4 Cambios en la perfección de la lectura de una obra de arte” y “D1-15 Novedad” arroja un total de 7 referencias de codificación con un peso del 0,14% sobre el total de las coincidencias del estudio y un peso del 0,23% sobre el total de las coincidencias de los sistemas implicados (Tabla 33; véase también Tabla 41). Estas coocurrencias son un ejemplo claro en la cita que acabamos de comentar. En el comentario, la estudiante afirma que el cambio experimentado viene condicionado precisamente por esa novedad que le hace expresar que nunca antes había analizado una obra de arte de forma tan profunda y sin priorizar los conocimientos adquiridos sobre el propio objeto de estudio.

Otra categoría que arroja un alto número de referencias es la llamada “E2 Alfabetización visual”, que arroja 45 referencias de codificación que suponen el 2,22% de los resultados del estudio y el 23,56% del total del Sistema E (Tabla 31). Dentro de esta categoría se recogen comentarios en los que el estudiantado reflexiona sobre en qué consiste o en qué debería consistir analizar una obra de arte. Puesto que la definición de alfabetización visual es el verdadero trasfondo de este debate que, en esta ocasión se centra en una tipología de imagen concreta, hemos decidido titular la categoría como la competencia sobre la que se discute. En el ejemplo representativo que aparece en la Tabla 40 vemos que las estudiantes cuestionan si, lo que ahora se les ha enseñado que debe ser un comentario de una obra de arte, debe ser así. Ambas mencionan que normalmente se le ha dado mucha importancia a cuestiones como la biografía, el contexto histórico o la memorización de fechas y que, sin ser esto un

contenido inservible, quizás el foco debería situarse en la propia obra que se analiza, y no en sus aspectos circundantes. Es interesante la primera intervención de la estudiante 2, porque es de las pocas veces en las que se realiza una reflexión sobre un nivel educativo anterior al superior universitario. Concretamente, habla de la prueba de selectividad en la que se demanda un comentario sobre una obra que se resume en, de nuevo, aspectos periféricos y unas pocas líneas que no equivaldrían al comentario que se realiza para el apartado de análisis formal del método. La alternativa a esto, según proponen las estudiantes, es pararse a mirar la obra en detalle.

Antes de finalizar con el comentario de “E2 Alfabetización Visual” debemos mencionar que en la Tabla 41 puede apreciarse como esta categoría también mantiene coocurrencias con las subcategorías “D1-6 Rigurosidad” y “A2-3.1 Analizar”. En el primer caso, la coincidencia arroja 6 referencias de codificación que suponen el 0,12% sobre el total de los cruces y el 0,20% sobre el total de los sistemas implicados (véase también la Tabla 33). En el segundo caso, coinciden en 10 referencias de codificación que suponen el 0,19% sobre el total de los cruces y el 0,49% sobre el total de los sistemas implicados (véase también la Tabla 35). En ambos casos, y siendo conscientes de que 10 es un número elevado de coincidencias, no es pertinente reflexionar aquí sobre los comentarios que arrojan estas coocurrencias. Esto es debido a que ya hemos tratado la rigurosidad con la que el estudiantado relaciona la forma de leer e interpretar fenómenos artísticos que el modelo propone. Por otro lado, “analizar” es un verbo que podríamos considerar incluso manido en el contexto de la lectura de imágenes. Por lo tanto, y como ha sucedido en otros momentos de nuestro discurso, ambas coincidencias resultan naturales y, por lo tanto, esperadas. A pesar de lo dicho, este tipo de coincidencias sí que nos son útiles para cerciorarnos de la verosimilitud de nuestro estudio.

La última de las categorías que nos queda por comentar del Sistema E es la llamada “E6 Obras de arte no figurativas”. Podemos ver en la Tabla 31 que arroja 8 referencias de codificación que suponen el 0,40% de los resultados del estudio y el 4,19% de los resultados del sistema. Esta categoría acoge comentarios en los que la estudiante pone en duda que el modelo sea susceptible de ser utilizado con obras de arte no figurativas. En el ejemplo de la Tabla 40, la estudiante propone practicar más con obras de estas características, ya que no sabe si el modelo funcionaría bajo dichos criterios. Vemos que quien habla contempla el modelo y su sistema de evaluación como una unidad. Seguramente, si solo considerase los cuatro componentes que articulan la parte principal de la metodología, podría resolver el problema que se le plantea.

Otra cuestión que tratar serían los criterios que componen la rúbrica y si podrían adaptarse o no a otro tipo de obras de arte. Dicho esto, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de la historia del arte está formada por obras de arte figurativas, por lo que, de ser cierto que el modelo fuese exclusivamente aplicable a este tipo de obras, ya sería útil con la gran mayoría de objetos de estudio que conforman la disciplina de la historia del arte. Por otro lado, en la asignatura de Fonaments de Història de l'Estètica la cronología comprendida abarca hasta el Renacimiento. En Fonts de la Història de l'Art y en Història de l'Estètica en època moderna y contemporània en ningún momento se le explicita al estudiantado que las obras de arte no figurativas están excluidas para ser analizadas.

6.2 Organización de los datos

A continuación, y como ya habíamos anticipado, nos ocuparemos de presentar dos propuestas de organización de los datos. Somos conscientes de que las agrupaciones de resultados que aquí expondremos no son las únicas posibles. Sin embargo, pretendemos que sean las que mejor nos ayuden a comprender la naturaleza de los datos empíricos. En concreto, nuestras propuestas serán las siguientes: la primera de ellas, la encargada de organizar los datos en función del rendimiento académico del estudiantado; la segunda, organizará los datos en función de la experiencia previa que las personas que han participado en el estudio tenían con el modelo.

Como es natural, las distintas formas de agrupar los datos serán presentadas a través de tablas que, al igual que sucedía en el apartado anterior, irán acompañadas de comentarios que tienen como objetivo facilitar la comprensión de la exposición cuantitativa de los resultados. De igual manera, no todas y cada una de las entradas de las tablas serán comentadas, solo aquellas que consideremos más relevantes atendiendo a la distinta casuística. A diferencia del apartado anterior, no dedicaremos un bloque específico a cada uno de los sistemas, sino que presentaremos todas las tablas al comienzo del apartado y, a continuación, realizaremos un comentario genérico sobre ellas. Durante este comentario no entraremos a valorar cuáles son las categorías y subcategorías que tienen más y menos presencia, puesto que ya hemos dedicado el anterior apartado a esta labor. Únicamente destacaremos aspectos que mantengan relación con la propia organización de los resultados que aquí hemos propuesto.

Así como en el apartado 6.1 ha predominado una aproximación de carácter fenomenológico a los datos, en este apartado dominará el enfoque fenomenográfico, cumpliendo así con esta doble dimensión de nuestro estudio que ya mencionábamos en el capítulo de metodología. La persona lectora podrá notar esta dimensión fenomenográfica al apreciar que las distintas agrupaciones de los datos atienden a características de las propias personas participantes en el estudio y no a características del modelo que aquí analizamos. Reconocer estas características nos ha permitido identificar distintos perfiles dentro del estudiantado. A su vez, esta identificación nos ha servido para distinguir cómo el modelo es experimentado dependiendo de los distintos perfiles, lo que, sin duda, contribuye a la mejora de la propia metodología tanto a un nivel teórico como en su puesta en práctica.

La primera de las propuestas que abordaremos será la que se ocupa de organizar los datos en función del rendimiento académico del estudiantado. Como la persona lectora sabe, nuestra intención inicial fue que formaran parte del estudio un número equitativo de estudiantes de cada nivel, por lo que preguntamos si querían participar a grupos con resultados diversos. Sin embargo, la realidad con la que nos encontramos a la hora de realizar las reuniones fue otra, puesto que accedieron a participar una representación desigual de los distintos niveles. Cabe aclarar que la clasificación de cada uno de los grupos en cada una de las categorías ha sido realizada en función de la calificación del grupo dentro de su grupo aula. Es decir, si un grupo ha obtenido una calificación de 7,5, por ejemplo, y esta es la más alta de todo su grupo aula, ha sido clasificado como un grupo de nivel alto. Somos conscientes de que una calificación de 7,5 no supone una nota sobresaliente, pero hemos creído que este proceder es el que mejor representa la realidad de las aulas y del estudio de campo realizado. También es necesario añadir que estas notas han sido tomadas tras la realización de la Fase 1 de lectura e

6.2.1 Organización en función del rendimiento académico del estudiantado

Veremos que la distribución de los resultados es muy similar en las tablas que siguen: los grupos de bajo nivel son, en la gran mayoría de ocasiones, los que menos resultados arrojan y los grupos de alto nivel los que mayor volumen de referencias de codificación recogen. A pesar de que los comentarios que a continuación realizaremos sobre las tablas no presentarán grandes diferencias entre unas y otras, merece la pena señalar algunas cuestiones para dejar constancia de ellas y para que no pasen desapercibidas.

Tabla 43. Distribución del Sistema A por rendimiento académico de los grupos de estudiantes

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido					
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%
A1	Componentes del modelo	193	31,54	6	0,98	62	10,13	125	20,42
A1-1	Análisis formal	63	10,29	1	0,16	19	3,10	43	7,03
A1-2	Identificación del tema	41	6,70	0	0,00	11	1,80	30	4,90
A1-3	Conexión con las ideas	26	4,25	0	0,00	11	1,80	15	2,45
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	63	10,29	5	0,82	21	3,43	37	6,05
A1-4.1	General	55	8,99	4	0,65	21	3,43	30	4,90
A1-4.2	Citación	5	0,82	1	0,16	0	0,00	4	0,65
A1-4.3	Encontrar la fuente	3	0,49	0	0,00	0	0,00	3	0,49
A2	Nivel de complejidad	274	44,77	5	0,82	114	18,63	155	25,33
A2-1	Uniestructural	30	4,90	0	0,00	14	2,29	16	2,61
A2-1.1	Identificar	26	4,25	0	0,00	12	1,96	14	2,29
A2-1.2	Memorizar	2	0,33	0	0,00	2	0,33	0	0,00
A2-1.3	Reconocer	2	0,33	0	0,00	0	0,00	2	0,33
A2-2	Multiestructural	8	1,31	0	0,00	5	0,82	3	0,49
A2-2.1	Describir	8	1,31	0	0,00	5	0,82	3	0,49
A2-3	Relacional	89	14,54	1	0,16	39	6,37	49	8,01
A2-3.1	Analizar	58	9,48	0	0,00	22	3,59	36	5,88
A2-3.2	Aplicar	5	0,82	0	0,00	2	0,33	3	0,49
A2-3.3	Argumentar	8	1,31	0	0,00	5	0,82	3	0,49
A2-3.4	Comparar	5	0,82	0	0,00	3	0,49	2	0,33
A2-3.5	Contrastar	2	0,33	0	0,00	1	0,16	1	0,16
A2-3.6	Criticar	1	0,16	1	0,16	0	0,00	0	0,00
A2-3.7	Justificar	10	1,63	0	0,00	6	0,98	4	0,65
A2-4	Abstracto ampliado	147	24,02	4	0,65	56	9,15	87	14,22

A2-4.1	Crear	3	0,49	0	0,00	2	0,33	1	0,16
A2-4.2	Evaluar	133	21,73	4	0,65	47	7,68	82	13,40
A2-4.3	Interpretar	11	1,80	0	0,00	7	1,14	4	0,65
A3	Mayor dificultad	33	5,39	3	0,49	9	1,47	21	3,43
A4	Componente más difícil	21	3,43	1	0,16	3	0,49	17	2,78
A5	Componente más sencillo	25	4,08	2	0,33	6	0,98	17	2,78
A6	Evolución	66	10,78	0	0,00	20	3,27	46	7,52
Total		612	100,00	17	2,78	214	34,97	381	62,25

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Comenzando por el Sistema A, podemos ver en la Tabla 43 que los datos más llamativos de la categoría “A1 Componentes del modelo” los hallamos dentro del grupo de bajo nivel. Este, en las cuatro primeras subcategorías (A1-1, A1-2, A1-3 y A1-4), presenta los valores más bajos de resultados de toda la categoría. Sin embargo, en la última de las subcategorías, la correspondiente al “A1-4. Análisis de otras interpretaciones” presenta un valor destacablemente más alto que el resto: 5 referencias de codificación con un peso del 0,82% del total del sistema. Siguiendo este patrón, los grupos de resultados medios también presentan su valor más alto de la categoría A1 en esta subcategoría. Concretamente, arrojan 21 referencias de codificación con un peso del 3,43% del total del sistema. Recordemos que la subcategoría y componente del modelo “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” es aquella que en la Tabla 31 presenta el número de resultados más altos por lo que concluíamos que era el componente del modelo del que más hablaba el estudiantado. Ahora podemos ver que el estudiantado que sigue este comportamiento –esto es, otorgar a esta componente más importancia que a los tres restantes– es aquel con resultados medios y bajos.

Ya hemos hecho mención de que este componente es la que menos novedad presenta respecto a la forma tradicional de trabajar en la titulación de historia del arte, donde, como ha comentado el estudiantado, el análisis de una obra se basa en perpetuar el discurso de una persona especialista en el ámbito. Aunque no es esta la intención de la última parte del modelo, trabajar con una fuente de un especialista se asemeja en mayor medida al trabajo que, se supone, que el estudiantado está acostumbrado a realizar. Por esta familiaridad que, en el mejor de los casos, podría traducirse en dominio, puede ser que el estudiantado de alto nivel tenga más que decir sobre aquellas otros componentes que no se apoyan en teorías ajenas, sino en el trabajo propio e individualizado que se basa en la obra de arte que se estudia.

Concretamente, la distribución de los resultados de los grupos de nivel alto para la categoría “A1 Componentes del modelo” ha sido la siguiente: para la subcategoría A1-4 presentan resultados más altos que el resto de las agrupaciones (37 referencias de codificación con un peso del 6,05% sobre el total del sistema), pero no se trata del componente al que más atención dedican. El componente del modelo que más resultados recibe por parte de los grupos de alto nivel es el que recibe el mismo nombre que la subcategoría “A1-1 Análisis formal”, que arroja 43 referencias de codificación que tienen un peso del 7,03% sobre el total del sistema. También son estos los valores más altos de toda la categoría A1. Recordemos que, cuando comentábamos la Tabla 31, este era el componente del modelo que habíamos identificado gracias a la categoría “A5 Componente más sencillo” como el más fácil de realizar. Ahora podemos

pensar que, probablemente, esta opinión venga dada por parte de los grupos con resultados altos. ¿Podríamos plantear entonces que existe una relación entre el nivel académico alto y el componente más sencillo y entre el nivel académico bajo y medio y el componente más difícil? Según arrojan los resultados de nuestro estudio, parece ser que sí, pero deberemos esperar hasta el capítulo de discusión de los datos para poder responder a esta pregunta.

A partir de lo expuesto hasta el momento ya podemos apreciar que la separación de opiniones por nivel de resultados nos ayuda a matizar las conclusiones a las que habíamos llegado en el apartado anterior. Al hablar del Sistema A, decíamos que el análisis de otras interpretaciones era el nivel del modelo que el estudiantado identificaba como el más complicado. Ahora que sabemos con mayor concreción en qué tipo de estudiante predomina esta opinión, nuestra afirmación se vuelve, quizás, menos rotunda. Cabe aclarar que ello no se debe a la falta de validez de la opinión de este sector –los grupos de nivel medio y bajo–, sino a su presencia minoritaria. Aunque los resultados numéricos apreciados en la Tabla 31 son reveladores, gracias a los contemplados en la Tabla 43 vemos que son las tipologías de grupos con menos representación los que arrojan estos resultados. Además, cabe hacer hincapié en que los grupos de bajo nivel no opinan sobre el resto de los componentes. Respecto a otras conclusiones a las que habíamos llegado con relación al resto de componentes, como por ejemplo la relacionada con la conexión con las ideas y su relación con la categoría “A4 Componente más difícil”, vemos gracias a esta diferenciación que podrían ser, en su mayoría, los grupos de nivel alto los que hacen esta consideración. Estos arrojan para la subcategoría “A1-3 Conexión con las ideas” 15 referencias de codificación que suponen el 2,45% de los resultados del sistema.

Respecto a este último componente, ya hemos comentado que suele presentar novedad para el estudiantado, ya que en dos de las asignaturas de las tres en las que participan las personas entrevistadas hace alusión a la conexión con las ideas estéticas. Al ser la estética una disciplina del ámbito de la filosofía en la que el estudiantado no suele tener experiencia es propio del componente que se ocupa de ella presentar dificultad. Esto se evidencia en comentarios como el de la cita GL-R1. 06':25", que aportábamos en el anterior apartado. Por otro lado, y como sucede con otros componentes del modelo, el estudiantado no está familiarizado con la identificación de ideas (sean de la naturaleza que sean) en imágenes, por lo que aparece otra dificultad añadida. Quizás esta falta de comentarios dedicados a este componente por parte de los grupos de alto nivel –y en general de todos los grupos– venga motivada por esta dificultad.

Pasando a la siguiente categoría, hallaremos la llamada “A2. Nivel de complejidad”. A grandes rasgos, ya podemos visualizar que los grupos de bajo nivel apenas arrojan resultados y que los que más procesos cognitivos involucran en su discurso son aquellos con resultados altos (25,33%). A continuación, les siguen los de medio nivel (18,63%). También los grupos con resultados altos son los que más procesos cognitivos del nivel abstracto ampliado mencionan: 87 referencias de codificación con un peso del 14,22% del total del sistema. Fijándonos en los resultados de las categorías simples, podemos ver que el verbo de la Taxonomía SOLO que más menciones tiene –por parte de los grupos de bajo, medio y alto nivel– es “Evaluar” con el 0,65%, 7,68% y 13,40% de menciones respectivamente. Otro resultado destacable es el que arroja el grupo de bajo nivel en la categoría simple “A2-3.6 Criticar”: el 100% de los resultados de la categoría, que tiene un peso del 0,16% dentro del sistema. Resulta especialmente destacable, no solo por suponer el total de resultados de dicho proceso cognitivo, sino también por ser una de las dos únicas subcategorías en la que el grupo de este nivel arroja resultados.

Otro aspecto destacable de la categoría “A2 Nivel de complejidad” es que aloja el mayor contraste entre agrupaciones del sistema: 109 referencias de codificación de diferencia entre el grupo bajo y los medios. Sin embargo, el número de referencias de codificación diferentes para esta categoría entre los grupos medios y altos es de 24. Dentro de dicha categoría, resulta destacado que los grupos medios superen a los altos por 3 referencias de codificación en la categoría simple “A2-4.3 Interpretar”. Así mismo, los grupos medios también superan a los altos en “A2-3.7 Justificar”, “A2-3.3 Argumentar”, “A2-2.1 Describir” y “A2-1.2 Memorizar” por dos referencias de codificación.

Para acabar con la Tabla 43, nos quedaría realizar un último comentario relacionado con la categoría “A6 Evolución”. Los grupos con resultados altos son los que arrojan un mayor número de resultados en esta categoría (46 referencias de codificación que suponen el 7,52% del total del sistema) seguidos de los de medio nivel (20 referencias de codificación y un peso 3,27% sobre el total del sistema). Contrastando con el resto, los grupos con resultados de bajo nivel no arrojan opiniones. A simple vista podemos afirmar que los grupos que han alcanzado calificaciones más altas son aquellos que detectan mayor evolución a lo largo de la puesta en práctica del modelo.

Tabla 44. Distribución del Sistema B por rendimiento académico de los grupos de estudiantes

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido					
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%
B1	Presentación de la actividad	106	45,89	5	2,16	44	19,05	57	24,68
B1-1	General	13	5,63	3	1,30	2	0,87	8	3,46
B1-2	Utilidad exposiciones orales	36	15,58	2	0,87	16	6,93	18	7,79
B1-3	Dificultad gramática y elocución	13	5,63	0	0,00	7	3,03	6	2,60
B1-4	Dificultad tiempo	44	19,05	0	0,00	19	8,23	25	10,82
B2	Elección de la obra	26	11,26	3	1,30	14	6,06	9	3,90
B3	Prácticas en clase	13	5,63	0	0,00	5	2,16	8	3,46
B4	Dinámicas de grupo	48	20,78	6	2,60	13	5,63	29	12,55
B5	Desconocimiento	14	6,06	3	1,30	2	0,87	9	3,90
B6	App ODAS	9	3,90	0	0,00	1	0,43	8	3,46
B7	N.º de integrantes por grupo	6	2,60	0	0,00	0	0,00	6	2,60
B8	Repetición de las fases	9	3,90	0	0,00	6	2,60	3	1,30
Total		231	100,00	17	7,36	85	36,80	129	55,84

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Dejando atrás el Sistema A y ocupándonos del Sistema B, podemos apreciar en la Tabla 44 que los grupos con resultados bajos son los que participan de un menor número de categorías. Resulta significativo que en cuatro categorías (B3, B6, B7 y B8) y en dos subcategorías (B1-3 y B1-4), los resultados arrojados son 0. Sin tener en cuenta el Sistema D, que únicamente recoge juicios de valor, el “Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico” constituye el sistema en el que el grupo de bajo nivel arroja menos resultados, así como resultados más contrastados con relación al resto de agrupaciones de nivel académico. Esta primera aproximación a la tabla nos hace pensar que la propuesta de este sistema: a) ha detectado que los resultados de los grupos medios y altos están muy diferenciados de los de los grupos bajos y que b) se ha llegado a identificar problemas específicos de cada tipología de grupo. También llama la atención a primera vista que dentro de la categoría “B7 N.º de integrantes por grupo” el 100% de los resultados los ofrece el grupo de resultados altos, con 6 referencias de codificación que tienen un valor relativo al 2,60% sobre el total del sistema.

Ahondando en las categorías, la “B1 Presentación de la actividad” es la que mayor número de resultados arroja. En la Tabla 44, los valores más altos de esta categoría aparecen dentro de los grupos de nivel alto, que son los que más comentarios realizan con relación a “B1-4 Dificultad tiempo”: 25 referencias de codificación que suponen el 10,82% del total del sistema. Continuando con la tónica general, los resultados más bajos aparecen dentro de los grupos de bajo nivel, con 0 resultados en “B1-3 Dificultad gramática y elocución” y “B1-4 Dificultad tiempo”, tal y como acabamos de comentar. Los grupos de bajo rendimiento obtienen su resultado más alto con relación a esta categoría en “B1-1 General”, con 3 referencias de codificación con un peso del 1,30% sobre el total del sistema.

Ya que los grupos con bajo rendimiento académico tienen una presencia tan reducida dentro de este sistema, llama la atención que la categoría “B1 Presentación de la actividad” sea la segunda en importancia. Esto podría deberse a una a) dificultad con todos y cada uno de los elementos implicados y valorados en la presentación oral, o bien b) a una dificultad indeterminada, que no consigue identificar problemas concretos por falta de un conocimiento profundo de la tarea. Ya que la subcategoría en particular para la que arrojan 3 resultados es “B1-1 General” podemos pensar que, mayoritariamente, esta tipología de grupo no alberga una preocupación en particular con relación a la exposición oral. Sin embargo, en segunda instancia, vemos que para la subcategoría “B1-2 Utilidad exposiciones orales” arrojan 2 referencias. Gracias a ellos podemos nombrar un aspecto específico que preocupa a los grupos de bajo rendimiento.

A la suposición realizada al comienzo del apartado en la que dictábamos que el Sistema B es capaz de identificar problemas específicos de cada tipología de grupo, ahora podemos añadir que también es capaz de identificar que los grupos de nivel medio y alto son capaces de concretar más y mejor las dificultades que el modelo les presenta. Si entendemos que esta capacidad para identificar mayor cantidad de problemas de distinta naturaleza supone una mayor capacidad crítica por parte del estudiantado, podemos confirmar que los grupos de alto y medio nivel cuentan en mayor medida con esta competencia. Aun así, para poder esclarecer aún más esta cuestión podemos observar algún ejemplo de las codificaciones que convergen en grupos de bajo nivel y la subcategoría “B1-1 General”, perteneciente a “B1 Presentación de la actividad”:

[GC-R1. 15':29"]

| “A mí, claro, a mí personalmente me es duro hablar, exponer en público.”

A través de este fragmento nos es imposible conocer qué parte de la exposición oral causa dificultad o desagrado a quien habla, ya que no aporta argumentos que sustenten esa dureza asociada a la tarea. Es por esta falta de información por lo que nos hemos visto en la necesidad de albergarlos bajo una categoría genérica. Se hace evidente que se trata de un comentario general que, si no fuera por el contexto en el que sabemos que se emite, podría estar refiriéndose a hablar en público en cualquier situación dentro o fuera del contexto académico.

A partir de los valores más altos de cada una de las tipologías de grupos, cabría preguntarnos sobre su porqué: ¿a qué se debe que los grupos de bajo nivel encuentren la mayor dificultad en ajustarse al tiempo y los grupos de medio y alto nivel en la gramática y la elocución? Debemos tener en cuenta que para la subcategoría B1-1 los grupos de medio y alto nivel arrojan un número de resultados poco representativos, llegando a ser el de los grupos medios el más bajo: 2 referencias de codificación con un peso del 0,87% sobre el total de los resultados del sistema. Esta cifra resulta singular pues la tónica general dicta que son los grupos con resultados bajos los que menos valores arrojan. Asimismo, los grupos altos solo obtienen 8 resultados con un peso del 3,46% sobre el total del sistema, lo que también resulta singular teniendo en cuenta que son 10 las reuniones realizadas para este nivel de resultados y solo 1 para el nivel bajo.

Aun así, podríamos proponer alguna solución a la existencia de esta subcategoría, así como a la distribución de sus resultados en función de los resultados académicos. Una primera respuesta, la más simple, podría ser que el estudiantado siente que tiene mucho que decir cuando realiza las presentaciones y que el tiempo que el entorno didáctico permite dedicar a esta parte de la actividad les resulta muy limitado. Sin entrar en contradicción con esta posibilidad, otra sería que encuentran dificultad en sintetizar el contenido de sus análisis. Esta segunda posibilidad no es tan probable en el caso de los grupos de medio y alto nivel. Recordemos que, cuando exponíamos los resultados del Sistema A vimos que, tanto los grupos de nivel medio como los de nivel alto, alcanzaban su valor más alto en el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO. Si consideramos que verbos como sintetizar o resumir –que en este contexto podemos entender como sinónimos– se encuentran dentro del nivel relacional de la Taxonomía SOLO, encontraríamos aquí una incongruencia o una insuficiencia por parte de los grupos de medio y alto nivel. Teniendo en cuenta los resultados de la Tabla 44 y aquello que acabamos de comentar con relación a la Taxonomía SOLO, podemos pensar que la cuestión referente al tiempo no es un aspecto que preocupe a los grupos más elevados y que la gramática y la elocución son aspectos de la presentación oral que requieren un mayor nivel académico.

Tras la categoría “B1 Presentación de la actividad”, la segunda que ha concentrado un mayor número de referencias de codificación es la categoría “B4 Dinámicas de grupo”. Aunque se trata de la segunda categoría con más referencias, esta tiene la particularidad que acumula el mayor número de referencias de codificación para los grupos de bajo rendimiento académico (con 6 referencias que agrupan el 2,60% del total del sistema), lo que evidencia que constituyó un asunto transversal en todo tipo de grupos de trabajo. En efecto, en los grupos caracterizados por un rendimiento académico medio y alto, esta categoría tuvo también un impacto relativo considerable comparado con el que mostraron en las otras categorías y subcategorías del sistema. Estas circunstancias demuestran que la gestión de los grupos de trabajo fue un tema recurrente en los grupos focales y, por consiguiente, un aspecto del entorno didáctico que requirió atención y esfuerzo durante el curso. Su presencia singular en los grupos de bajo rendimiento es posiblemente un factor importante para explicar los resultados académicos obtenidos.

En la Tabla 44, el volumen más alto de comentarios sobre “B5 Desconocimiento” lo arrojan los grupos de alto nivel. En esta ocasión, especialmente, podría ser significativo que el grupo que más ha demostrado desconocer aspectos básicos del modelo durante las reuniones realizadas sea el mismo que demuestra tener resultados más altos. Sin embargo, dado la extrañeza que suscita esta posibilidad, otra explicación igualmente plausible es que estas cifras podrían ser el resultado de un mayor número de reuniones que agrupan estos grupos: recuérdese que del total de reuniones mantenidas en esta investigación, el 64,70% correspondieron a los grupos de alto rendimiento, el 29,41% a los grupos de rendimiento medio, y el 5,88% a los de rendimiento bajo. En cualquier caso, es evidente que en todos los tipos de grupos existieron aspectos del entorno didáctico que no fueron tenidos en cuenta o no fueron comprendidos suficientemente.

Los grupos de bajo nivel no hablan de las “B3 Prácticas en clase” mientras que los de nivel alto acumulan el mayor número de resultados al respecto: 8 referencias de codificación con un peso del 3,46% en el total del sistema. Respecto a la categoría “B8 Repetición de las fases”, el valor más alto aparece dentro de los grupos de nivel medio, seguido de los de nivel alto: 6 referencias de codificación y el 2,60% de los resultados y 3 referencias de codificación y el 1,30% de los resultados, respectivamente. Los grupos de bajo nivel no realizan ningún comentario al respecto. Es en esta categoría y en la llamada “B2 Elección de la obra” donde se hallan los dos únicos casos en los que los grupos de nivel medio superan los resultados de los grupos de nivel alto. En la última, los grupos medios arrojan 14 resultados con un peso del 6,06% y los altos 9, con un peso del 3,90% sobre el total del sistema. En términos generales, el contraste más llamativo aparece entre los grupos medios y el grupo bajo en la categoría “B1 presentación de la actividad”, con 39 referencias de codificación de diferencia. Sin embargo, los grupos medios son superados por los bajos en las subcategorías “B1-4 Dificultad tiempo” y en la categoría “B5 Desconocimiento”, en ambos casos por una referencia de codificación.

El mayor contraste entre las agrupaciones alto-medio y medio-bajo se da en la categoría “B4 Dinámicas de grupo” entre las que hay una diferencia de 9 referencias de codificación a favor de la primera agrupación. Sin embargo, en las categorías “B1 Presentación de la actividad”, “B2 Elección de la obra”, “B3 Prácticas en clase” y “B8 Repetición de las fases” sucede, al contrario: la diferencia medio-bajo es mayor que la alto-medio. Es en el Sistema B donde se altera un mayor número de veces la dinámica que hemos establecido como la general.

Para finalizar, nos encontramos con dos categorías en las que los grupos de alto nivel son los únicos, o casi los únicos, en hacer menciones. Por un lado, “B6 App de ODAS”, donde obtienen 8 referencias de codificación con un valor relativo del 3,46% sobre el total del sistema. A continuación, la ya mencionada categoría “B7 N.º de integrantes por grupos”, con el 100% de los resultados: 6 referencias de codificación con un valor relativo del 2,60% sobre el total del sistema. En ambos casos, los grupos de bajo nivel no se pronuncian sobre estos temas. Gracias a esta división de los resultados por nivel académico hemos podido identificar que las categorías B6 y B7 son asuntos eminentemente relacionados con los grupos de alto nivel.

Tabla 45. Distribución del Sistema C por rendimiento académico de los grupos de estudiantes

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido					
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%
C1	Evaluación entre iguales	75	33,94	3	1,36	25	11,31	47	21,27

C2	Claridad de los criterios	29	13,12	2	0,90	11	4,98	16	7,24
C3	Importancia de las tutorías	15	6,79	1	0,45	7	3,17	7	3,17
C4	Rúbricas	99	44,80	7	3,17	32	14,48	60	27,15
C4-1	Importancia de cada rúbrica	16	7,24	3	1,36	7	3,17	6	2,71
C4-2	Uso rúbricas	37	16,74	3	1,36	12	5,43	22	9,95
C4-3	Experiencia con rúbricas	15	6,79	1	0,45	5	2,26	9	4,07
C4-4	Modificaciones rúbricas	31	14,03	0	0,00	8	3,62	23	10,41
C4-4.1	Necesidades especiales	4	1,81	0	0,00	1	0,45	3	1,36
C4-4.2	Exposición oral	13	5,88	0	0,00	4	1,81	9	4,07
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	4	1,81	0	0,00	0	0,00	4	1,81
C4-4.4	Valorar la evolución	2	0,90	0	0,00	1	0,45	1	0,45
C4-4.5	Otras	8	3,62	0	0,00	2	0,90	6	2,71
C5	Lista de obras ya trabajadas	3	1,36	0	0,00	3	1,36	0	0,00
Total		221	100,00	13	5,88	78	35,29	130	58,82

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

A continuación, pasaremos a la Tabla 45, que se ocupa de exponer los resultados del Sistema C. Como ya hemos visto en la tabla general (Tabla 31), el “Sistema C. Evaluación” está integrado por cinco categorías principales, de entre las cuales, la llamada “C4 Rúbricas” aloja el mayor número de resultados. Si observamos esta misma categoría en la Tabla 45, vemos que es la que mayor número de resultados ofrece, especialmente en los grupos de medio y alto nivel. Sin embargo, existe una diferencia considerable entre los resultados de ambos grupos, ya que los primeros albergan el 14,48% de los resultados de esta categoría y los segundos el 27,15%. En consecuencia, el grupo de bajo nivel aloja el resultado más bajo (3,17%). Este último grupo no emite ninguna opinión sobre la subcategoría “C4-4 Modificaciones rúbricas” –y, por lo tanto, sobre sus distintas subdivisiones–.

De la ausencia de comentarios en estas subcategorías podemos pensar que los grupos de bajo nivel no tienen aportaciones que realizar para mejorar las rúbricas de evaluación, bien porque consideran que todo es adecuado, bien porque no han reflexionado sobre esta cuestión. Sin embargo, no debemos omitir que, como ocurre con el resto de los grupos, es también dentro de la categoría “C4 Rúbricas” donde estos grupos arrojan el mayor volumen de resultados en comparación con las otras categorías del sistema. Estos se dividen, principalmente, entre las subcategorías “C4-1 Importancia de cada rúbrica” y “C4-2 Uso de rúbricas”. Teniendo esto en cuenta, la apreciación realizada anteriormente sobre la ausencia de modificaciones sobre las rúbricas se vuelve aún más singular, ya que podemos observar que, aunque en menor medida que el resto de los grupos, el estudiantado de bajo nivel reflexiona sobre el uso y la importancia de las rúbricas, pero no tiene ninguna sugerencia de mejora para ellas.

nivel en esta categoría “C4 Rúbricas”, con 28 referencias de codificación de diferencia; bien es verdad que la diferencia entre los grupos de medio y bajo rendimiento es de 25 referencias. Esta exigua diferencia de apenas 3 referencias de codificación entre estas dos agrupaciones supone una auténtica singularidad. Se trata del sistema en el que aparece un valor más bajo para el número más alto de diferencias entre los grupos de rendimiento alto y medio. Como ruptura con la dinámica general, en la categoría “C5 Lista de obras ya trabajadas”, los grupos medios superan a los altos por tres referencias de codificación. Además, estos últimos no arrojan ningún valor.

Respecto a la categoría “C3 Importancia de las tutorías”, el valor más destacado aparece dentro de los grupos de nivel alto y medio. En ambos casos, 3, 17% que corresponde a 7 referencias de codificación. Si, como ya hemos revelado, en esta categoría se recogen comentarios en los que se pone en valor la importancia de asistir a tutorías para comprender con mayor claridad las calificaciones, los grupos de bajo nivel son los que menos sacan a relucir esta importancia: arrojan una única referencia de codificación con un peso del 0,45% sobre el total de los resultados del sistema. A raíz de los resultados de esta categoría dentro de los grupos de alto nivel podríamos sacar un par de conclusiones, la primera de ellas atendiendo a la observación de este valor en comparación con el resto de los valores de dicho grupo de estudiantes y, la segunda, atendiendo a este valor con relación a los valores del resto de grupos.

Al ser grupos con resultados superiores, podemos pensar que entienden con mayor claridad el sistema de evaluación que el método lleva asociado y que por ello no consideran destacablemente importante la asistencia a tutorías. Sin embargo, dicha conclusión podría extrapolarse al resto de grupos, dados los resultados observados. De ello se deriva la segunda conclusión: siendo una categoría que –comparativamente hablando– recibe poca atención por parte de los grupos de alto nivel en este sistema, la respuesta no puede venir más que del cruce de esta categoría con la “C4 Rúbricas” comentada con anterioridad. El elevado número de referencias de codificación de esta última categoría obtenidas por los grupos de rendimiento académico alto, pero también medio (60 y 32 respectivamente), refieren un uso intensivo de este recurso; un uso que pudo llevar a suplir la necesidad de una asistencia regular a las tutorías. En esta misma línea podría interpretarse el número significativo de referencias halladas para estos mismos grupos en el caso de las subcategorías “C4-2 Uso rúbricas” (22 y 12 referencias para los grupos de nivel alto y medio) y “C4-4 Modificaciones rúbricas” (23 y 8 referencias, también respectivamente).

La presencia significativa de esta última subcategoría C4-4 evidencia que las rúbricas fueron objeto de un uso regular y constituyeron también un motivo de reflexión. Más aun, dado que las rúbricas fueron también el instrumento de evaluación, no debe extrañar que los grupos de rendimiento alto y medio sacaran repetidas veces el tema de la evaluación entre iguales en los grupos focales. De hecho, la categoría “C1 Evaluación entre iguales” es la segunda en volumen de referencias de codificación en todo el sistema C –solo detrás de la ya mentada categoría “C4 Rúbricas”–: con 47 referencias en los grupos de nivel alto, lo que supone el 21,27% del total del sistema, y con 25 referencias y el 11,31% en los grupos de nivel medio. En contraste, los grupos de bajo nivel arrojaron solo 3 referencias, que suponen el 1,36% del sistema, lo que confirma la tónica general mantenida en estas páginas respecto de esta tipología de grupo.

Tabla 46. Distribución del Sistema D por rendimiento académico de los grupos de estudiantes

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido					
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%
D1	Materia de los juicios	398	100,00	17	4,27	120	30,15	261	65,58
D1-1	Dedicación	34	8,54	1	0,25	13	3,27	20	5,03
D1-2	Cientificidad	34	8,54	4	1,01	3	0,75	27	6,78
D1-3	Dificultad	49	12,31	8	2,01	4	1,01	37	9,30
D1-4	Dominio	12	3,02	0	0,00	5	1,26	7	1,76
D1-5	Sentido	15	3,77	0	0,00	0	0,00	15	3,77
D1-6	Rigurosidad	42	10,55	2	0,50	12	3,02	28	7,04
D1-7	Nivel educativo	15	3,77	0	0,00	1	0,25	14	3,52
D1-8	Justedad	17	4,27	0	0,00	5	1,26	12	3,02
D1-9	Reto	5	1,26	0	0,00	1	0,25	4	1,01
D1-10	Satisfacción	26	6,53	0	0,00	12	3,02	14	3,52
D1-11	Subjetividad	16	4,02	0	0,00	6	1,51	10	2,51
D1-12	Utilidad	33	8,29	1	0,25	3	0,75	29	7,29
D1-13	Cuestionamiento	19	4,77	0	0,00	13	3,27	6	1,51
D1-14	Autonomía	24	6,03	0	0,00	18	4,52	6	1,51
D1-15	Novedad	29	7,29	1	0,25	12	3,02	16	4,02
D1-16	Gusto	28	7,04	0	0,00	12	3,02	16	4,02
D2	Orientación de los juicios	370	100,00	17	2,21	101	13,15	252	32,81
D2-1	Positivo	168	45,41	8	2,16	60	16,22	100	27,03
D2-2	Neutro	74	20,00	3	0,81	17	4,59	54	14,59
D2-3	Negativo	128	34,59	6	1,62	24	6,49	98	26,49
Total		768	100,00						

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Ocupándonos del Sistema D, al igual que sucedía durante el comentario de la Tabla 31, la observación de la Tabla 46 resulta muy ilustrativa a la hora de comprender las valoraciones que el modelo suscita, más aún en esta ocasión en la que encontramos los valores clasificados en función de los resultados académicos. Algunos de los resultados más destacables de dicha tabla podemos observarlos dentro de la categoría “D1 Materia de los juicios”. Aquí podremos apreciar que la subcategoría a la que mayor número de resultados destinan los grupos de bajo nivel es a “D1-3 Dificultad” –con 8 resultados que suponen el 2,01% del total de la categoría–, que es también la subcategoría a la que mayor número de resultados dedican los grupos de alto nivel: 37 resultados que suponen el 9,30%. Llama la atención que tanto el grupo de nivel bajo como los de nivel alto aludan repetidamente, e incluso con mayor frecuencia que a otros factores, a la dificultad que el modelo o alguna de sus partes les supone. Así mismo, resulta llamativa la coincidencia, ya que se trata de la única ocasión en la que el grupo bajo y los grupos altos coinciden en el valor más alto de una categoría en todo el estudio. Dicho esto,

no perdamos de vista la confusión entre los términos “dificultad” y “dedicación” que en el anterior apartado sugeríamos. Esto es, interpretar que una tarea a la que hay que dedicarle varias sesiones se trata de una tarea difícil.

Sin embargo, no necesariamente debemos pensar que el motivo por el que ambas agrupaciones coinciden debe de ser el mismo. Debemos recordar la clasificación propuesta en el apartado anterior para los juicios de esta categoría. Quien lee recordará que diferenciábamos entre proposiciones categóricas afirmativas y proposiciones categóricas que podían ser o afirmativas o negativas. El factor dificultad se encontraba dentro de la segunda agrupación, por lo que podría haber sido emitido en ambos sentidos. Aun así, esta clasificación se nos quedaría corta para poder conocer a qué se refieren cada una de las tipologías de grupos con este juicio. Quizás, observando el segundo de los juicios que mayor mención tienen dentro de cada una de las agrupaciones, consigamos vislumbrar dicho motivo.

En el caso de los grupos de nivel alto, la segunda categoría que mayor número de resultados recoge es la llamada “D1-12 Utilidad”, que arroja 29 referencias de codificación que suponen el 7,29% de los resultados. En el caso de los grupos de nivel bajo, se trata de la categoría “D1-2 Cientificidad”, con 4 resultados que suponen el 1,01% del total de la categoría. Fijémonos que, en el caso de los grupos de alto nivel, el primer y el segundo juicio conllevan orientaciones opuestas. De igual forma, en el caso del grupo de nivel bajo, ambos términos podrían considerarse de orientación opuesta. No olvidamos que la orientación de la mayor parte de los juicios puede ser de tres formas distintas, pero, en el caso de ser “cientificidad” un término emitido de forma normalmente positiva respecto al modelo, tanto el grupo de bajo nivel como los de alto estarían, en el primer caso destacando aspectos que consideran negativos y en el segundo positivos respecto al modelo.

Puesto que lo antedicho se reduce a especulaciones, lo más apropiado sería que en este momento nos paráramos a considerar la segunda de las categorías que componen el Sistema D, la llamada “D2 Orientación de los juicios”. Aquí, el valor más alto para los grupos de alto y bajo nivel –también los grupos con un rendimiento académico medio– se halla en la subcategoría “D2-1 Positivo”: con 8 referencias de codificación que suponen el 2,16% del total, en los grupos de bajo nivel, y 100 referencias y el 27,03% del total del sistema en los grupos de alto nivel. Esto indica que el mayor número de los juicios emitidos por todo tipo de grupos fueron positivos. La cuestión estriba en comparar la diferencia relativa existente entre los juicios positivos y negativos –es decir, entre las subcategorías “D2-1 Positivo” y “D2-3 Negativo”– emitidos por los grupos. Sorprende que en el caso del estudiantado con alto rendimiento académico, esta diferencia está por debajo de un punto porcentual (0,79%), mientras que en el estudiantado de bajo rendimiento, la distancia entre los comentarios positivos y negativos está por encima de los 11 puntos porcentuales (11,77%). En otras palabras, estos últimos grupos enjuiciaron el modelo de manera positiva con mayor contundencia relativa que los grupos con alto nivel académico, en los que el número de comentarios positivos y negativos fue prácticamente el mismo. Los grupos de nivel medio de rendimiento académico presentan el patrón de los grupos de nivel bajo, pero en este caso, la diferencia entre los juicios positivos y negativos fue todavía mayor alcanzando más de 35 puntos porcentuales (35,64%).

En el lado opuesto, la categoría a la que menos importancia otorga el grupo de resultados altos es “D1-9 Reto”. Los grupos de nivel bajo, al igual que sucede en otros sistemas, arrojan 0 resultados en varias subcategorías: en el caso concreto del Sistema D, en 10 de las 16 subcategorías que aloja “D1 Materia de los juicios”. También, como en el resto de los sistemas, esto nos habla de una pobreza a la hora de opinar sobre la metodología tratada y una falta

de identificación de sus propias valoraciones del modelo. Hemos observado que gran parte de las subcategorías de la categoría D1 arrojan 0 resultados para los grupos con resultados académicos bajos, pero cabría observar qué valores arrojan las subcategorías que no tienen ni la mayor ni la menor presencia en los grupos de resultados altos. Esto resulta de interés no solo por tratarse de los grupos de alto rendimiento académico, sino también por ser aquellos con los que mayor número de reuniones hemos mantenido. Al albergar la categoría D1 un número tan alto de subcategorías, hemos decidido organizarlas en umbrales, para que no solo la que mayor y menor número de resultados arrojan sean las mencionadas.

Si ordenamos de mayor a menor los resultados y los agrupamos en tres umbrales en los cuales la diferencia de resultados no sea mayor de diez, obtendremos la siguiente clasificación: en un primer grupo estarían “D1-3 Dificultad” (37 resultados), “D1-12 Utilidad” (29 resultados), “D1-6 Rigurosidad” (28 resultados) y “D1-2 Cientificidad” (27 resultados); en un segundo “D1-1 Dedicación” (20 resultados), “D1-15 Novedad” (16 resultados), “D1-16 Gusto” (16 resultados), “D1-5 Sentido” (15 resultados), “D1-7 Nivel educativo” (14 resultados), “D1-10 Satisfacción” (14 resultados), “D1-8 Justedad” (12 resultados) y “D1-11 Subjetividad” (10 resultados); por último, encontraríamos “D1-4 Dominio” (7 resultados), “D1-13 Cuestionamiento” (6 resultados), “D1-14 Autonomía” (6 resultados) y “D1-9 Reto” (4 resultados). Observamos que las dos valoraciones que aparecen en último lugar dentro del primer umbral –rigurosidad y científicidad– son juicios con un significado que puede mantener similitud en determinado contexto, como por ejemplo el del modelo. Por esto, resulta congruente que arrojen resultados tan próximos. Ambos destacan la objetividad y la consistencia que caracterizan al modelo.

Respecto al segundo umbral, llaman la atención las subcategorías “D1-5 Sentido” y “D1-7 Nivel educativo”, tanto por arrojar un número de resultados considerables como por tratarse de valoraciones exclusivas o prácticamente exclusivas de los grupos con alto rendimiento académico. Recordemos que en los ejemplos representativos de estas subcategorías que hemos expuesto tanto en el cuerpo del bloque anterior como en la Tabla 32 observábamos que la mayor parte de los comentarios eran emitidos por la misma estudiante y en un sentido negativo con relación al modelo. Por esto, concluir que estos comentarios definen el perfil del estudiantado con alto rendimiento no sería ajustado, ya que provienen de un caso particular. Por otro lado, la estudiante tampoco es representativa dentro de los grupos con resultados altos, ya que su caso en concreto difiere de esta realidad. Sin embargo, y como la persona lectora ya sabe, la clasificación en función del rendimiento académico ha sido realizada por grupos, y no por estudiantes. Dicho esto, por la singularidad que las subcategorías y sus resultados suponen dentro de nuestro estudio, merecen ser la pena destacadas.

En el tercer umbral establecido, cabe destacar el resultado que arroja la categoría “D1-14 Autonomía”, con solo 6 referencias de codificación. Este resultado destaca si lo comparamos con el de la última agrupación que nos queda por comentar: los grupos con rendimiento académico medio. Para la misma categoría, arrojan 18 referencias de codificación con un peso del 4,52% dentro de la categoría. Este valor no solo llama la atención por ser el más alto de los grupos medios en esta subcategoría, sino también por ser una de las contadas ocasiones en la que los grupos de medio nivel superan a los de alto nivel, concretamente por 12 referencias de codificación. La organización de los resultados en función del rendimiento académico nos ha servido para advertir cuál es la tipología de estudiante que percibe que el modelo aporta autonomía a quien lo emplea a la hora de interpretar una obra de arte.

A la vista de lo observado, podemos afirmar que se trata de una categoría especialmente propia del estudiantado con rendimiento medio. Teniendo en cuenta que la dinámica general

dicta que es el estudiantado de nivel alto el que reflexiona en mayor profundidad sobre el modelo, podríamos esperar que una valoración tan positiva para la metodología viniera de mano de este. Que sea el estudiantado de nivel medio el que más destaca esta cualidad podría deberse a que, precisamente estos sean los que se sienten más dependientes de otras autorías y teorías consagradas a la hora de realizar análisis de obras de arte. Siguiendo con los resultados de la agrupación de rendimiento medio, el segundo puesto lo ocupa la subcategoría “D1-13 Cuestionamiento”, con 13 referencias de codificación que tienen el peso del 3,27% dentro de la categoría. En contraposición, las subcategorías menos mencionadas por esta agrupación son “D1-2 Cientificidad” –con 3 referencias de codificación con un peso del 0,75% sobre el total de la categoría–, “D1-7 Nivel educativo” y “D1-9 Reto” –ambas con 1 referencia de codificación con un peso del 0,25% sobre el total de la categoría–. Más arriba clasificábamos “D1-2 Cientificidad” dentro del primer umbral de subcategorías más mencionadas por los grupos de alto rendimiento.

No obstante, esta característica es rara vez señalada por los grupos intermedios, los cuales hacen mención con mayor frecuencia a la “D1-12 Subjetividad”, con el doble de referencias de codificación: 6, representando el 1,51% del total de referencias de la categoría D1. Observamos, por lo tanto, una discrepancia entre agrupaciones según su rendimiento, ya que, a primera vista, podría considerarse que ambas categorías resultan contradictorias: una metodología no puede ser subjetiva y científica simultáneamente. No obstante, es fundamental recordar que el término “subjetividad” se ha empleado para destacar que el modelo permite llevar a cabo una interpretación propia y personal. Estas dos características no implican, como se ha señalado anteriormente, que estén basadas en las preferencias del autor o autora de la interpretación, sino en lo perceptible en el propio objeto de estudio. Por tanto, la lectura realizada a través de la metodología es tanto personal como científica. Al observar estos matices, podemos concluir que las dos subcategorías no necesariamente se contradicen. A pesar de esto, es importante distinguir que, al mencionarlas, las diferentes tipologías de grupos destacan distintos aspectos del modelo.

Continuando con los grupos de rendimiento medio, es significativa la diferencia de 7 referencias de codificación de más sobre los de alto rendimiento en la categoría “D1-13 Cuestionamiento”. Dado que esta categoría recoge las intervenciones que expresan la necesidad de replantearse cuestiones que la práctica del modelo implica, parece lógico suponer que, frente a los grupos con rendimiento académico bajo, los de nivel medio manifiestan un grado de reflexión superior que los lleva a enjuiciar *a posteriori* su utilización del modelo, lo que habría supuesto mejorar sus resultados de haberlo hecho durante el curso. Parece lógico también que este cuestionamiento no aparezca en los grupos de alto rendimiento académico porque la apropiación del modelo se produjo en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Sobre los grupos medios y en relación con los altos, cabe decir que entre ellos se da la diferencia más contrastada de todo el estudio. Esto sucede en la subcategoría “D1-3 Dificultad”, con 33 referencias de codificación de diferencia a favor de los grupos de nivel alto. También la subcategoría D1-3 recoge el mayor contraste alto-medio/medio-bajo, con 433 referencias de codificación. En línea con lo dicho más arriba, parece bastante claro que fueron los grupos con alto rendimiento los que más discurrieron sobre el modelo y, por lo tanto, más conciencia alcanzaron sobre los escollos que habrían de sortear.

Para finalizar con el Sistema D, nos queda comentar su segunda categoría “D2 Materia de los juicios”. Al considerarla veremos que los grupos con resultados altos son los que más juicios emiten tanto de forma positiva como negativa y neutra. Esto no solo nos habla de una heterogeneidad a la hora de emitir los juicios, sino de una riqueza de opiniones dentro del

estudiantado que alcanza los resultados más altos. Esta riqueza se mantiene en las dos agrupaciones restantes, aunque el peso asignado a cada orientación sea distinto. Para los grupos de resultados medios, la mayor parte de los juicios son emitidos de forma positiva, como ocurrió también con las otras dos agrupaciones. Esto es, 60 referencias de codificación que suponen el 16,22% de la categoría. Los grupos con resultados bajos ya hemos mencionado que obtienen resultados bastante igualados para las subcategorías “D2-1 Positivo” y “D2-3 Negativo”. De la distribución de los pesos de estas tres subcategorías en función del nivel académico del estudiantado podríamos interpretar que los grupos con resultados altos son los más críticos a la hora de hablar del modelo, aquellos con resultados medios, los más optimistas y los que cuentan con resultados bajos, los que presentan una mayor homogeneidad en sus opiniones.

Tabla 47. Distribución del Sistema E por rendimiento académico de los grupos de estudiantes

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido					
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%
E1	Críticas a la Historia del Arte	91	47,64	2	1,05	41	21,47	48	25,13
E2	Alfabetización visual	45	23,56	1	0,52	16	8,38	28	14,66
E3	Inserción profesional	16	8,38	1	0,52	7	3,66	8	4,19
E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte	25	13,09	2	1,05	9	4,71	14	7,33
E5	Aplicación en otras asignaturas	6	3,14	0	0,00	3	1,57	3	1,57
E6	Obras de arte no figurativas	8	4,19	0	0,00	3	1,57	5	3,14
Total		191	100,00	6	3,14	79	41,36	106	55,50

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Para finalizar con este apartado y con el comentario de la distribución de resultados en función del nivel académico, nos queda por abordar los resultados referentes al “Sistema E. Propagación del modelo”. Vemos en la Tabla 47 que la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte” sale a relucir por alojar los resultados más altos, con notable diferencia, tanto de los grupos de medio como de alto nivel. En el primer caso, con 41 referencias de codificación y el 21,47% del peso del sistema y, en el segundo, con 48 referencias de codificación y el 25,13% del peso del sistema. Respecto a los valores que arroja el grupo de bajo nivel en esta categoría, se trataría de 2 referencias de codificación, siendo igualadas por el peso que este grupo arroja para la categoría “E4 Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte”: 1,05% sobre el total del sistema. De estas cifras podemos deducir que son los grupos de medio y alto nivel los que principalmente ejercen esta crítica y que no existe una gran diferencia entre el volumen de opiniones emitidas por unos y otros, sobre todo teniendo en cuenta el número de grupos que componen cada una de las clasificaciones.

La diferencia más contrastada se aprecia entre los grupos de nivel medio y bajo en la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte”. Esta diferencia es de 39 referencias de codificación. Es también en esta categoría donde aparece el mayor contraste alto-medio/medio-bajo, detectando el contraste más marcado entre los grupos de nivel bajo y medio. Estos valores resultan singulares, sobre todo en lo que respecta a los grupos con resultados académicos bajos. Como se deduce del título, y como ya hemos explicado, esta categoría es fruto de una pregunta que no estaba directamente relacionada con el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico, sino con el contexto en el que este se inserta: la titulación de Historia del Arte. Por tratar sobre el grado en general y no sobre el modelo en particular, es curioso que solo fuesen dos los comentarios emitidos sobre este asunto por el estudiantado de bajo rendimiento, y más teniendo en cuenta que el resto, con resultados medios y altos, ha hecho de esta categoría una de las más voluminosas de todo el estudio. Dicho esto, gracias a la división por niveles académicos que aquí hemos realizado, hemos podido conocer mejor el perfil del estudiantado que realiza estas apreciaciones.

Los otros dos aspectos más relevantes de esta Tabla 47 son, por un lado, que la diferencia más alta entre los grupos de medio y alto nivel se encuentra en la categoría “E2 Alfabetización visual”. Por otro, que no existe diferencia entre los resultados de los grupos de alto y medio nivel para la categoría “E5 aplicaciones en otras asignaturas”. En las otras tres categorías restantes, el número de referencias de codificación de los grupos de alto rendimiento se encuentra ligeramente por encima de los de nivel medio.

6.2.2 Organización en función de la experiencia previa con el modelo

Siguiendo con la misma dinámica del apartado anterior, pasaremos a exponer las tablas de resultados clasificados en función de la experiencia previa con el modelo de las personas entrevistadas y, seguidamente, realizaremos un comentario general de estos.

Tabla 48. Distribución del Sistema A en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa			
				Si n=12*		No n=5*	
				N.º	%	N.º	%
A1	Componentes del modelo	193	31,54	141	23,04	52	8,50
A1-1	Análisis formal	63	10,29	44	7,19	19	3,10
A1-2	Identificación del tema	41	6,70	36	5,88	5	0,82
A1-3	Conexión con las ideas	26	4,25	6	0,98	20	3,27
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	63	10,29	55	8,99	8	1,31
A1-4.1	General	55	8,99	48	7,84	7	1,14
A1-4.2	Citación	5	0,82	4	0,65	1	0,16
A1-4.3	Encontrar la fuente	3	0,49	3	0,49	0	0,00
A2	Nivel de complejidad	274	44,77	213	34,80	61	9,97

A2-1	Uniestructural	30	4,90	25	4,08	5	0,82
A2-1.1	Identificar	26	4,25	21	3,43	5	0,82
A2-1.2	Memorizar	2	0,33	2	0,33	0	0,00
A2-1.3	Reconocer	2	0,33	2	0,33	0	0,00
A2-2	Multiestructural	8	1,31	6	0,98	2	0,33
A2-2.1	Describir	8	1,31	6	0,98	2	0,33
A2-3	Relacional	89	14,54	73	11,93	16	2,61
A2-3.1	Analizar	58	9,48	48	7,84	10	1,63
A2-3.2	Aplicar	5	0,82	1	0,16	4	0,65
A2-3.3	Argumentar	8	1,31	8	1,31	0	0,00
A2-3.4	Comparar	5	0,82	5	0,82	0	0,00
A2-3.5	Contrastar	2	0,33	2	0,33	0	0,00
A2-3.6	Criticar	1	0,16	0	0,00	1	0,16
A2-3.7	Justificar	10	1,63	9	1,47	1	0,16
A2-4	Abstracto ampliado	147	24,02	109	17,81	38	6,21
A2-4.1	Crear	3	0,49	2	0,33	1	0,16
A2-4.2	Evaluar	133	21,73	98	16,01	35	5,72
A2-4.3	Interpretar	11	1,80	9	1,47	2	0,33
A3	Mayor dificultad	33	5,39	22	3,59	11	1,80
A4	Componente más difícil	21	3,43	14	2,29	7	1,14
A5	Componente más sencillo	25	4,08	18	2,94	7	1,14
A6	Evolución	66	10,78	65	10,62	1	0,16
Total		612	100,00	473	77,29	139	22,71

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

En la Tabla 48, que se ocupa del Sistema A, encontramos algunos resultados significativos dentro de la categoría “A1 Componentes del modelo”. Si observamos sus subcategorías apreciaremos que los grupos con experiencia previa arrojan resultados más altos en la mayoría de las ocasiones que los que no la tienen. Esta será la dinámica general en todas las tablas. Empero, existen algunas excepciones, como en el caso de la subcategoría “A1-3 Conexión con las ideas”, donde los grupos sin experiencia previa arrojan un volumen de resultados considerablemente superior al de los grupos con experiencia previa. Concretamente, los primeros arrojan 20 referencias de codificación con un peso del 3,27% sobre las 6 referencias de codificación de los segundos que suponen un 0,98% del peso del sistema. Que los comentarios sobre el apartado de conexión con las ideas provengan, en su mayoría, de los grupos sin experiencia previa puede deberse, precisamente, a esta particularidad.

Como ya se ha mencionado, esta componente consiste en la identificación de ideas estéticas del período en el que se enmarca la obra dentro de la propia obra estudiada. La disciplina de la estética y la identificación de ideas de carácter filosófico en obras de arte resulta doblemente novedosa para el estudiantado, por lo que puede suscitar un mayor número de comentarios por parte de quienes no conocen el método. De ser cierta nuestra hipótesis, resultaría un hecho positivo para esta agrupación por contrastar con los resultados más comunes que hemos expuesto en el apartado anterior. Recordemos que en varias ocasiones destacábamos que

categorías y subcategorías que se ocupaban de aspectos novedosos del modelo no arrojaban comentarios –o bien generaban pocos– por parte de algunas agrupaciones. Normalmente, la agrupación que no arrojaba comentarios era la correspondiente al nivel bajo.

En la categoría “A2 Nivel de Complejidad”, encontramos que para 5 de los 14 verbos identificados, los grupos sin experiencia previa no arrojan ningún resultado. Para los 9 restantes, arrojan resultados, pero en todos los casos muy inferiores a los de los grupos con experiencia previa. Haciendo una lectura rápida, quizás esto únicamente habla de una pobreza de vocabulario por parte de estos grupos. Sin embargo, si tratamos de profundizar un poco más en la cuestión, podríamos pensar que también habla de una falta de identificación de los distintos procesos y acciones implicadas en la lectura e interpretación de una obra de arte. En un solo caso, la dinámica habitual se invierte: si observamos la subcategoría “A-3.2 Aplicar” veremos que los grupos con experiencia previa arrojan un solo valor y los grupos sin experiencia 4.

Para acabar con la Tabla 48, comentaremos la categoría “A6 Evolución”, donde los grupos con experiencia previa arrojan 65 referencias de codificación que suponen el 10,62% de los resultados del sistema. En contraste, los grupos sin experiencia previa solo arrojan un único comentario que supone el 0,16% de los resultados. Es destacable la comparación entre ambas agrupaciones, porque los grupos sin experiencia previa son, al menos en la teoría, los más susceptibles de notar una evolución en su uso del modelo. Paradójicamente, o no, la teoría llevada a la práctica nos dice que son los grupos con experiencia previa los que a) han notado mayor evolución o b) los que han tomado conciencia de haberla experimentado. Si tuviéramos que decantarnos por una de las dos opciones lo haríamos por la segunda teniendo en cuenta la tónica general de los resultados.

Mencionando una obviedad, tanto los grupos con experiencia previa como los carentes de esta han puesto en práctica el mismo modelo con los mismos componentes y procesos implicados. Sin embargo, si nos fijamos en el caso de la categoría que comentábamos en el párrafo anterior, “A2 Nivel de complejidad”, son los que tienen experiencia previa los que han sido capaces de identificar y mencionar a lo largo de su discurso más acciones. Esto nos hace pensar que los grupos sin experiencia previa –también aplicaría a los grupos de bajo nivel en otros casos–, más que carentes de unas u otras experiencias, de lo que carecen es de la consciencia de estas. Por lo tanto, de la falta de comentarios de estos grupos en la categoría “A6 Evolución” no nos atreveríamos a afirmar que se deba a que no la han experimentado, sino más bien a que no han reflexionado y tomado consciencia de ella.

Tabla 49. Distribución del Sistema B en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa			
				Si n=12*		No n=5*	
				N.º	%	N.º	%
B1	Presentación de la actividad	106	45,89	82	35,50	24	10,39
B1-1	General	13	5,63	10	4,33	3	1,30
B1-2	Utilidad exposiciones orales	36	15,58	19	8,23	17	7,36
B1-3	Dificultad gramática y elocución	13	5,63	12	5,19	1	0,43
B1-4	Dificultad tiempo	44	19,05	41	17,75	3	1,30

B2	Elección de la obra	26	11,26	20	8,66	6	2,60
B3	Prácticas en clase	13	5,63	12	5,19	1	0,43
B4	Dinámicas de grupo	48	20,78	35	15,15	13	5,63
B5	Desconocimiento	14	6,06	6	2,60	8	3,46
B6	App ODAS	9	3,90	8	3,46	1	0,43
B7	N.º de integrantes por grupo	6	2,60	6	2,60	0	0,00
B8	Repetición de las fases	9	3,90	9	3,90	0	0,00
Total		231	100,00	178	77,06	53	22,49

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

En la Tabla 49 podemos ver la diferenciación de los resultados en grupos con y sin experiencia previa del “Sistema B. Comprensión y gestión del entorno didáctico”. De todas las categorías de este sistema, se desvía del comportamiento generalizado la categoría “B5 Desconocimiento”, donde los grupos sin experiencia previa con el modelo superan en resultados a los que sí la tienen. Concretamente, los primeros arrojan 6 referencias de codificación que suponen el 2,60% de los resultados del sistema y los segundos 8 referencias de codificación que suponen el 3,46% de los resultados del sistema. Aunque la diferencia entre unos y otros no es muy pronunciada, responde a un comportamiento esperado: que los grupos sin experiencia desconozcan más aspectos referentes al modelo que los que sí la tienen. Recordemos una vez más que se codificaron bajo esta categoría aquellas señales que el estudiantado daba durante las reuniones de no conocer alguna de sus tareas a la hora de leer e interpretar una obra de arte. Como es natural, se trataban de tareas que el profesor o la profesora habían repetido en numerosas ocasiones a lo largo del desarrollo de la asignatura.

Una vez señalado este primer aspecto, tampoco debe pasar desapercibido aquello que nos muestran los resultados obtenidos para la categoría con mayor peso del sistema: “B1 Presentación de la actividad”. Fijémonos en que son los grupos con experiencia previa los que más resultados arrojan a la hora de tratar los distintos aspectos de la exposición oral que les han resultado dificultosos. Nos atrevemos a enjuiciar que es la dificultad lo que se discute en estas categorías por el propio título que llevan. Como ya hemos sugerido cuando hablábamos de la Tabla 48, referente al Sistema A, los grupos con experiencia previa son también los que mayor conciencia tienen de los distintos aspectos del modelo y a través de los resultados han demostrado ser más capaces que los grupos sin experiencia de diferenciar cada uno de los pormenores que aloja la metodología aquí estudiada. En este caso –y no en el de la categoría “A6 Evolución”– el número superior de valores arrojados resulta natural, puesto que entendemos que los grupos con experiencia previa han tenido más tiempo para analizar y reflexionar sobre el modelo. Este mismo comportamiento podemos apreciarlo en otra de las categorías del mismo Sistema B.

Si nos fijamos en la categoría “B4 Dinámicas de grupo”, la segunda en volumen de referencias de codificación, veremos que los grupos con experiencia previa arrojan 35 referencias de codificación que suponen el 15,15% de los resultados del sistema en comparación a las 13 referencias de codificación que suponen el 5,63% de las referencias del sistema que arrojan los grupos sin experiencia previa. Si recordamos que, en resumidas cuentas, esta categoría recogía problemas de grupo en los que las personas participantes en las reuniones se habían visto envueltas, podremos deducir que los grupos con experiencia previa reconocen con

mayor facilidad los problemas de funcionamiento interno del grupo con los que se han encontrado que aquellos sin experiencia previa. El resto de las categorías del sistema acumulan un número de referencias sensiblemente inferior.

Tabla 50. Distribución del Sistema C en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa			
				Sí n=12*		No n=5*	
				N.º	%	N.º	%
C1	Evaluación entre iguales	75	33,94	59	26,70	16	7,24
C2	Claridad de los criterios	29	13,12	24	10,86	5	2,26
C3	Importancia tutorías	15	6,79	13	5,88	2	0,90
C4	Rúbricas	99	44,80	72	32,58	27	12,22
C4-1	Importancia de cada rúbrica	16	7,24	8	3,62	8	3,62
C4-2	Uso rúbricas	37	16,74	28	12,67	9	4,07
C4-3	Experiencia con rúbricas	15	6,79	10	4,52	5	2,26
C4-4	Modificaciones rúbricas	31	14,03	26	11,76	5	2,26
C4-4.1	Necesidades especiales	4	1,81	4	1,81	0	0,00
C4-4.2	Exposición oral	8	3,62	6	2,71	2	0,90
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	13	5,88	11	4,98	2	0,90
C4-4.4	Valorar la evolución	4	1,81	4	1,81	0	0,00
C4-4.5	Otras	2	0,90	1	0,45	1	0,45
C5	Lista de obras ya trabajadas	3	1,36	3	1,36	0	0,00
Total		221	100,00	171	77,38	50	22,62

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Respecto a la Tabla 50, que se ocupa de presentar los resultados agrupados del “Sistema C. Evaluación”, vemos que, en términos generales, sigue la dinámica que ya hemos anticipado: los grupos con experiencia previa arrojan valores más altos que los que no la tienen. Esto se refleja, por ejemplo, en las categorías con más peso de este sistema: “C1 Evaluación entre iguales” y “C4 Rúbricas”. En el primer caso, los grupos con experiencia previa superan el triple de resultados que los que no la tienen. En el segundo, más de la mitad de los resultados provienen de los grupos con experiencia previa. Solo en dos casos este comportamiento cambia y ambos grupos arrojan valores iguales. Esto sucede en las subcategorías “C4-1 Importancia de cada rúbrica” y en “C4-4.5 Otras”. Mientras que el caso de la segunda subcategoría mencionada no es especialmente relevante, pues ambas agrupaciones arrojan un solo resultado con un peso del 0,45% del total del sistema, el caso de la primera es algo más significativo. Tanto los grupos con experiencia previa como los que no la tienen emiten 8 comentarios, que en el total del sistema tienen un peso del 3,62%, dedicado a valorar la consideración que cada una de las rúbricas recibe. Estos 8 resultados cobran aún más valor

dentro de los grupos sin experiencia previa, ya que solo son 5.

Como sucede con otros sistemas, también para el Sistema C, los grupos sin experiencia previa con el modelo arrojan 0 resultados para varias de sus categorías. En este caso, concretamente 2 de las 5 categorías simples que componen “C4-4 Modificaciones rúbricas” aparecen vacías, a la que habría que agregar las 0 referencias de la categoría “C5 Lista de obras ya trabajadas”. Esto indica una pobreza de opiniones que se consigue contrarrestar gracias a la presencia de los grupos con experiencia previa. De hecho, gracias a la organización en función de la experiencia previa y del nivel académico hemos podido ver cuáles son los grupos que han aportado riqueza a la investigación, ya que en numerosas ocasiones hemos podido considerar categorías que son fruto de un tipo de grupo en particular.

Tabla 51. Distribución del Sistema D en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa			
				Si n=12*		No n=5*	
				N.º	%	N.º	%
D1	Materia de los juicios	398	100,00	307	77,14	91	22,86
D1-1	Dedicación	34	8,54	31	7,79	3	0,75
D1-2	Cientificidad	34	8,54	30	7,54	4	1,01
D1-3	Dificultad	49	12,31	35	8,79	14	3,52
D1-4	Dominio	12	3,02	12	3,02	0	0,00
D1-5	Sentido	15	3,77	13	3,27	2	0,50
D1-6	Rigurosidad	42	10,55	28	7,04	14	3,52
D1-7	Nivel educativo	15	3,77	14	3,52	1	0,25
D1-8	Justedad	17	4,27	17	4,27	0	0,00
D1-9	Reto	5	1,26	3	0,75	2	0,50
D1-10	Satisfacción	26	6,53	22	5,53	4	1,01
D1-11	Subjetividad	16	4,02	15	3,77	1	0,25
D1-12	Utilidad	33	8,29	22	5,53	11	2,76
D1-13	Cuestionamiento	19	4,77	17	4,27	2	0,50
D1-14	Autonomía	24	6,03	15	3,77	9	2,26
D1-15	Novedad	29	7,29	19	4,77	10	2,51
D1-16	Gusto	28	7,04	14	3,52	14	3,52
D2	Orientación de los juicios	370	100,00	248	67,03	122	32,97
D2-1	Positivo	168	45,41	130	35,14	38	10,27
D2-2	Neutro	74	20,00	20	5,41	54	14,59
D2-3	Negativo	128	34,59	98	26,49	30	8,11
Total		768	100,00				

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

A la hora de abordar los resultados del “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo” y de la Tabla 51, veremos que las cifras son algo similares entre los grupos con y sin experiencia previa y los grupos de alto y bajo nivel. Sin embargo, existen diferencias dignas de ser mencionadas. También en esta ocasión, para ambas agrupaciones, la subcategoría “D1-3 Dificultad” es la

que más valores arroja. Empero, en el caso de los grupos sin experiencia previa, esta subcategoría se ve igualada por “D1-6 Rigurosidad” y “D1-16 Gusto”, todas ellas con 14 referencias de codificación que conllevan un peso del 3,52% del total de la categoría. Vemos a raíz de esta organización en función de la experiencia previa que los resultados para los distintos juicios de valor emitidos durante las reuniones están más igualados para los grupos sin experiencia previa y que el primer puesto no está tan claro como en el caso del apartado anterior.

La segunda subcategoría con mayor peso para los grupos sin experiencia previa es “D1-12 Utilidad”, con 11 referencias de codificación y el peso del 2,76% sobre el total de la categoría. A diferencia de la mayoría de los casos, en esta ocasión los resultados de estos grupos no coinciden con los grupos con resultados bajos. Recordemos que la subcategoría “D1-12 Utilidad” era la que ocupaba el segundo puesto dentro de los grupos con el nivel académico más alto. En tercer lugar, y casi a la par con el segundo, aparece la categoría “D1-15 Novedad”, con 10 referencias de codificación y el 2,51% del total del sistema. Es de esperar que el estudiantado sin experiencia previa sitúe la novedad entre los tres juicios más mencionados en sus reuniones. Dicho esto, podemos observar que la novedad que los grupos con experiencia previa señalan es mayor: 19 referencias de codificación con un peso del 4,47% del total del sistema.

Si nos vamos al otro extremo, los términos que menos emplean los grupos sin experiencia previa son, ambos con 0 resultados, “D1-8 Justedad” y “D1-4 Dominio”. El primero de ellos resulta singular, puesto que dentro de dicha subcategoría se aloja también su contrario “injusto” pero ni uno ni otro parecen ser juicios que el estudiantado que nunca ha experimentado el modelo emplee. El segundo de los términos, dominio, encaja con las circunstancias, debido a que un grupo que nunca ha trabajado con una metodología difícilmente afirmará experimentar una sensación de dominio en su primera vez.

Como decíamos, los grupos con experiencia previa comparten “D1-3 Dificultad” en primera posición con 35 referencias de codificación que suponen el 8,79% del peso de la categoría y seguida, con poca diferencia, por las subcategorías “D1-1 Dedicación”, con 31 referencias de codificación y el peso del 7,79% del total de la categoría, y “D1-1 Cientificidad”, con 30 referencias y el 7,54%. “D1-6 Rigurosidad” también ocupa un puesto relevante entre los grupos con experiencia previa, ya que arroja 28 codificaciones que tienen el peso del 7,04% del total de la categoría. Vemos que la principal apreciación de estos grupos tiene que ver con la complejidad que alberga la interpretación a través del modelo, así como el tiempo que se debe invertir en esta. Ambas cuestiones sobresalen en el estudio y han sido mencionadas con anterioridad. En segundo puesto se aprecia dos características de la metodología que tienen que ver con lo analítico y sistemático que el modelo resulta. El juicio que menos emplean las personas pertenecientes a grupos con experiencia previa es “D1-9 Reto”, con solo 3 referencias de codificación y el peso del 0,75% del total del sistema. Esto encaja con la propia naturaleza de la agrupación: ya que se trata de estudiantes con experiencia con el modelo, es natural que este no les suponga un reto. Dicho esto, no perdamos de vista que sigue siendo “dificultad” el término que aparece en primer lugar y a pesar de esta experiencia ya adquirida.

Respecto a la categoría “D2 orientación de los juicios”, vemos que en esta ocasión los pesos coinciden en mayor medida que en la anterior organización de los resultados. Tanto los grupos con experiencia como los grupos sin experiencia arrojan valores más altos para la subcategoría “D2-1 Positivo”: 130 y 38 referencias de codificación respectivamente. Dicho esto, los valores para la subcategoría “D2-3 Negativo” no están muy alejados: 98 y 30 referencias de codificación respectivamente. Aunque la balanza se inclina, en ambos casos, a favor

de los comentarios positivos, la realidad nos dice que los comentarios negativos también tienen una fuerte presencia dentro de los grupos.

Tabla 52. Distribución del Sistema E en función de la experiencia previa de los grupos con el modelo

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa			
				Si n=12*		No n=5*	
				N.º	%	N.º	%
E1	Críticas a la Historia del Arte	91	47,64	75	39,27	16	8,38
E2	Alfabetización visual	45	23,56	32	16,75	13	6,81
E3	Inserción profesional	16	8,38	8	4,19	8	4,19
E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte de arte	25	13,09	19	9,95	6	3,14
E5	Aplicación en otras asignaturas	6	3,14	4	2,09	2	1,05
E6	Obras de arte no figurativas	8	4,19	8	4,19	0	0,00
Total		191	100,00	146	76,44	45	23,56

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Para finalizar con este apartado, nos fijaremos en la Tabla 52, dedicada a exponer los resultados del “Sistema E. Propagación del modelo”. El resultado más relevante aparece dentro de la categoría “E3 Inserción profesional”, ya que, tanto los grupos con experiencia como los carentes de ella arrojan el mismo volumen de referencias de codificación: 8, que suponen el 4,19% del total del sistema. Frente a esta distribución de los resultados podríamos pensar que ambos grupos dedican la misma importancia a la transferibilidad del modelo al mundo laboral, pero si tenemos en cuenta el número de grupos que forman una y otra clasificación podríamos concluir que son los grupos sin experiencia previa los que dedican relativamente más atención a este asunto. Respecto a la última categoría del sistema, “E6 Obras de arte no figurativas”, vemos que los grupos sin experiencia previa no arrojan ningún comentario. La persona lectora recordará que este resultado coincide con el de los grupos de bajo nivel.

El mayor contraste entre las dos tipologías de grupos se da en la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte” donde los grupos con y sin experiencia previa mantienen 59 resultados de diferencia a favor de los primeros. Esto indica cuál es el estudiantado que realiza el tipo de apreciaciones ya comentadas. Que las críticas expuestas vengan, en su mayoría, de un estudiantado que ha puesto en práctica más de una vez la metodología, nos habla de una necesidad de tener un conocimiento profundo y madurado de esta para poder contrastarla y compararla con su contexto. Así mismo, nos dice que quien emite estas críticas basa sus argumentos en la experiencia, y no son fruto de una primera impresión. También destaca el contraste entre el número de opiniones arrojadas por ambos grupos para la categoría “E2 Alfabetización visual”. Igual que sucede en el caso anterior, son los grupos con experiencia previa los que más consideraciones realizan sobre esta cuestión. Concretamente, 19 veces más que los grupos sin experiencia previa. Vistos los resultados del Sistema E, podemos pensar que la experiencia previa con el modelo dota al estudiantado de mayor oportunidad para ejercer el pensamiento crítico y, por lo tanto, de poner a prueba sus capacidades de juzgar cómo se le está educando. Así mismo, lo capacita para extrapolar lo trabajado en el aula a otros contextos, incluso fuera de su ámbito profesional, y es capaz de experimentar un mayor número de cambios en sus ideas.

7. Discusión

La finalidad de este capítulo recae en el análisis de los resultados que acabamos de presentar, profundizando más en ellos y extrayendo conclusiones que nos sirvan para explicar la naturaleza de su comportamiento. Otro de los propósitos fundamentales que aquí nos ocupa es dar respuesta a las preguntas de investigación que hemos planteado en el capítulo de diseño metodológico, a las cuales se aludirá de forma explícita para facilitar su identificación. Del mismo modo, supondrá una tarea esencial de estas páginas aprobar o refutar las hipótesis de investigación planteadas. Al igual que con las preguntas, aludiremos a ellas de manera manifiesta. Por último, y a lo largo de todo el discurso, relacionaremos nuestras ideas con la literatura más relevante sobre la AV. Para ello, contrastaremos los resultados con la literatura expuesta en el estado de la cuestión. Al igual que en el capítulo de resultados, durante toda la discusión continuaremos aportando citas que nos ayudarán a respaldar nuestras ideas. Los fragmentos que citaremos en esta ocasión no han sido abordados con anterioridad.

Antes de comenzar el análisis de los resultados, es pertinente reflexionar sobre el aspecto metodológico/epistemológico de las distintas formas de agrupar y comentar los datos en el capítulo de resultados. Tener siempre presente este aspecto ha garantizado que los resultados se organicen conforme a sus características intrínsecas. Creemos necesario detenernos en esto, puesto que las categorías, los cruces y las distintas propuestas de agrupación de datos que hemos expuesto suponen resultados en sí mismos. Esto quiere decir que no son fruto del azar, sino fruto de una materia prima que condiciona su presentación; una materia que ha determinado su propia forma. Además, el comentario sobre las estructuras de las que nos hemos servido nos permitirá exponer esos indicios que nos han llevado a decidir por dónde debíamos comenzar este capítulo.

Durante la exposición de los resultados hemos podido apreciar cuatro grandes tipos de categorías: las primeras nombran una parte del modelo o del contexto didáctico en el que se pone en práctica; las segundas señalan opiniones de las personas entrevistadas; las terceras señalan temas que las personas entrevistadas sacan a colación, pero que no necesariamente son una parte constituyente del modelo. El cuarto y último tipo de categorías son aquellas que se ocupan de agrupar términos más o menos literales que, por la propia observación de su agrupación, pueden ofrecernos resultados de interés. Como ejemplo del primer caso tenemos “A1 Componentes del modelo” y cada una de sus subcategorías; como ejemplo del segundo tenemos “A4 Componente más difícil”; como ejemplo del tercer tipo tenemos aquellas categorías que se alojan bajo el “Sistema E. Propagación del modelo”; como ejemplo del cuarto tipo tenemos las categorías del Sistema D y las categorías simples que completan todas las subcategorías de la categoría “A2 Nivel de complejidad”.

Los cuatro tipos de categorías ofrecen resultados relevantes para el análisis del modelo, independientemente de su origen. Con esto queremos hacer notar que el hecho de que la primera tipología sea mayoritariamente fruto de preguntas directas de la entrevistadora no supone que su aparición sea obligatoria. Podríamos haber preguntado sobre el análisis formal y que nadie hubiese emitido una respuesta. De ser así, la categoría no hubiese tenido lugar. Por lo tanto, si bien es indudable que los temas de los que se ocupan las primeras categorías han sido promovidos por la entrevistadora, no por ello debemos dar su presencia por descontada.

Respecto a las categorías del segundo grupo, han venido determinadas por la necesidad de conocer, no solo el qué, sino también el cómo. Así, podremos atender a esa dimensión cualita-

tiva que nuestro estudio tiene como objetivo. Del tercer grupo podría decirse que ha sido fruto de una necesidad del estudiantado –y no nuestra– de abordar ciertos temas. Las categorías que lo componen nos han servido para conocer sobre qué cuestiones invita a reflexionar el modelo. Hemos señalado en el capítulo de resultados que una de estas categorías, la denominada “E1 Críticas a la Historia del Arte” es la categoría simple que más referencias de codificación arroja de todo el estudio. Teniendo en cuenta que su naturaleza es puramente inductiva y que recoge un alto número de referencias de codificación, esta categoría resulta especialmente relevante en nuestro estudio.

Pero los datos no han sido únicamente analizados a través de categorías, sino también a través de los cruces que estas categorías presentan entre sí. Se trata de lo que hemos denominado coocurrencias. Haciendo un conteo de los sistemas que más coocurrencias mantienen entre sí vemos que el “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo” es el que mayor coincidencia arroja con todo el resto de los sistemas del estudio. Esto resulta lógico debido a su propia naturaleza. El segundo y tercer cruce de sistemas que más resultados ha presentado son los protagonizados respectivamente por el Sistema A. Comprensión y uso del modelo”. y por el “Sistema E. Propagación del modelo” “Nótese la particularidad de este resultado, ya que los otros dos sistemas que aún no hemos mencionado, el “B. Comprensión y gestión del entorno didáctico” y el “C. Evaluación”, se ocupan tanto del contexto didáctico como del sistema de evaluación que propone el modelo, por lo que podríamos pensar que son los que más coocurrencias deben mantener con el sistema dedicado a los aspectos conceptuales de la metodología. Sin embargo, los aspectos conceptuales recogidos en el Sistema A parecen relacionarse y compararse con aquellos aspectos relacionados con la titulación y con la visión de la lectura de la obra de arte externa al propio modelo, recogidos en el Sistema E. Ya a simple vista, podemos apreciar que el estudiantado tiende a comparar este modelo con lo que acaece fuera de las asignaturas en la que se pone en práctica.

Para reforzar aún más el posicionamiento de este cruce entre sistemas como el más frecuente podemos observar la diferencia entre el número de resultados que arroja en comparación con el segundo cruce más frecuente. El cruce entre el Sistema A y el Sistema E arrojan 2.030 referencias de codificación en común, mientras que el Sistema A con el Sistema C, que ocupan el puesto inmediatamente siguiente, arrojan 1.799 referencias de codificación. Es decir, 231 referencias de diferencia a favor de los primeros. Tras esta observación podemos confirmar que el cruce Sistema A-Sistema E es, con diferencia, el más común dentro de nuestro estudio –después de aquellos en los que el Sistema D está involucrado, como ya hemos señalado– y por ello deberemos prestarle especial atención. A continuación, aparece una tabla en la que podemos contemplar estos cruces.

Tabla 53. Total de coocurrencias entre cruces de sistemas ordenados de mayor a menor

Sistema 1	Sistema 2	N.º de coocurrencias en común
Sistema D	Sistema A	3787
Sistema D	Sistema E	2987
Sistema D	Sistema C	2756
Sistema D	Sistema B	2718
Sistema A	Sistema E	2030
Sistema A	Sistema C	1799
Sistema A	Sistema B	1761

Sistema C	Sistema E	999
Sistema B	Sistema E	939
Sistema B	Sistema C	730

Una vez que hemos reflexionado sobre las estructuras de las que nos hemos servido para mostrar los resultados, cabría preguntarnos si es esta misma organización la que debe determinar la estructura del capítulo de discusión. Creemos que la mejor respuesta es la negativa, puesto que esta propuesta no nos permitiría construir un discurso que otorgue un nuevo sentido a los resultados ya comentados. Seguramente, nos llevaría a redundar sobre lo ya expuesto en el capítulo anterior. Es por esto por lo que hemos decidido escoger los hallazgos más significativos, tratar de darles una explicación y organizarlos de forma que construyan un nuevo relato que nos sirva para explicar no solo la realidad que esperábamos estudiar, sino también aquella que ha tenido cabida de forma espontánea.

Para organizar el siguiente capítulo hemos tenido presente el relato cronológico de la persona que, desde su más temprana juventud, accede a la educación con la intención de profesionalizarse para incorporarse a la sociedad, con la que mantendrá una relación de reciprocidad: le aportará y recibirá algo. Pese a que nuestro estudio se contextualiza en una etapa específica del proceso educativo, los resultados que hemos obtenido no se restringen exclusivamente al presente del estudio, sino que también nos hablan del pasado y del futuro de las personas entrevistadas. El estudiantado con el que hemos tratado proviene de unos estudios de secundaria desde los que ha ingresado en la titulación. Por esto, al llegar a la titulación, a las asignaturas del modelo y a nuestro estudio, ya contaba con una serie de competencias adquiridas y carencias. Es importante considerar esta cuestión para no perder de vista que la titulación no trabaja con personas con conocimientos y carencias de los que los estudios superiores son causantes en su totalidad. Además de aquella educación con la que ya cuentan, durante los estudios superiores el estudiantado adquiere competencias transversales de la universidad elegida, y generales y específicas de un cierto ámbito de conocimiento para, posteriormente, graduarse e incorporarse al mundo profesional.

Nuestro estudio se centra en el proceso que un determinado grupo de estudiantes ha experimentado durante la etapa central de las tres descritas. A través del estudio de esta experiencia hemos podido conocer: a) qué impresión tiene el estudiantado de la titulación que estudia; b) qué idea se ha formado el estudiantado de la iniciativa estudiada: el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico y c) cuál es el perfil de egreso teniendo en cuenta los puntos anteriores: cómo es la titulación y en qué sentido el modelo la afecta y modifica. Con relación a la estructura del capítulo que aquí nos ocupa, este albergará dos bloques principales y centrales. En aras de facilitar el entendimiento del modelo por parte de la persona lectora, así como de hacer notar su singularidad dentro del contexto de la AV, hemos incorporado dos bloques más: uno inicial, titulado “7.1. Contextualización del modelo dentro de la literatura” en el que comparamos la metodología estudiada con algunas de las mencionadas en el capítulo de estado de la cuestión, y otro final, titulado “7.4. Reflexiones...”. Este último será un capítulo de un carácter más distendido, dedicado a especular sobre cómo podrían extrapolarse las conclusiones obtenidas de nuestra discusión y sobre la competencia de AV a otros contextos. Este apartado, que estará menos restringido por la fidelidad y apelación a los resultados literales de nuestro estudio, tiene como intención dar un paso más allá de lo estrictamente relacionado con el material empírico e hipotetizar, de forma más libre, sobre la competencia protagonista de esta tesis.

Respecto a los dos bloques centrales, el primero de ellos ha sido titulado “7.2. La lectura e interpretación de obras de arte a través del modelo” y se corresponde con el punto “b” que acabamos de mencionar. Hemos decidido abordar esta cuestión en primer lugar, ya que el modelo es el objeto principal de nuestro estudio. Este bloque estará subdividido en dos apartados: uno destinado a los aspectos conceptuales del modelo –esto es, sus componentes– y otro destinado a aquellos aspectos referentes al contexto didáctico. Se titulan “7.2.1. Aspectos conceptuales” y “7.2.2. Aspectos contextuales”. Asimismo, se dedica otro apartado a los distintos perfiles del estudiantado (7.2.3.) y un breve comentario sobre el papel de la investigadora en los grupos focales (7.2.4.).

El segundo bloque se denomina “7.3. La lectura e interpretación de obras de arte en la titulación” y trata aquellas ideas que hemos podido extraer del estudio de campo referentes a cómo se aborda la lectura e interpretación del fenómeno artístico desde el resto de las asignaturas. Asimismo, se comparan estas ideas con aquellas opiniones relacionadas con el modelo que estudiamos, y contrastamos ambas para conocer en qué coinciden y en qué discrepan. También este bloque cuenta con distintos apartados. El primero, denominado “7.3.1. Perfil de egreso de la titulación”, tiene como objeto especular sobre el perfil profesional que la titulación produce, siempre basándonos en los resultados obtenidos a través del estudio de campo. Asimismo, haremos notar cómo el modelo afecta a este perfil. El segundo, se titulará “7.3.2. Incidencias del modelo en el perfil de egreso” y se ocupará de evidenciar cómo el modelo afecta al perfil profesional del historiador o la historiadora del arte al que conduce la titulación. Estos dos apartados se corresponderían con los puntos “a” y “c” mencionados más arriba

7.1. Contextualización del modelo dentro de la literatura

Este apartado estará destinado a contextualizar el modelo en un sentido amplio; es decir, a determinar, qué similitud o discrepancia guarda con otras metodologías de lectura e interpretación de imágenes que hemos examinado. Para esto, recurriremos a las referencias recogidas en el capítulo de estado de la cuestión, con las que reflejábamos el estado en el que se encuentra la literatura más reciente sobre AV. Este primer acercamiento del modelo a su contexto no exime de otras relaciones que iremos estableciendo a lo largo de todo el capítulo de discusión, durante el cual recurriremos, cuando lo creamos conveniente, a las fuentes citadas en nuestro resumen de la literatura. Pese a esto, hemos considerado pertinente comenzar dejando constancia de la relación que el modelo guarda con otras metodologías.

Sin duda, el principal problema con el que nos hemos encontrado, y que puede constatarse en la lectura del estado de la cuestión, es la situación incipiente en la que se encuentra la literatura sobre la AV en los estudios superiores de las artes. Si bien es cierto que el apartado dedicado a la definición de la competencia (3.1.1.) había sido algo más discutido y parecía seguir generando interés a lo largo de los años, el que se ocupaba de la presencia de la AV en la educación superior (3.2) sugería justo lo contrario. Esto es, aún queda mucho recorrido por hacer para que esa competencia que, desde la teoría, es considerada primordial, lo sea también en la práctica. Es por este silencio dentro de la literatura por lo que la comparación de nuestro modelo con otros similares no será muy extensa.

Para comenzar con esta comparación cabe hacer una reflexión sobre la situación del modelo dentro de la literatura que hemos comentado en el estado de la cuestión. Aunque en el capítulo mencionado afirmábamos que las metodologías didácticas dedicadas a la lectura e interpretación del fenómeno artístico eran escasas, algunos de los hallazgos muestran similitudes con el modelo aquí presentado. De forma lógica, algunas de las propuestas que más podrían aproximarse al planteamiento que realiza nuestra metodología son aquellas que también emplean como fundamento conceptual la teoría de Panofsky. Veíamos que autores como Clark (2020) apuestan por un entendimiento de la obra de arte como un objeto contextualizado históricamente y, por lo tanto, condicionado por la filosofía o la política del momento. En la metodología aquí estudiada, esta cuestión es valorada en la llamada conexión con las ideas. No obstante, hemos de tener en cuenta que este componente y el que le sigue no abordan los objetivos primordiales de la propuesta, sino una parte constituyente y, llegada la situación, incluso prescindible. Respecto a esto último, cabe una aclaración.

Si bien el modelo, en su adaptación al contexto didáctico –y, por consiguiente, a las necesidades que cada una de las asignaturas en las que se pone en práctica presenta–, conlleva una serie de componentes, estos no son en su totalidad imprescindibles ni inamovibles. Bajo nuestro punto de vista, los dos primeros componentes del modelo –el análisis formal y la identificación del tema– son estrictamente necesarios para la correcta lectura, en primer lugar, e interpretación, en segundo, de la obra. La conexión con las ideas y el análisis de otras interpretaciones sirven para profundizar en esa interpretación que se aborda durante el segundo componente, dedicado al tema. Además, estos dos apartados tienen otras funciones. El componente Conexión con las ideas establece una perspectiva específica desde la que debe interpretarse el fenómeno artístico, priorizando así la materia de la asignatura en que se aplica. El componente Análisis de otras interpretaciones refuerza la fase de análisis formal, la temática y la interpretativa mediante el contraste de las propuestas del estudiantado con las desarrolladas por especialistas. Tal y como está planteado el modelo, la significación secundaria o de contenido de Panofsky –la fase iconológica– ya comienza a abordarse en la identificación del tema, en un estado avanzado. Reiterando nuestra apreciación sobre la posibilidad de prescindir de los dos últimos componentes, la persona lectora recordará que el componente de conexión con las ideas no se pone en práctica en una de las asignaturas que participa en el estudio de campo, pero sí el cuarto –análisis de otras interpretaciones–. Cuando el enfoque de la asignatura es eminentemente procedimental –como es este el caso–, la eliminación del tercer componente no provoca necesariamente un aprendizaje de peor calidad, aunque la riqueza de la interpretación sí quede resentida.

A la vista está que con esto no queremos indicar que la identificación de las ideas de la época en la propia obra no sea útil o sea del todo prescindible. En cambio, sí tratamos de señalar que el modelo, en sus etapas iniciales, ya adquiere un alto nivel de exigencia y ataca con rapidez las cuestiones clave de la lectura e interpretación de una obra de arte, que posteriormente se matizan en los dos componentes ulteriores. Fijándonos en el contexto de nuestro estudio, que son las asignaturas de la titulación, esta preponderancia de los dos primeros componentes no justifica que una parte del estudiantado obtenga peores resultados en el tercero o en el cuarto. La tarea y el reto propuesto es abordar los cuatro componentes en igualdad de condiciones y solo con su cumplimiento se alcanzará el éxito. De nuevo, cabe advertir que no se está cuestionando aquí la importancia de considerar la obra de arte como un objeto histórico que necesita de su contexto para ser correctamente analizada.

Retomando las metodologías vistas en el estado de la cuestión, una de ellas ha sido la realizada por McClanahan y Nottingham (2019). Recordemos que las autoras proponían

interpretar obras de arte a través de tres preguntas: ¿qué está pasando en el cuadro?, ¿qué ves que te hace pensar eso? y ¿qué más ves? Este planteamiento, en el que se asocia una pregunta con cada tarea que realizar, guarda cierta semejanza con lo realizado por la autoría del modelo. Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) proponen preguntarnos: ¿qué ves?, ¿cómo está representado y ¿por qué lo visto está representado así? Aunque el planteamiento parece similar, lo que estas preguntas implican conlleva diferencias sustanciales. Al prestar atención, observamos que las tres preguntas de cada una de las propuestas plantean órdenes contrarios. McClanahan y Nottingham plantean un enfoque deductivo mientras que Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) optan por un proceder inductivo³⁵. Fijémonos que, si desde un primer momento tratamos de determinar qué está pasando en el cuadro, tendremos que retroceder para mirar con detenimiento los aspectos formales que nos ayuden a contestar esta pregunta. Quizás esta primera cuestión tendría que ver con la identificación del tema de la obra, el segundo componente del modelo aquí estudiado.

Dicho esto, McClanahan y Nottingham coinciden con el modelo en una de sus intenciones principales: que quien se enfrenta a la obra se detenga a observarla detalladamente. Si, a través de técnicas como el Eye-Tracking hemos podido constatar que el ojo humano se encuentra en un constante ir y venir entre las distintas partes de la imagen a la que se enfrenta, debemos forzarlo a ralentizar este movimiento y tomar conciencia de cada uno de los objetos que aparecen representados. La estrategia que el modelo sigue para “forzar el ojo” consiste en el seguimiento de una serie de acciones guiadas y fuertemente pautadas que nos ayudan a asegurarnos de que damos todos los pasos necesarios para identificar aquello relevante en la obra.

Sin embargo, tampoco debemos negar los impulsos de nuestro ojo al enfrentarse por primera vez al objeto de estudio. Es decir, aquellos lugares a los que se dirige en un primer momento nuestra mirada, normalmente aquellos representados con colores más claros como zonas más iluminadas, pueden darnos alguna pista de aquello a lo que el autor o autora quiere que prestemos especial atención. Debemos entender el uso de un modelo estructurado y regulado, no como una censura a las acciones movidas por los sentidos, sino todo lo contrario: una forma de demostrar a través de argumentos sólidos aquello que el cuadro transmite y hacia lo que nuestros sentidos nos guían. Quien realiza la obra conoce perfectamente estos hábitos y los emplea para desarrollar ese juego de la inteligencia y la sensibilidad que ha querido proponer al público.

Otra cuestión que no nos pasó desapercibida durante el vaciado de la literatura especializada fue la reivindicación del uso de rúbricas por parte de Fragou y Papadopoulou (2020). Estas autoras clasificaban este instrumento de evaluación en dos tipologías: analíticas y holísticas. Basándose en la segunda opción, presentaban dos rúbricas para evaluar la calidad de infografías realizadas por el estudiantado. Sin embargo, la propuesta de las autoras dista mucho de la rúbrica empleada para evaluar el modelo, ya que estas consisten en una serie de criterios enumerados verticalmente que se evalúan horizontalmente mediante cuatro niveles que van de menor a mayor calidad. Las rúbricas de las autoras carecen de descripciones cualitativas, por lo que no está definido en cada una de las dimensiones y en cada uno de los niveles en qué consiste alcanzar dicha posición. Adaptando la propuesta de las autoras al modelo aquí estudiado, supondría evaluar cada uno de los componentes del modelo –y dimensiones de

35—No confundamos esta apreciación con el orden sugerido para identificar los aspectos formales de una obra, el cual lógicamente sigue un enfoque de lo general a lo particular. Por ejemplo, en una pintura figurativa, primero se identifica a grandes rasgos los objetos dispuestos en la escena para luego entrar en un análisis formal minucioso de cada uno de ellos y de sus relaciones.

la rúbrica– del 1 al 10, pero sin tener como referencia un enunciado que indique por qué una calificación y no otra. Con el sistema propuesto por las autoras, la verdadera funcionalidad de la rúbrica se pierde, ya que no podemos tomar como referencia un criterio establecido *a priori* para puntuar al estudiantado. De hecho, trabajar con la propuesta de Fragou y Papadopoulou (2020) y, poner una nota del 1 al 10 a los trabajos simplemente sopesando su calidad con relación al resto de trabajos del grupo, no resultaría muy diferente.

Algo similar a lo que acabamos de relatar sucede con la propuesta de rúbrica presentada por Friedman y Ron (2017), también comentada en el capítulo de estado de la cuestión. Lo que los autores consideran una rúbrica entra en contradicción con lo que el modelo entiende como tal, por lo que compararlas no tendría sentido. La propuesta de Ma (2015) tampoco presenta demasiada semejanza, ya que en cada una de las dimensiones verticales atiende a las dimensiones horizontales desde diferentes áreas del conocimiento. Duesbery et al. (2017) realizan una propuesta en la misma línea puesto que evalúan en vertical dimensiones distintas de los criterios horizontales de su propuesta. Los ejemplos que acabamos de ver nos llevan a pensar que en la literatura sobre AV no se le ha dado especial valor al uso de rúbricas. Asimismo, la poca presencia de este instrumento no casa con el concepto y la importancia que le confiere el modelo investigado en esta tesis. Por esta discordancia, no hemos podido encontrar ejemplos que nos permitan comparar cómo el modelo evalúa la lectura e interpretación de imágenes con otras metodologías dedicadas a tareas similares. Sobre esto último, cabe decir que, aunque los ejemplos comentados tuvieran una idea semejante de lo que implica el trabajo con rúbricas, ninguna de las propuestas estaba dedicada a la lectura de imágenes, sino a su creación. Igualmente, ninguna de las rúbricas presentadas comparte con la del modelo esta naturaleza acumulativa de los indicadores de calidad establecidos para cada criterio y nivel de consecución.

De lo visto, cabe concluir las escasas iniciativas de este tipo existentes en la literatura especializada a nivel internacional. Si las propuestas que abordan un reto similar al del modelo son pocas, menos aún son sus semejanzas conceptuales. Por ello, comenzamos este capítulo de discusión destacando la novedad que presenta el modelo dentro de su propio ámbito teórico. Sobre esto último, tengamos en cuenta que las voces provenientes del ámbito de la historia del arte que propongan metodologías de lectura e interpretación de imágenes han sido inexistentes. Tras esta reflexión inicial, pasaremos a profundizar en la percepción que el estudiantado que ha compuesto los grupos focales tiene del modelo.

7.2. La lectura e interpretación de obras de arte a través del modelo

Uno de los principales objetivos de este bloque es responder a las cuatro primeras preguntas de investigación de nuestro estudio. En los dos primeros apartados, que se titulan “7.2.1. Aspectos conceptuales” y “7.2.2. Aspectos contextuales” retomaremos los resultados del capítulo anterior para poder abordar y reflexionar sobre las cuestiones que plantean las tres primeras preguntas de investigación: 1) ¿qué incoherencias existen entre la comprensión del método por parte del estudiantado y cómo el método está definido?, 2) ¿cuáles son las ideas que el estudiantado se forma del método en función de sus experiencias previas con actividades similares y cuáles son las posibles variaciones que estas ideas han experimentado a lo largo del curso?, y 3) ¿cuáles son las percepciones del estudiantado sobre los puntos fuertes y débiles del método y su entorno didáctico? A la cuarta pregunta nos dedicaremos en

el apartado que sigue, y que hemos denominado “7.2.3. Perfiles del estudiantado”. Esta es: 4) ¿cuáles son los diversos usos del método en función del rendimiento académico del estudiantado? Finalmente, este bloque se completa con un apartado titulado “7.2.4. La entrevistadora”, en el que hemos recogido algunas apreciaciones sobre la metodología estudiada que nos ha sido posible apreciar gracias al comportamiento de la entrevistadora, así como a la evolución del mismo durante las reuniones con los grupos focales. Esta distribución de las preguntas entre los distintos apartados no nos exime de seguir mencionándolas y contribuyendo a darles respuesta en los bloques siguientes. Ya hemos mencionado que la quinta pregunta de investigación se abordara en apartados sucesivos.

A lo largo de este bloque, la persona lectora percibirá la estrecha vinculación entre las cuatro preguntas, así como la recurrente coincidencia de temas que, emergidos de las reuniones, abordan múltiples interrogantes simultáneamente. Por consiguiente, sostenemos desde el inicio del capítulo que resulta más congruente elaborar un discurso que permita abordar diversas cuestiones a la vez. Sin duda, lo ideal sería poder ofrecer argumentos sencillos y directos para resolver estas cuestiones, que concentren en pocas palabras aquellas incoherencias, variaciones, dificultades y usos identificados. Sin embargo, esto no es propio de los estudios cualitativos y cumplir con el reto de responder a las preguntas requiere una exposición dilatada de los hallazgos, incluso dividiéndolos en varios subapartados. Aunque muchos temas están íntimamente unidos, trataremos de explicitar al máximo las distintas preguntas de investigación que han conducido la investigación.

Con relación a estas, cabe hacer primero una aclaración entre el propósito de la pregunta número 1 y la número 3. A primera vista, la persona lectora podría pensar que, el enunciado que pregunta por las incoherencias entre la comprensión del modelo por parte del estudiantado y el que indaga sobre los puntos fuertes y débiles que el estudiantado identifica en el modelo y en su entorno didáctico, guardan cierta similitud. Sin embargo, con el primero de ellos se pretende dilucidar cómo el estudiantado ha comprendido el modelo y en qué difiere de su concepción por el profesorado. En cambio, el segundo se pregunta por los aspectos positivos y negativos de esta metodología en opinión del estudiantado. Así expuesto, la diferencia parece fácil de establecer, pero a lo largo del discurso se notará que ambos temas se fusionan. Esto se debe a que, en numerosas ocasiones, lo que el estudiantado identifica como un punto débil del modelo también refleja una incoherencia en su comprensión del mismo.

La formulación de estas dos preguntas por separado se debe a la diferencia existente entre saber utilizar un recurso –en nuestro caso, el modelo– y entender el porqué de su definición, así como sus implicaciones. Veremos que, en el caso de la metodología estudiada, ambas cuestiones no necesariamente van de la mano. Hemos considerado necesario alertar de esta particularidad antes del comienzo de la lectura del bloque para que las respuestas no induzcan a pensar en una falta de claridad o en un abordaje erróneo de la discusión. Debido a que los aspectos a discutir se encuentran íntimamente relacionados y son interdependientes, abordarlos respetando su naturaleza requiere abarcar más de una pregunta de investigación al mismo tiempo.

7.2.1. Aspectos conceptuales

En el capítulo de resultados, hemos podido apreciar que el tiempo es la dificultad más recurrente en las respuestas del estudiantado. De hecho, este factor está tan presente en las

reuniones que, si echamos un vistazo al conteo de palabras que el *software* ATLAS.ti realiza de forma automática, el sustantivo “tiempo” aparece en un décimo puesto. Concretamente, esta palabra se menciona 176 veces. Asimismo, recordemos que en cada uno de los sistemas que hemos establecido ha aparecido, de forma más o menos explícita, la mención al tiempo. Por ejemplo, al considerar el Sistema A y su subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”, cuando el estudiantado alega que les llevaba mucho tiempo encontrar la fuente; igualmente, en el Sistema B, cuando comenta que el tiempo dedicado a las exposiciones orales es demasiado poco y que les cuesta ceñirse a él; también, durante la exposición del Sistema C, cuando mencionan que cuentan con poco tiempo para la realización de la evaluación entre iguales. Lo mismo sucede al considerar el Sistema D, con la aparición de juicios como los albergados bajo la subcategoría “D1-1 Dedicación”, una de las que más referencias de codificación arroja de todo el sistema. Por último, en el Sistema E, con la exposición de la categoría “E3 Inserción profesional”, cuando un estudiante expone que no emplearía el modelo fuera de la titulación por exigir demasiado tiempo.

Estos son solo algunos ejemplos de cómo la dedicación que el modelo exige –y su contexto didáctico delimita– ha sido enjuiciada, ya sea por exceso o por defecto, por las personas participantes en el estudio. Esta cuestión, relacionada con la percepción de que la dedicación requerida para algunas de las tareas propuestas por el modelo es excesiva, constituye uno de los aspectos considerados como puntos débiles según el estudiantado. Esto remite directamente a la tercera de las preguntas de investigación establecidas.

Dicho esto, atribuir la dificultad de cualquiera de los requisitos del modelo a la dedicación temporal que exige puede ser una respuesta simplista debida tal vez a una falta de reflexión sobre lo que realmente obstaculiza la correcta interpretación de la obra de arte. Por ejemplo, recordemos las citas GM-R2. 04’:33”, GM-R2. 07’:23” y GM-R3. 00’:03” del capítulo de resultados, donde el estudiantado mencionaba el tiempo como una dificultad más o menos directa para completar las distintas tareas con éxito. Por todo lo mencionado, podemos concluir que este factor supone uno de los principales puntos débiles del modelo identificados por el estudiantado. Sin embargo, aceptar esta respuesta y atribuir al mismo aspecto la causa de cualquier dificultad nos ha llevado a examinar minuciosamente los resultados de nuestro estudio para identificar, por ejemplo, complicaciones específicamente asociadas a cada uno de los componentes del modelo. Así, hemos podido relacionar estos componentes con dificultades identificadas por el estudiantado de carácter más específico; a saber: análisis formal y novedad, identificación del tema y su confusión con la identificación del personaje, conexión con las ideas y la filosofía, y análisis de otras interpretaciones y la dificultad de encontrar la fuente. Con todo, siempre que tratamos de indagar con mayor profundidad en las dificultades que acabamos de enumerar, sale a relucir de forma más o menos explícita el tiempo de dedicación a cada una de las tareas. Desarrollaremos a continuación estas asociaciones.

7.2.1.1. Análisis de otras interpretaciones

Supone un resultado revelador que uno de los aspectos identificados como más difíciles del modelo coincida con el componente del mismo que mayor complicación suponía, a saber: el análisis de otras interpretaciones. Este hallazgo es el resultado de conectar dos preguntas diferentes. En el primer caso, se preguntaba cuál era el aspecto del modelo –de todo el modelo– más difícil. De ahí que la segunda coincidencia más frecuente sea la dificultad en las dinámicas de grupo y no tan solo un componente. En el segundo caso, la pregunta era,

centrándonos únicamente en los componentes, cuál era el más difícil. Hemos podido conocer la respuesta a esta última gracias a la observación de las siete coincidencias entre la categoría “A4 Componente más difícil” y la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” (Tabla 35), que tienen un peso del 0,49% sobre el total de los sistemas implicados. Por consiguiente, podemos constatar que el estudiantado opina que el análisis de otras interpretaciones no solo es el componente más difícil de entre los 4 cuatro establecidos, sino que es una de las partes más conflictivas del modelo en general, tal y como se evidencia a través de los resultados cuantitativos. Por esta afirmación, podríamos identificar dicho componente como un punto candente del modelo según la opinión de las personas entrevistadas y relacionarlo, en un primer estadio, con la tercera pregunta de investigación. No obstante, tendremos que esperar a desarrollar con más exhaustividad nuestro análisis para determinar que la orientación que toma esta candencia se relaciona también con nuestra primera pregunta.

Comencemos por observar el siguiente fragmento extraído de una de las reuniones. En él, la entrevistadora pregunta por la identificación de una fuente para la realización del componente cuarto:

[GA-R2.22':15'']

“Entrevistadora: Pero ¿qué te costó encontrar la buena [refiriéndose a “la fuente buena”] o conectarla con la obra?

Estudiante 3: Primero aclararme con qué me pedía. Porque el tema “fuentes” es que me sonaba a chino.”

La entrevistadora está conversando con las estudiantes sobre el componente de análisis formal y trata de dilucidar exactamente qué parte de la tarea les resulta complicado. Ante esto, la Estudiante 3 responde que, en un primer lugar, la dificultad ha residido en identificar qué era aquello que se le estaba demandando al hablar de fuentes. Tengamos en cuenta que el análisis de otras interpretaciones es la parte del modelo más tradicional y que más se asemeja a la tarea encargada al historiador o la historiadora del arte en su concepción hegemónica. Es decir, está compuesta por una serie de acciones a las que el estudiantado, supuestamente, ya se ha habituado al cursar el resto de las asignaturas de la titulación. Es por esto por lo que resulta especialmente significativo que se identifique como uno de los componentes más difíciles. Si volvemos a la cita GM-R2. 04':33'', mencionada en el capítulo de resultados (Tabla 34), recordaremos cómo la estudiante opinaba que en la carrera no se le había enseñado a buscar fuentes con fiabilidad y, además, que pensaba que se trataba de una tarea que podía realizarse en un corto período de tiempo. Si bien en el comentario de la cita ya hemos aludido a la cuestión referente al tiempo, no nos hemos parado en esta crítica que la estudiante hace a la titulación cuando se le está preguntando por una dificultad de la metodología estudiada.

En este comentario, podíamos notar cómo la propia estudiante admitía que el componente de análisis de otras interpretaciones está compuesto por una serie de tareas que también se abordan en otras asignaturas, aunque, según menciona, no con la suficiente profundidad. Esta constante comparación con el enfoque de otras asignaturas ha provocado que “A1-4.1 General” registre seis coocurrencias con “E1 Críticas a la Historia del Arte” (Tabla 35 y 41)³⁶. A partir de los comentarios y de las coincidencias mencionadas, podemos inferir que la difi-

36— Recordemos que en la introducción de este capítulo mencionábamos que, únicamente con la observación de los resultados cuantitativos habíamos podido identificar que los sistemas A y E mantienen un alto número de coocurrencias. Por lo tanto, los aspectos conceptuales del modelo se comparan constantemente con la titulación. A través de la observación de los resultados cualitativos podemos constatar lo mismo.

cultad asociada a este componente no se debe a las características intrínsecas del modelo, sino a ideas preestablecidas. Es decir, el estudiantado no menciona aspectos concretos de este componente que resulten difíciles de asimilar debido a su complejidad, sino porque entran en contradicción con la forma en que se han realizado tareas similares en experiencias pasadas o incluso paralelas. Esta incomodidad, debida a la exigencia del modelo, representa un cambio respecto a experiencias previas con actividades similares, que están siendo alteradas por la nueva experiencia. Esta cuestión se refiere directamente a la segunda de las preguntas de investigación establecidas.

En la misma cita GM-R2. 04':33" se señala que la dificultad principal del análisis de otras interpretaciones se halla en encontrar la fuente apropiada, y no en su análisis o en relacionarla con la interpretación propia. En primera instancia podríamos pensar que se trata de una dificultad singular, teniendo en cuenta que tienen a su disposición un gran número de recursos tanto físicos como digitales para realizar las búsquedas. No obstante, al indagar un poco más, concluimos que la dificultad está asociada con el tiempo que tardan en encontrar la fuente, lo que tampoco carece de singularidad teniendo en cuenta lo que el estudiantado considera como una larga dedicación. Incluso en los comentarios en los que no se identifica este cuarto componente como el más difícil, sino todo lo contrario, como el más fácil, se señala igualmente que la dificultad radica en encontrar una fuente. Veamos los siguientes ejemplos:

[GD-R1. 14':54'']

“El que más sencillo me parece es la [sic] análisis de otras interpretaciones. Siempre y cuando se tenga cuidado de escoger una obra que tenga textos. Porque yo, por ejemplo, la primera fa... La primera que hice con la [nombre de la persona docente], en contra que escogimos una obra porque era sencilla, aparecían pocas figuras y, por lo tanto, era fácil para el análisis formal. Y el único texto que encontré era una tesis doctoral.”

[GT-R2. 11':05'']

“Y para mí, el más fácil fue el de las *fonts*. Para mí fue el más fácil. O sea, fue laborioso el hecho de encontrar la fuente, pero una vez la tengo es como más, no sé...”

En ambos casos se afirma que el componente más sencillo es el análisis de otras interpretaciones, pero también en ambos se está de acuerdo en que esto entraña una dificultad: encontrar la fuente. Es importante apreciar que esta coincidencia de opiniones con aquella parte del estudiantado que piensa que el componente mencionado es el más difícil indica, de nuevo, una congruencia en nuestros resultados. Son varias las ocasiones en las que el estudiantado opina lo mismo sobre un asunto y es en la valoración que de ello se hace donde difieren. Vemos que encontrar la fuente condiciona la elección de la obra hasta el punto de que no analizan aquellas que les interesan, que se relacionan con la teoría vista o que han sido poco tratadas en la disciplina. Escoger el objeto de estudio siguiendo cualquiera de estos criterios podría resultar legítimo. En cambio, se prioriza la facilidad con la que puedan acceder a una fuente que les facilite el camino, aunque también les condicione e induzca a una lectura en particular. La práctica viciada de esta dinámica provocaría que siempre se analicen las mismas obras e, independientemente de si el modelo lo perpetúa o no, que se mantengan siempre los discursos de las grandes autoridades en la disciplina como los únicos existentes, ya que no se producirán nuevos. De nuevo, estaríamos aludiendo directamente a la primera pregunta de investigación, relacionada con las incoherencias en la comprensión del método por parte del estudiantado.

Dicho esto, no se debe pasar por alto una segunda incoherencia en la última intervención de la cita GX-R1. 14:13, que revela el nerviosismo causado por la incertidumbre de si la cita seleccionada será del agrado del profesorado. A partir de este comentario podemos pensar que la tarea se realiza para que guste a la persona docente porque el estudiantado piensa que la evaluación del profesional se basa en una cuestión de gusto. Este entendimiento de la actividad es erróneo no solo por la desvirtuación del trabajo de la persona docente, sino también por la comprensión del trabajo propio. Quien habla no parece entender el método como la adquisición de una serie de herramientas para leer e interpretar una obra –concretamente en este componente, para analizar una fuente– sino como un ejercicio determinado por los gustos de la persona docente. Esto, lógicamente, queda muy lejos de la finalidad del modelo.

A propósito de la dificultad relacionada con la elección de la obra que se analiza, hemos podido advertir una serie de temas derivados. El primero de ellos incumbe a las características de la propia disciplina de la historia del arte, que ha priorizado unas obras e ignorado otras. Cuáles son las características de unas y otras no es el objeto de nuestro estudio, pero sí dejar constancia de que esta priorización afecta al modelo y que es un factor que el propio estudiantado identifica en las reuniones. A través de esto podemos apreciar que el modelo contribuye no solo a leer de forma crítica la obra en cuestión que se está analizando, sino también la propia disciplina. Otra dificultad sería la relacionada con el propio contexto didáctico que, como ya hemos podido observar en el capítulo anterior, repercute directamente sobre el objeto de estudio. Esto lo hemos podido constatar con las afirmaciones del estudiantado sobre la elección de la obra a analizar, que depende de que existan textos publicados que la aborden.

Aunque el componente de análisis de otras interpretaciones ha sido identificado por el estudiantado como el más difícil, en el capítulo de resultados hemos observado que otros dos componentes presentan una cantidad de coincidencias con “A4 Componente más difícil” que no difiere significativamente. Se trata de aquellos recogidos bajo las subcategorías “A1-3 Conexión con las ideas” y “A1-2 Identificación del tema”, con 6 y 5 coincidencias y un peso del 0,42% y 0,35% sobre el total de los sistemas implicados (Tabla 35). Sin embargo, al consultar los resultados académicos de todos los grupos-aula de quienes participaron en esta investigación, observamos que arrojan unas calificaciones promedio para estos componentes destacablemente más bajas que las del análisis de otras interpretaciones y del análisis formal. Esto es: 5,71 y 5,81 respectivamente. Esto quiere decir que, aunque el estudiantado identifique el componente de análisis de otras interpretaciones como el más difícil, los resultados medios obtenidos son superiores a los de otros componentes e iguales a los del componente que identifican como el más fácil: 6,38. A continuación, exponemos estos datos en la Tabla 54.

Tabla 54. Rendimiento académico promedio de las asignaturas del modelo del curso 2021-2022 por componente del modelo

	Análisis formal	Identificación del tema	Conexión con las ideas	Análisis de otras interpretaciones
Calificaciones promedio	6,38	5,81	5,71	6,10

No creemos pertinente incidir en estos resultados, ya que no se han extraído directamente de nuestro estudio, que se centra en la selección de los grupos focales. Estos promedios, como bien se indica, pertenecen al total del estudiantado de las asignaturas del modelo. Dicho esto, en este estado del análisis en el que estamos tratando de ahondar en los resultados que los datos empíricos nos han aportado, hemos visto necesario compararlos con este promedio

de rendimiento académico general. A medida que vayamos avanzando en nuestro discurso, volveremos sobre esta tabla.

Tras las dificultades identificadas hemos podido llegar a un par de ideas principales; a saber: primero, que el análisis de textos de especialistas no se está trabajando con la suficiente profundidad como para que el estudiantado consiga asimilar la tarea; y, segundo, que lo que en el modelo se entiende por el análisis de una fuente no es lo mismo que lo que se entiende en la titulación por dicha actividad. Así, nos encontraríamos ante otra nueva incoherencia entre la concepción del estudiantado y la del modelo. Para comprobar si nos hallamos en lo cierto al señalar este desacuerdo, podríamos fijarnos en la subcategoría del Sistema D con la que mayor número de cruces mantiene el análisis de otras interpretaciones. Se trata de la subcategoría “D1-13 Cuestionamiento” que, según hemos visto en las tablas 33 y 35, mantiene 5 referencias de codificación en común con el componente. Llama la atención que el componente más tradicional sea el que más haga cuestionarse al estudiantado. Esto nos ayuda a reforzar nuestra idea de la diferencia de tareas y, de nuevo, nos induce a pensar que la forma en la que el modelo propone analizar la fuente es distinta a la que se propone en el resto de la titulación.

Ya que esta novedad identificada se fundamenta en una mayor profundización en las fuentes y en la complejidad de su hallazgo, podríamos considerar este aspecto como un punto fuerte de la metodología, relacionándolo con la tercera pregunta de investigación. Es decir, hemos identificado que un mismo componente es, por una parte, uno de los que causa mayor dificultad al estudiantado, que plantea incoherencias en el entendimiento del mismo, seguramente afectado por las ideas previas que tenían de otras experiencias; y, por otra, que, a pesar de todo esto, este componente es uno de los puntos fuertes del modelo. También es necesario hacer notar que la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” mantiene mayor número de coocurrencias con “D2-1 Positivo” que con “D2-3 Negativo”, lo que aporta otra prueba más a nuestra hipótesis del punto candente. Esto se puede apreciar en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos.

Para finalizar el comentario de este componente, es interesante prestar atención a una de las intervenciones clasificadas bajo la subcategoría “C4-4 Modificaciones rúbricas”, recogida en las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GM-R3. 36’:11’’]

“Yo una de las cosas que a lo mejor añadiría el método que a nosotros nos ha servido mucho es que la fuente la hemos dividido en tres partes para poder identificar bien, o sea, para poder analizar bien de lo que está hablando. Al final, si a ti te han dado un texto de 50 líneas y te lo lees, solo te quedas como la parte como de las ideas más, más importantes. Al final si lo divides en tres partes, y lo vas parte por parte analizando. A nosotros nos ha servido mucho.”

Antes de comenzar con su estudio, cabe decir que este comentario ha sido clasificado bajo la subcategoría mencionada porque, aunque alude directamente a un componente del modelo, la propuesta de la estudiante es que lo comentado se plasme en la rúbrica y en la dimensión que alude al componente de análisis de otras interpretaciones. En algunas asignaturas que participan en el estudio, la persona docente proponía analizar la fuente a través de unas pautas que ayudaban al estudiantado a estructurar y ordenar la información del fragmento seleccionado. Además de otras estrategias relacionadas con la identificación de tipos de palabras, se proponía dividir el fragmento en partes constitutivas que tuvieran cierta autonomía

para analizarlas con mayor detenimiento. Lo que la estudiante expone es que, al intentar sacar la idea principal de un fragmento al completo, se tiene que sintetizar, y en ocasiones generalizar, para obtener una sola idea principal. En cambio, si se entiende el texto como tres bloques que interactúan entre ellos, resulta más sencillo obtener tres ideas principales distintas por cada apartado y, así, más información sobre el objeto estudiado.

El problema de añadir esta triple división del texto a la rúbrica es que se estaría dando a entender que llevar a cabo dicha acción resulta fundamental para la correcta lectura e interpretación de una obra o, como mínimo, del fragmento del especialista. Nada más lejos de la realidad, ya que, aunque a la vista está que la propuesta resulta útil, puede abordarse el texto escogido de formas muy diversas y todas ellas desembocar en un análisis correcto. De hecho, poco antes de formularse el comentario que hemos expuesto, las estudiantes relataban cómo esta aproximación al fragmento escogido no se realizó desde el principio de la asignatura, sino después de la culminación de la primera lectura e interpretación de una obra de arte y de cara a preparar la siguiente. Esto nos lleva a pensar en un cambio propuesto por la persona docente, seguramente a partir de la observación de que dicho componente no se estaba llevando a cabo con toda la efectividad deseada. Seguramente, se trataba de una herramienta desarrollada para favorecer la comprensión de lo que un verdadero análisis resulta, más allá de reproducir más o menos literalmente lo que el texto dice, así como valorar en qué sentido se asemeja o se aleja de la lectura realizada por el grupo.

En estos párrafos dedicados a la fase de análisis de otras interpretaciones hemos podido observar tanto dificultades generales y en cierto modo ambiguas asociadas con el componente, como otras de carácter más específico. Estas nos han ayudado a comprender la novedad que esta parte del modelo, aparentemente más tradicional, supone para quien la afronta. Asimismo, hemos podido identificar que se trata de una novedad que contribuye positivamente al ejercicio del historiador o la historiadora del arte. A continuación, pasaremos a profundizar en otro de los componentes del modelo que, de igual forma, han causado dificultad en el estudiantado, aunque por razones muy distintas.

7.2.1.2. Conexión con las ideas

Antes de comenzar a abordar los testimonios obtenidos en las reuniones sobre el componente de conexión con las ideas, es importante detenerse en su naturaleza. En el capítulo dedicado a la descripción del modelo, mencionamos que este componente consiste, en resumen, en relacionar la obra analizada con su contexto. Asimismo, señalamos que la aplicación de este principio en dos de las asignaturas implica conectar la obra estudiada con las ideas estéticas del período en que fue concebida. Estas ideas estéticas constituyen la materia de dichas asignaturas, como se detalló en el apartado de descripción del contexto didáctico.

Esto significa que, por un lado, este componente implica la dificultad conceptual de la propia tarea y, al mismo tiempo, la dificultad de comprender el contenido de la asignatura. En cierta forma, esto lo hace singular, puesto que, en el resto, aunque es necesario haber asistido a clase para comprender cómo abordarlos –su dimensión procedimental–, no se evalúa el conocimiento declarativo de una materia específica. Además, existe un tercer factor que complica este componente: la estética es una disciplina propia del ámbito de la filosofía, que el estudiantado que aborda el modelo por primera vez, generalmente en una asignatura de segundo año, apenas conoce. Por lo tanto, se añade una novedad adicional a la ya presente.

Respecto a los resultados cuantitativos hallados, hemos visto que se trata de un componente que mantiene 6 coocurrencias con la categoría “A4 Componente más difícil”, lo que no lo deja en primer lugar como el componente más complejo, pero sí en segundo (Tabla 35). Sin embargo, no hemos mencionado hasta el momento que la categoría del Sistema D “D1 Valoraciones sobre el modelo” que más coocurrencias mantiene con “A1-3 Conexión con las ideas” es “D1-16 Gusto”. Concretamente con 4 referencias de codificación. Esto aparece recogido en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos. Estas coincidencias no han sido comentadas hasta el momento por hallarse por debajo de la media establecida como dignas de mención. Si echamos un vistazo al sentido en el que estos 4 comentarios en los que coocurren el juicio “D1-16 Gusto” y el tercer componente del modelo, apreciaremos que han sido emitidos en un sentido positivo por las personas que hablaban. No entendemos dicha casuística como una incongruencia por parte del estudiantado, puesto que la dificultad de una tarea no exime de su disfrute. Dicho esto, y teniendo en cuenta que en este estudio la dedicación suele asociarse con mucha frecuencia a la dificultad, esta coincidencia entre categorías resulta digna de mención, aún más teniendo en cuenta que es la más alta entre el componente y el Sistema D.

A continuación, podríamos preguntarnos por qué dicho componente es el que menos comentarios ha ocasionado; recuérdese que la subcategoría “A1-3 Conexión con las ideas” solo recoge 26 citas, que tienen un peso del 1,29% sobre el total del sistema y del 4,25% sobre el total del Sistema A (Tabla 31). Un factor que sin duda puede haber influido es el hecho de que en una de las asignaturas contempladas este tercer componente no es puesto en práctica. Empero, no creemos que sea el único. Otra posibilidad es que el estudiantado haya hablado poco sobre la conexión con las ideas porque no sabe qué decir, y esto encajaría con las dificultades indicadas en el párrafo anterior. Además, recuérdese que algunos grupos focales se programaron tras la primera prueba de evaluación; es decir, en un momento temprano del curso. Nos decantamos por identificar la causa de la ausencia de comentarios con la dificultad, y no con la facilidad que puede entrañar el componente porque, pese a las pocas apreciaciones recogidas, ha podido ser identificado como el segundo más difícil. Concretamente, de las ocho reuniones realizadas con grupos que sí habían realizado la conexión con las ideas, en dos de ellas este tema no es mencionado. En las reuniones en las que sí se hace mención, la distribución es la siguiente: en tres reuniones se realizan tres intervenciones, en una cinco, en una cuatro y en una ocho. Quizás, en esta última, podríamos considerar que el número de referencias de codificación es destacado.

Este grupo que parece darle más importancia a dicho componente está integrado por estudiantes sin experiencia previa con el modelo y con resultados altos. Dentro de estos ocho comentarios, existen dos que merecen la pena ser destacados por su singularidad dentro del estudio. Estos están recogidos en las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos. Son los siguientes:

[GL-R1. 21':26'']

“Pero, una cosa que ha cambiado también mi visión de la historia del arte, como has dicho, pero en un punto de vista más malo es que, vaya, nos estás enseñando filosofía, filosofía aplicada al arte, y yo encuentro la filosofía como un método bastante individual, que cada uno tiene sus opiniones, sus opiniones al respecto, otras opiniones. Entonces el hecho de que tú me lo expliques, pero después me hagas usar unas rúbricas es como poco cortar las alas. Me has hecho pensar, pero no me has dejado desarrollarlo a mí. Tú me estás pidiendo que te diga lo que ha desarrollado otro y que me ciña a tu criterio que es tu pensamiento. Es como que es muy teórico, pero no se aplica bien.”

“Pero tengo que decir que, de filosofía en sí, de ideas estéticas, no creo que hayamos aprendido mucho. Yo al menos, de las tres que uso en una exposición, pero de las demás no.”

En ambas citas apreciamos un descontento por parte de quien habla hacia el tercer componente del modelo. Pese a eso, la casuística es dispar. En la primera intervención, la estudiante cae en el tópico de asociar las disciplinas humanísticas, concretamente la filosofía, con la falta de cientificidad, donde todo es válido y subjetivo. Sin entrar a discutir la opinión que la persona que habla tiene de lo que es la filosofía –de la que habla como “un método” – y lo que realmente es, apreciamos que se vuelve a aludir a la supremacía de la opinión –que no el criterio– del profesorado sobre el del estudiantado. Se sigue que quien habla identifica este componente como un punto débil de la metodología propuesta. Esta apreciación se vuelve especialmente particular, ya que si hay algo que caracteriza la evaluación del componente es la amplitud de respuestas que se consideran válidas. Por lo tanto, si partimos del supuesto planteado por la estudiante, en el que las ideas filosóficas expresadas por el estudiantado deben casar con sus ideas filosóficas personales, este podría escoger de entre todo lo visto en la materia de la asignatura aquello que más le representa y emplearlo para relacionarlo con la obra. Insistimos en que esto se trata únicamente de un supuesto, ya que lo que el estudiantado debe demostrar ante cualquier contenido que se imparte es que es capaz de comprender sus ideas, criticarlas y extrapolarlas, pero en ningún caso que son las suyas propias.

En el caso concreto del componente de conexión con las ideas, se trata de identificar conceptos estéticos presentes en la obra y explicar dichos conceptos a partir de cómo se hacen visibles en el propio objeto de estudio. Sin embargo, ni la obra ni el profesorado que evalúa están supeditados a unos conceptos concretos, por lo que reside en el propio estudiantado la labor, no solo de identificación, sino también de elección de cuáles son más pertinentes para ser expuestos como parte de la actividad y durante la exposición oral de la misma. De lo anterior se sigue un componente especialmente abierto, en el sentido de que se aceptan numerosas respuestas como plausibles.

La segunda intervención nos da poca información sobre los motivos por los que siente que no ha aprendido mucho más allá de las ideas que ha implementado con el modelo. Teniendo en cuenta que nuestra labor no es evaluar cómo la teoría estética ha sido impartida en clase, sino restringirnos a sopesar la efectividad del modelo, esta intervención nos resulta positiva. Quien habla afirma que las únicas ideas que ha podido asimilar con efectividad son aquellas que ha puesto en práctica a través de la metodología, por lo que concluye que el componente de conexión con las ideas contribuye a ello. También existe la posibilidad de que solo las ideas estéticas puestas en práctica en este componente hayan sido comprendidas precisamente porque son las únicas sobre las que la estudiante ha reflexionado.

Es importante recordar que persiste la falsa creencia de que la teoría expuesta por la persona docente será automáticamente asimilada por el estudiantado, lo cual dista significativamente de la realidad. Sin la existencia de un trabajo posterior de revisión y reflexión de los nuevos contenidos, difícilmente se asimilará sólidamente aquello que es tan nuevo como las ideas estéticas impartidas en la asignatura. A pesar de estas dos intervenciones que, como decíamos, resultan singulares, este componente mantiene más coocurrencias con la subcategoría “D2-1 Positivo” que con “D2-3 Negativo” y, como hemos visto más arriba, el juicio con el que más coincide es con “D1-16 Gusto”. Todo lo mencionado aparece recogido en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos.

Ya hemos visto en el capítulo de resultados que la cuestión referente al tiempo vuelve a salir a relucir como causa de la dificultad cuando la Estudiante 1 de la cita GL-R1. 06':25" dicta que, incluso dándosele bien la filosofía, ha tenido que dedicarle dos días a reflexionar. Parece entender que ese período de tiempo es dilatado para una tarea como la que se le plantea y nos hace ver que no está acostumbrada a asumir un análisis de esta duración. También se plantea la complicación de escalar de un nivel a otro en la Taxonomía SOLO. A diferencia de lo que veremos que sucede en el componente de identificación del tema, en este caso no parece tratarse de una dificultad relacionada con el entendimiento de lo que se requiere en el nivel. La dificultad está en la propia identificación de las ideas en la obra y, por lo tanto, en la abstracción de la teoría y su identificación en casos diferentes a los vistos en clase. Esto revela una falta de comprensión de los conocimientos impartidos, ya que la incapacidad de extrapolación indica un estadio, en el mejor de los casos, multiestructural, pero no abstracto extendido. De hecho, y como acabamos de comprobar, en varios de los comentarios recogidos bajo la subcategoría "A1-3 Conexión con las ideas" el estudiantado menciona la dificultad de la teoría por tratarse de teoría de carácter filosófico.

Esta contrariedad a la hora de avanzar de un nivel de desempeño a otro no solo se da dentro del tercer componente, sino en el modelo en general. Recordemos que el estudiantado planteaba que el componente de identificación de los aspectos formales era el más sencillo –aunque pesado por ser largo, de nuevo aludiendo a la dedicación– porque se contaba de manera física con todos los elementos a analizar. Sin embargo, el resto de los componentes no conlleva trabajar con aspectos externos que no forman parte de la obra, sino todo lo contrario. Se trata de dotar de sentido a los elementos identificados y construir con ellos un discurso.

7.2.1.3. Identificación del tema

Para analizar este componente y subcategoría de nuestro estudio, comenzaremos examinando dos aspectos observados a través del análisis de los resultados. Hemos constatado que la identificación del tema no es ni el componente más difícil ni el más sencillo. Específicamente, el componente "A1-2 Identificación del tema" presenta un número de coocurrencias inferior al mínimo requerido para ser mencionado en la Tabla 35 del capítulo de resultados para la categoría "A5 Componente más sencillo". Por lo tanto, para obtener esta información, es necesario consultar la Tabla 67-CD. En dicha tabla, se puede verificar que el número de coocurrencias de "A1-2 Identificación del tema" con "A5 Componente más sencillo" es de 1. Por otro lado, el número de coocurrencias entre el mismo componente y la categoría "A4 Componente más difícil" está registrado en la Tabla 35 del capítulo de resultados, con un total de 5 coincidencias, lo que representa un 0,10% del total de coocurrencias y un 0,35% del total de coocurrencias del Sistema A. Se observa que este componente es el que menos resultados presenta para la categoría "A5 Componente más sencillo". Esto sugiere que, aunque la identificación del tema no es considerada mayoritariamente como el componente más difícil, existe una opinión generalizada de que no es el más sencillo.

Por otro lado, también hemos observado que es aquel que mantiene mayor relación con verbos del nivel uniestructural, es decir, de bajo nivel. En este caso, la coocurrencia entre la categoría simple "A2-1.1 Identificar" y la subcategoría "A1-2 Identificación del tema" arroja 14 resultados con un peso del 0,27% sobre el total de coocurrencias y del 0,99% sobre el total de coocurrencias del sistema implicado (Tabla 35). La consideración de ambos resultados en conjunto resulta significativa y nos lleva a preguntarnos qué podríamos pensar de un compo-

nente del que no se habla de forma muy polarizada y que parece implicar acciones de una baja complejidad cognitiva. Una primera opción sería la propuesta en el capítulo de resultados: que el estudiantado emplee el mismo verbo que se emplea en la rúbrica de evaluación para aludir al componente. No obstante, en la primera dimensión de la rúbrica también aparece “Identificación de los aspectos formales” y este no alcanza su coocurrencia más alta en los verbos del nivel uniestructural, sino en los del nivel relacional. Por esto, no necesariamente debe ser esta la causa.

Otra posibilidad puede ser que se trate de un componente complejo para el estudiantado y que este no sea capaz de reflexionar en profundidad sobre él, como ya hemos sugerido con relación a la conexión con las ideas. No solo hemos observado una falta de resultados en las categorías “A5 Componente más sencillo” y “A4 Componente más difícil”, sino que la identificación del tema tampoco ha generado un gran número de comentarios en general: concretamente, arroja 41 referencias de codificación con un peso del 6,70% dentro del Sistema A. Estas cifras pueden observarse en la Tabla 31. Si aceptamos que la ausencia de comentarios se debe a un desconocimiento del componente y a una falta de análisis profundo por parte del estudiantado, podríamos entender por qué este no se identifica ni como el componente más sencillo ni como el más difícil. No obstante, decantarse por una u otra posibilidad no resulta complejo.

Dado que este componente se utiliza en todas las asignaturas incluidas en nuestro estudio de campo, considerando que es una parte fundamental del modelo y que el estudiantado no es capaz de clasificarlo –de forma directa–, podríamos pensar que se trata de una tarea que les resulta compleja. Recordemos que el análisis de otras interpretaciones, pese a haberse identificado como el componente más difícil, exige trabajar con un instrumento –la fuente– al que el estudiantado ya está habituado, independientemente de las disparidades que pueda haber entre las asignaturas del modelo y las del resto de la titulación. Por otro lado, la conexión con las ideas, pese a haber arrojado un número muy inferior de referencias de codificación y, aun cuando no se da en todas las asignaturas, también ha sido clasificada como un componente complejo. Sin embargo, el caso de la identificación del tema resulta singular. Continuemos con nuestra disertación para poder aclararlo.

Otra de las consideraciones que debemos tener en cuenta es que el éxito de este componente depende de cómo se haya ejecutado el primero y más novedoso del método: la identificación de los aspectos formales. Por otro lado, obsérvese que, tal y como está dispuesta la rúbrica, la dimensión que le corresponde a este componente comienza con su propia culminación. Es decir, con la propia identificación del tema. Si observamos la dimensión de la rúbrica correspondiente, podríamos pensar que “se identifica el tema de la obra” es una tarea demasiado avanzada para situarse en el primer cuadrante. Sin embargo, debemos entender este primer estadio como la consecuencia de las últimas tareas propuestas para el componente anterior. Recordemos que, una vez identificadas las inferencias de bajo y alto nivel y, una vez estas han sido agrupadas temática y jerárquicamente, se propone al estudiantado que dirija a la obra una serie de preguntas partiendo de argumentos contrafácticos en los que se alteren algunos elementos por otros y se imagine qué ocurriría.

Además, la persona deberá señalar elementos que resultan incongruentes en el sentido de extraños o particulares dentro de la obra. Estas acciones ayudarán a la identificación de las singularidades representadas en la obra y, consecuentemente, a la identificación del tema que se ha querido abordar. Es decir, la identificación del tema, desde sus inicios, está estrechamente vinculada con la fase anterior, y la calidad de realización de la segunda dependerá del

éxito o fracaso con el que se lleve a cabo la primera. Esta dependencia se da solo de forma tan estrecha entre estas dos fases. Naturalmente, la calidad con que se haya concluido el tema de la obra influirá en la conexión con las ideas o en el análisis de otras interpretaciones. Sin embargo, los dos primeros componentes están tan íntimamente relacionados y son tan indispensables para el análisis de la obra que incluso resulta intrincado encontrar la frontera entre uno y otro cuando se está poniendo en práctica el modelo.

Por otro lado, quizás las dos tareas del análisis formal que acabamos de mencionar –los argumentos contrafácticos y las incongruencias– sean algunas de las que mayor imaginación requieran y, como ya hemos mencionado en el apartado anterior, apenas han sido abordadas en las reuniones. Tendremos que esperar hasta el apartado dedicado al componente de análisis formal para poder profundizar en esto. A pesar de ello, ya podemos vislumbrar que resulta particularmente destacable la coincidencia en un mismo componente de la omisión de comentarios, la omisión de juicios maniqueos –“el más fácil” o “el más difícil”– y que también sea uno de los componentes que más capacidad de imaginación requiera para alcanzar el éxito.

A pesar de esto, la subcategoría “A1-2 Identificación del tema” sí que mantiene un número destacado de coocurrencias con otra de las categorías del estudio: “C1 Evaluación entre iguales”: 8, lo que supone el 0,16% del total de coocurrencias y el 0,44% del total de coocurrencias de ambos sistemas (Tabla 39). El segundo componente resulta ser el más difícil de evaluar para el estudiantado, ya que, según este, las exposiciones de sus compañeros y compañeras no quedan claras. De hecho, en las reuniones, varios grupos hicieron alusión a la misma confusión dentro de este componente: la confusión entre el tema de la obra y la identificación de los personajes y la acción que allí se representan, y el significado que a todo ello imprime la obra de arte en cuestión. Esta confusión es una incoherencia evidente entre la definición del componente, y por lo tanto del modelo, y cómo el estudiantado lo entiende. Veamos a continuación dos comentarios recogidos en las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GF-R2. 11':43'']

“Estudiante 2: Y tuvimos dudas... ¡Ah sí! En el tema. Claro, es que cada vez está pasando más... Tenemos dudas cuando pasa lo de [a continuación, refiriéndose a aquello que figura en la rúbrica] “se proponen diversos significados.”

Estudiante 3: Ya porque algunos proponen diversas identificaciones del personaje, pero no diversos significados del tema.

Estudiante 2: O sea, de lo que nos ha dicho ella [la profesora] que es el tema. Y entonces ahí es donde ¿lo damos por bueno?, ¿sí?, ¿no?

Estudiante 3: Sí, es verdad.

Estudiante 2: Tipo, salen un personaje o lo que sea y proponen ahí un montón de lo que sea. Pues podría ser, podría ser Apolo, podría ser yo que sé quién

Estudiante 3: Eso realmente no sería el tema, sería el personaje, pero bueno, sí que ha discutido hipótesis, pero realmente no son hipótesis.”

“Estudiante 3: [...] Pero la identificación del tema, en sí ya la identificación del tema yo a veces digo bueno...

Estudiante 2: ¿Qué es un tema al final no? [risas]

Estudiante 3: “Diversos significados, se discuten”, ostras, ¿realmente lo están discutiendo? Veo más ambigüedad ahí, yo personalmente, o sea es la parte más ambigua.

Entrevistadora: Aunque a veces se confunde identificar el personaje con identificar tema...

Estudiante 2: Sí.

Estudiante 3: Exacto. Para mí sí.

Estudiante: Sí, para mí también.”

Vemos cómo en ambos casos las estudiantes identifican, gracias a la realización de la evaluación entre iguales, una confusión de otro grupo. Este detalle resulta muy relevante, ya que nos sirve para poner en valor una de las partes de la adaptación del modelo a su contexto didáctico: su evaluación y, concretamente, la evaluación entre iguales. Vemos que gracias a ella hemos podido apreciar una de las dificultades particulares del componente de identificación del tema y, lo que es más importante, lo ha podido apreciar el estudiantado. Se trata de la identificación más o menos argumentada de el o los personajes representados en la obra como solución a la tarea que plantea el componente dos. La principal diferencia entre ambas citas es que en el primer caso lo ven como un problema ajeno y en el segundo ellas mismas se consideran confusas ante este componente.

Observemos cómo la estudiante 3 de la segunda cita nombra la identificación del tema como un componente ambiguo y la 2 se pregunta qué es en última instancia. En ambas citas la respuesta viene a partir de preguntarles qué es lo que más difícil les resulta evaluar durante las exposiciones. Esto no deja de ser curioso, ya que no identifican esta parte como especialmente problemática cuando se les pregunta cuál es el componente del modelo más difícil. Si bien es cierto que mantienen cinco coocurrencias, estas son las menores en comparación con la conexión con las ideas y el análisis de otras interpretaciones. Si la identificación del personaje no se considera como algo estrictamente negativo y, en ocasiones, incluso puede contribuir a la identificación del tema, no es en absoluto condición *sine qua non* para resolver el componente y mucho menos su objetivo.

Tanto es así que, en muchos casos, puede condicionar negativamente a la hora de observar la imagen. Sucede lo mismo con el título de la obra; en ocasiones nos condiciona y coarta nuestra imaginación cuando se trata de identificar lo que tenemos delante. Diferenciar entre el tema y el personaje es verdaderamente relevante a la hora de enfrentarse a una obra, puesto que el primero nos dirá aquello de lo que quiere hablar el o la artista. Si únicamente nos limitáramos a determinar si el personaje representado es este o aquella para dotar de significado a la obra, un gran número de estas tendrían el mismo tema, puesto que a lo largo de la Historia del Arte los mismos personajes se han ido repitiendo hasta la saciedad. Esto no quiere decir que los temas de cada una de las obras sean drásticamente diferentes y que en ningún caso se repitan. No obstante, la singularidad recae en cómo el tema es abordado por el o la artista y saber

apreciarlo será indispensable para construir la interpretación: en esto consiste precisamente la propuesta de significados que constituye la finalidad última de este componente.

Pongamos por ejemplo una piedad. En todas ellas se representan los dos mismos personajes, pero, sin embargo, no todas ellas son iguales. Identificando únicamente a La Virgen y a Cristo, no estaríamos atendiendo a la singularidad de la obra, sino todo lo contrario, a aquellos elementos que todas las piedades tienen en común. Estaríamos señalando generalidades y no particularidades. Una práctica que puede ser útil para identificar estas diferencias es comparar obras similares e identificar en qué difieren. Por ejemplo, comparar distintas piedades y notar en qué elementos radican sus diferencias. Este componente es, casi a la par que la conexión con las ideas, de los que peor rendimiento académico arroja, teniendo en cuenta el total de estudiantes del curso en el que se llevó a cabo el estudio. Concretamente, podemos ver más arriba en este mismo capítulo, en la Tabla 54, que la calificación media es de 5,81.

Por lo que hemos podido observar, esta falta de comprensión de lo que verdaderamente significa identificar el tema y los significados de un discurso parece tener que ver, como en muchos otros casos, con la falta de práctica con la que el estudiantado se ha enfrentado a esta tarea. Esto se expone en el siguiente comentario extraído de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GD-R1. 10':18'']

“Yo creo que el tema es bastante complicado porque el tema, dicho así, parecería muy, muy sencillo. Muchas veces aparece en el título, entre la acción y tal. Pero la interpretación realmente es algo mucho más profundo de lo que nos habían explicado hasta ahora. Yo creo que quizás el tema es lo que yo veo más complicado.”

Lo que podemos concluir es que el estudiantado confunde el tema con los posibles significados que pueden extraerse de la obra de arte, lo que obliga al profesorado a insistir sobre la diferencia puesto que el tema es fácilmente identificable. Parece ser que este asunto del tema y los significados que puedan atribuirse singularmente a la obra se aborda fuera de las asignaturas del método con más superficialidad o directamente no se aborda. Además, ni en la cita que acabamos de mencionar ni en ninguna de las reuniones hemos podido ver que se haya definido con claridad lo que es el tema y los significados en una obra, por lo que podemos pensar que esta cuestión no ha quedado resuelta. Para terminar con la discusión sobre los aspectos puramente conceptuales del modelo, pasaremos a abordar el último componente que nos queda: el análisis formal.

7.2.1.4. Análisis formal

Quien lee ya habrá observado que la identificación de los aspectos formales supone uno de los componentes fundamentales y diferenciadores del modelo estudiado. Comúnmente, cuando nos enfrentamos a una obra de arte, abordamos con gran rapidez lo que Panofsky denominaba la significación secundaria o convencional. Es común que el estudiantado, que recibe una amplia formación sobre iconografía y que en su gran mayoría pertenece a la misma cultura en la que se inserta la obra de arte estudiada, identifique inmediatamente al personaje representado en la obra. Sin tener por qué tratarse de un comportamiento negativo, lo que sí que juega en su contra es no reconocer el proceso que anteriormente se ha llevado a cabo para llegar a dicha identificación. La apreciación realizada sería la misma si, en vez de

identificar al personaje, se le identificara como “hombre” o “mujer” a secas, lo que sucede en la mayoría de los casos en los que aparece una figura antropomorfa.

El objetivo de este componente es precisamente la toma de conciencia de todo aquello que sucede antes de que podamos decir “mujer” o “Venus” al enfrentarnos a una obra. Dicho en términos panofskianos, sería tomar conciencia de esa fase pre-iconográfica que, por la familiaridad que tenemos con ciertos motivos y personajes, en numerosas ocasiones pasa desapercibida. Como señalan Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) en este componente se apela, por un lado, a la sensibilidad del estudiantado a la hora de identificar formas y los detalles que las componen y, por otro lado, a su bagaje cultural. Por ejemplo, la capacidad de identificar no solo la representación de una flor blanca en una obra de arte, sino de precisar que se trata de un lirio. Y esto es una base sólida para inferir en momentos posteriores del análisis que esta imagen alude a la Virgen María. Por poner otro ejemplo obvio, identificar a un personaje masculino vestido con pieles es un estadio previo para reconocer que se trata de San Juan Bautista. A continuación, veremos cómo una estudiante explica la dificultad que entraña el proceso en un fragmento extraído de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GM-R2. 24':47'']

“Estudiante 4: Si, yo creo que, como método, por ejemplo, cuando lo hacemos en clase y si lo vas siguiendo, creo que es bueno. Lo único que a veces a mí también me costaba, porque como quizás es por la falta de costumbre a utilizarlo, era como bueno, yo ya estoy viendo que se trata de una figura femenina, por ejemplo, ¿cómo puedo corroborarlo de alguna manera? Es como que, como supongo que es porque nos han acostumbrado a hacer como el proceso al revés, claro, y es como ¿cómo justifico yo ahora que se trata de esto? Entonces, para mí como un poco, sobre todo en la primera, ahora ya más o menos lo sabes y vas sacando, pero...

Entrevistadora: Es decir, ¿que el análisis formal no es tan sencillo a veces, porque tiene que evidenciar cosas que...?

Estudiante 3: Porque es como que te haces como que, no sé cómo decirlo, como que te haces trampas a ti mismo. Vale, bueno, ya sé que es esto. Voy a hacerlo al revés, cuando en teoría el método es lo que ves y de ahí sacarlo.”

En la intervención de la Estudiante 4 apreciamos que comienza haciendo alusión a la singularidad del modelo y a la dificultad que alberga, ya que la práctica de las dinámicas que propone no es común en otros planteamientos de lectura e interpretación de obras. Concretamente, indica la complicación que conlleva evidenciar por qué denominamos como, siguiendo con su ejemplo, “figura femenina” a un personaje que aparece representado en una obra. Quizás para reconocer el proceso por el que identificamos a una figura masculina como “El Bautista” nos basta con tomar conciencia de que hemos percibido las pieles y la masculinidad en un mismo personaje. Sin embargo, en ocasiones, los aspectos formales son mucho más sutiles y, aun así, emitimos rápidamente una inferencia³⁷. La estudiante se responde a sí misma

37— Una observación que he podido realizar desde el comienzo de mis estudios es la facilidad con la que identificamos al personaje representado en la obra como femenino o masculino, incluso cuando aparece completamente vestido y no tenemos ninguna señal de los elementos anatómicos propios de un sexo u otro. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones la identificación es correcta. Prácticamente sin darnos cuenta, nos apoyamos en elementos más sutiles como pueden ser las facciones del rostro, la presencia o ausencia de vello corporal, y especialmente facial, o el grosor de la musculatura para poder clasificar el sexo del personaje.

diciendo que lo común es hacer el proceso contrario, por lo que justificar una respuesta a la que llegamos casi de forma inmediata – “figura femenina” – requiere de la observación de los pasos previos que nos han llevado a realizarla. Supone tomar conciencia de aquellos elementos de la figura en los que nuestra vista se ha detenido, para luego concluir que 1) se trata de una figura, en el sentido de figura antropomorfa, y 2) esta es femenina.

La Estudiante 3, que interviene a continuación, expresa que a veces siente que se hace trampas a sí misma, seguramente refiriéndose a este proceso que acabamos de describir en el que antes tenemos conciencia de la respuesta que de los pasos que nos ha llevado a emitirla. Explica que lo que propone el modelo es seguir el orden supuestamente natural, mediante el cual observaríamos unas extremidades, una cabeza, un tronco, etcétera y, a partir de ahí, concluiríamos que se trata de una figura antropomorfa. Posteriormente, pondríamos atención en los detalles y quizás podríamos apreciar que esta figura tiene pecho, una determinada forma de vestir, una determinada constitución facial, etcétera. Así, finalmente, podríamos concluir que se trata de una figura femenina. Esta concatenación de ideas sería la ideal, sin embargo, es tan común en nuestro día a día realizar este tipo de clasificaciones en todos y cada uno de los actos que llevamos a cabo, que las partes del proceso nos pasan comúnmente desapercibidas. El ejercicio que el modelo propone en esta primera parte del componente de análisis formal supone un reto inusual, no solo dentro del ejercicio de la persona profesional de la historia del arte, sino también dentro de nuestras acciones cotidianas. El propósito recae en, como hemos dicho, la toma de conciencia y la agudización de la mirada dentro de un contexto –el de la obra de arte–, donde nada ha sido colocado de forma casual.

[GJ-R1. 01':48'']

“Estudiante 2: Porque el análisis formal, por ejemplo, no es lo más difícil, pero nunca lo habíamos hecho, lo habíamos hecho así. Cuando veíamos una curva praxiteliana, por ejemplo, ya la identificábamos así. Aquí tenemos que ir paso por paso. Nosotras estábamos analizando la obra del David de Verrocchio, por ejemplo. Hasta cuando llega el tema no podemos hablar ni de la Biblia ni del mito como tal, entonces nunca lo habíamos hecho de esta manera.”

De la misma forma, en esta cita (extraída de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos) se menciona que la dificultad del componente reside en la novedad que presenta, ya que, en experiencias anteriores, se acudía directamente a inferencias de tan alto nivel como puede ser mencionar una “curva praxiteliana.” Esta inferencia ni siquiera corresponde a la observación de la postura del personaje por parte de un espectador común, sino que, además, este debe estar familiarizado con los conceptos propios del ámbito de las artes. En el caso del modelo, es necesario evidenciar todos aquellos pasos previos a la emisión de dicha inferencia. Una vez realizadas conscientemente inferencias de primer y segundo nivel, estas se agrupan en bloques temáticos que permitirán evidenciar aquellas ideas sobre las que se incide en la obra a través de sus elementos. Por último, se deben plantear y resolver algunas incongruencias detectadas en la obra con tal de identificar aquello que la autoría de la obra ha querido resaltar. La persona lectora recordará que en el capítulo de estado de la cuestión mencionábamos que autores como García-Quismondo et al. (2019) entendían la lectura de la imagen como un proceso dividido en tres partes que podría mantener cierta similitud con el análisis formal del modelo. En primer lugar, el autor propone codificar los símbolos, en segundo, dotar de significado a esos signos y a esos códigos y, en tercero, contextualizarlos. Este proceso también se da dentro del modelo, ya que la persona identifica una serie de formas que asocia con formas del mundo real y mediante esta asociación dota a las primeras de significado. El significado del que se dota a estos signos dependerá del contexto sociocultural

en el que se inserta la obra.

Ante esto, cabe tomar cautela ya que, al enfrentarnos a una obra de una cultura distinta a la nuestra, podemos caer en interpretaciones erróneas. Asimismo, podemos caer en anacronismos ante obras de épocas pasadas de las que no tengamos conocimientos. Todas las acciones que identifica García-Quismondo se dan dentro del componente de identificación de los aspectos formales, por lo que podemos comprobar que se trata de una componente de alta exigencia para el estudiantado, teniendo en cuenta que algunos autores entienden lo mencionado como el proceso total de lectura de una imagen.

A la hora de abordar este componente en las reuniones, uno de los resultados más reveladores ha sido su relación con la facilidad, en términos de esfuerzo invertido. En citas como la mencionada más arriba –cuyo identificador es GJ-R1. 01’:48”– podemos ver que se explicita que no se trata del componente más difícil. Este resultado es singular, ya que en este componente se invierte la dinámica habitual observada durante todo el estudio: equiparar la dificultad con el tiempo invertido en realizar la tarea que propone el componente. Hasta ahora, el dogma de los tres componentes restantes ha sido, a mayor tiempo, mayor dificultad. Sin embargo, en la identificación de los aspectos formales, gran parte del estudiantado entrevistado ha sentido que se trata de una tarea sencilla, pese a que reconocen que ha sido también larga. Hemos visto evidencias durante la exposición de los resultados de la identificación del componente con un largo período de tiempo de dedicación, por ejemplo, durante la cita GM-R2. 07’:23”. Asimismo, los resultados indican que, en lo que respecta al análisis formal, la dedicación no es causa de dificultad, como sucede en otras ocasiones. Quizás esto ocurra debido a que el estudiantado no contaba con ideas predefinidas sobre la tarea que el componente de análisis formal implica, como ocurre con la tarea del análisis de otras interpretaciones.

Por otro lado, mientras que el análisis de otras interpretaciones supone la tarea más tradicional y común dentro de la titulación –y curiosamente la más difícil según el estudiantado– este componente es bastante menos común y, por tanto, más novedoso. De hecho, si recordamos los cruces que mantienen las subcategorías que llevan por nombre los componentes del modelo con los juicios del Sistema D, veremos que “D1-15 Novedad” mantiene más coocurrencias con “A1-1 Análisis formal” que con cualquiera de las tres subcategorías restantes: 5 referencias de codificación, que podemos hallar en las tablas 33 y 35. En lo que respecta al resto de componentes, solo “A1-3 Conexión con las ideas” mantiene coocurrencias con “D1-15 Novedad”, y es en una sola ocasión. Esto aparece recogido en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos. Asimismo, el análisis formal mantiene 5 coocurrencias con “D1-1 Dedicación”, lo que también nos habla del esfuerzo que el componente requiere.

Gracias a los comentarios del estudiantado hemos podido ver que el análisis formal ha servido como una herramienta para reflexionar sobre el qué y el cómo de lo representado en la obra. Además, ha servido para especular sobre qué elementos formales se emplean para trabajar unas u otras ideas. Respecto a esto último, aparece un comentario significativo a la hora de observar cómo la estudiante es capaz de notar la repetición de los mismos elementos en distintas obras de arte para tratar unas determinadas ideas.

[GA-R2. 26’:19”]

“Por eso, por eso. Entonces yo, otra vez volver a hablar de una mujer y hablar de femi-
nidad, yo ya no puedo más. Ya estoy en el límite de la sensualidad y la... Eso, porque
además tienes ahí un poco de... Un cierto debate, ¿no? Y claro, eso es para mí contrario
al espíritu de la asignatura: ¿Por qué tengo que decir cosas que yo no veo? Porque son

Durante la conversación de la que se extrae el fragmento (perteneciente a una de las reuniones recogidas en el capítulo de anexos), las estudiantes relataban cómo, debido a los distintos perfiles dentro del grupo –en términos de resultados académicos–, acababan escogiendo obras para analizar que consideraban de menor complejidad o que repetían ideas frecuentes, para que todas estuvieran de acuerdo. Quien habla en la cita expresa su cansancio hacia la idea de que la mujer siempre sea representada de la misma forma en los cuadros que analiza, y que esta representación va en contra de sus principios. Esta representación le crea un debate con ella misma, ya que tiene que mencionar ideas que directamente puede inferir de lo representado en la obra, pero con las que, no solo no está de acuerdo, sino que, según menciona, van en contra del espíritu de la asignatura. Al reconocer en voz alta esta incomodidad entre lo que aparece en el cuadro y su forma de pensar, se pregunta en voz alta por qué tiene que mencionar ideas con las que no está de acuerdo.

A pesar de que la causa de la incomodidad que la estudiante quiere transmitir queda clara, en cierta medida confunde sus opiniones con lo expresado en la obra. Al decir “¿por qué tengo que decir cosas que yo no veo?”, entendemos que se siente forzada a mencionar unas determinadas ideas con las que no concuerda. En cambio, lo que seguramente quiere decir es: ¿por qué tengo que decir cosas que yo no creo? La respuesta es sencilla, ya que no se trata de decir lo que quien interpreta cree, sino lo que la obra trata de transmitir. Esto significa que la incomodidad de quien habla viene dada por exponerse a numerosas obras de arte en las que la mujer aparece como transmisora de conceptos como “sensualidad” o “belleza.” Según ella, –y según aprecia, la propia asignatura– no se siente identificada con esta lectura.

Dicho esto, sobre lo anecdótico de esta cita, cabe hacer una reflexión. Observamos, por la reacción de la estudiante, que la lectura e interpretación de la obra de arte le ha servido para cuestionar una serie de inferencias asociadas al concepto de mujer que entran en contradicción con su propia concepción actual al respecto, y que por esto siente la necesidad de dejar constancia de ello. Sin embargo, ante situaciones como esta, en la que apreciamos que la historia del arte –como reflejo de la sociedad que es– perpetúa ideas que en el presente nos incomodan, no debemos ni obviar la historia ni pasar por alto que interpretamos el pasado desde una perspectiva contemporánea y cuán necesario es mantenerse alerta sobre esta circunstancia. Lo contrario supondría borrar, y, por lo tanto, ocultar, aquello que queremos cuestionar y revertir. Es decir, que se trata de reconocer lo que la obra quería transmitir en el momento de su concepción y, *a posteriori*, repensar cómo sería abordado desde el presente, pero nunca quedarnos únicamente con esta última parte.

De hecho, la incomodidad de la estudiante es positiva en el sentido didáctico del término. Por un lado, porque significa que el modelo ha conseguido que quien lo emplea haya podido detectar una asociación de ideas recurrentes –por ejemplo, mujer igual a sensualidad– con la que ella no se siente identificada. Por otro lado, nos sirve para evidenciar cómo la propia disciplina, la historia del arte, nos sirve para cuestionar el pasado y el presente a través de sus objetos de estudio. Sin embargo, este cuestionamiento no se dará si estudiamos las obras como elementos comunes y muy similares por el hecho de compartir época o autor. Hemos visto que el modelo rechaza esta idea hasta el punto de no requerir un análisis de tipo estilístico ni mucho menos biográfico del autor o autora de la obra. Incluso se trata de un modelo que rechaza la necesidad de condicionar el análisis de la obra estudiada exclusivamente a la identificación del personaje que en ella se representa, lo que no es nada común en abordajes de la obra tradicionales.

Continuando con nuestro análisis, que el estudiantado identifique el primer componente como el más fácil, no exige la existencia de cuestiones complejas dentro del mismo. Si observamos en la Tabla 54, la media de los resultados académicos de todo el estudiantado para este componente, obtendremos la cifra más alta de entre las cuatro: 6,38. Sin embargo, que este valor sea superior al resto de los que figuran en la Tabla 54, no puede llevarnos a pensar que las tareas que aquí se requieren resultan un éxito rotundo. Especialmente porque, dejando de lado las comparaciones, 6,38 no resulta una media alta. Por ello, debemos buscar en el material empírico, concretamente en el que hemos alojado bajo la subcategoría “A1-1 Análisis formal”, donde se encuentran las fallas de este componente.

Un dato revelador suele ser aquel que brilla por su ausencia. En este caso, debemos recordar que, durante la exposición de los resultados, apenas hemos hecho alusión a las incongruencias o a los argumentos contrafácticos. Quien lee podría pensar que, si en las reuniones no han salido a relucir dichas cuestiones, es porque no merecen especial atención. Nada más lejos de la realidad: a pesar de esta omisión, ambos se tratan de puntos determinantes en el análisis formal y no debe pasar por alto observar cómo y en qué medida han sido abordadas por el estudiantado, así como determinar a qué nivel reflexionan sobre ellas. El motivo por el cual no se ha realizado especial mención a estos aspectos en el capítulo anterior es por no haber constituido un número de resultados significativo y nuestro deber era dejar constancia de forma lo más fehaciente posible de aquello obtenido en el estudio. Eso sí, la omisión en sí misma constituye un resultado relevante.

Podríamos preguntarnos por qué, si estos aspectos son considerados como nucleares, tanto dentro del componente como dentro del propio análisis, no han constituido subcategorías dentro de “A1-1 Análisis formal.” La razón es la que sigue: pese a que en las 17 reuniones 33 veces se alude a las incongruencias y 2 veces al “qué pasaría si...” —empleado en las asignaturas para plantear los argumentos contrafácticos—, ninguna de ellas supone una reflexión en sí misma, sino meras menciones. A continuación, nos pararemos en dos de los fragmentos más representativos que hemos podido extraer de las reuniones recogidas en el capítulo de anexos. En el primero de ellos se abordan las incongruencias y en el segundo los argumentos contrafácticos.

[GR-R1. 10’:22’’]

“Estudiante 1: Claro, para poder hacer las ideas estéticas tienes que tener la identificación y el tema, pero la identificación de tema se basa en la resolución de las incongruencias. Es como difícil. Pero resolver las incongruencias es lo más difícil, para mí.

Estudiante 2: Sobre todo, en esta última [risas].

Estudiante 3: Sí, sí. Teníamos muchas incongruencias. La [nombre de la persona docente] nos pidió que las agrupásemos. Las agrupamos.

Estudiante 2: Que le diéramos más vueltas.

Estudiante 3: E incluso llegó un momento que nos dijo dejar la obra de lado, dejarla, dejarla un par de días, descansar, reflexionar, pero...”

[GD-R1. 27’:17’’]

“Estudiante 2: Sí, pero hay cosas también que no tienen tanto que ver con el sistema. Pero hay dos frases, por ejemplo, una de [nombre de la persona docente] que, a mí es

que realmente... Por ejemplo, la [nombre de la misma persona docente] recuerdo, otra cosa que no hacemos siempre, que no está en la rúbrica, pero está en la guía de trabajo, no sé, pero está en alguna parte. De... De cómo cambiarnos las... [Citando la expresión empleada por la persona docente:] “¿Qué pasaría si...?”

Entrevistadora: Los argumentos contrafácticos ¿no?

Estudiante 2: [Continúa citando a la persona docente] “¿Qué pasaría si estuviera realizado de otra forma?” Por otra parte, más recuerdo que nos decía: “Claro, todo parece muy sencillo, pero poneros en la piel del artista ¿no? ¿Cómo representaríais vosotros “me lamento”, “la justicia”?... Si quieres hacer una alegoría, ¿cómo lo haces?” Yo creo que esto, claro. Es eso, que no te lo dan todo más... [no termina de decir “masticado”] Que no te lo dan todo ya, ya comido ¿no? Es como vale, ok, ¿qué ha tenido que pensar para llegar a representar esto? ¿Qué realmente, qué realmente quisiera representar? Y del [nombre de otra persona docente] recuerdo otra cosa que nos decía, de cara a las componentes, a los trabajos, que nos decían que teníamos que irnos a dormir con la obra. Y yo creo que tiene toda la razón, en el sentido de que es como... ¿No?, al menos a mí me pasa. También es porque la verdad es que me gusta mucho, repito, este sistema me gusta mucho, como asignatura estética, por lo tanto, me es más fácil. Pero el hecho de pensar mucho. Ya no es solo que mientras estoy haciendo el análisis formal miro la obra, no, sino que después, otras. Esto quizá puede querer significar tal. Esto, esto otro. Y sigues pensando, ¿no? Entonces yo creo que me sabe más que por la cantidad de materia que hay y que suele haber en las asignaturas no te dé pie a poder aplicar este sistema con otras obras. Eso sí que...”

En la primera cita, las estudiantes relatan cómo al analizar una de las obras escogidas encontraron dificultad en la identificación y resolución de las incongruencias, lo que condiciona la posterior identificación del tema. Esta tarea supone para una de ellas la parte más difícil del análisis. Más allá de la mención testimonial, observamos que la cita no supone una reflexión sobre la función que la detección y la resolución de las incongruencias conlleva, y por ello no nos permite profundizar en el tema a partir de lo observado por quien habla. Quien lee recordará que en el capítulo dedicado a exponer el modelo se definían como incongruencias aquellos elementos formales de la obra que no encajaban o que resultaban extraños por alguna razón. La función que persigue identificarlos es detectar aquellos aspectos deliberadamente forzados incluidos en la obra por el autor o autora y en los que seguramente reside el asunto central que se quiere tratar. Como se indica en el capítulo mencionado, a través de las incongruencias podremos identificar la singularidad de la acción representada en la obra. El análisis del fragmento seleccionado sugiere que el estudiantado no ha sido capaz de atender a la función y la importancia de las incongruencias. Hemos podido identificar que, en el caso señalado, parte de la dificultad radica en la cantidad de incongruencias presentes, las cuales parecen ser numerosas. No obstante, a pesar del consejo de la persona docente de agruparlas, el problema parece haber persistido.

Quizás, en la segunda cita, podemos apreciar una reflexión algo más sesuda sobre la importancia de la tarea del análisis formal abordada: los argumentos contrafácticos. Como la propia estudiante menciona, estos argumentos no son explícitamente mencionados en la rúbrica y, en consecuencia, emplearlos no es obligatorio para obtener una buena calificación en la evaluación del componente. No obstante, su uso es recomendable para poder identificar cómo el autor o la autora de la obra ha querido representar el tema escogido. Esto es, que el estudiantado se plantee, por ejemplo, qué pasaría si el personaje representado en la obra

estuviera en un interior en vez de en un exterior, lo que le permitiría apreciar que la autoría quiere acentuar la sensación de privacidad, intimidad u otras ideas semejantes. En contraste, imaginando al mismo personaje representado en un exterior, la escena estaría dotada de un carácter más público –incluso si no hay más personajes–, carente de intimidad, menos misteriosa, etcétera.

En la segunda intervención de la estudiante, recuerda que la persona docente hacía alusión a la necesidad de ponernos en la piel del artista a la hora de enfrentarnos a su obra, siempre partiendo del postulado de que todo aquello que aparece en la obra de arte es deliberado y no fruto del azar. De pensar lo contrario, estaríamos desacreditando la calidad del artista como profesional. Esta empatía con la autoría nos hace pensar en qué haríamos de encontrarnos en la tesitura de representar conceptos que no son tangibles sin un proceso complejo de inferencias a partir de lo visible –como son los sentimientos mediante un lenguaje figurativo. Dicho de otra forma, cómo representar de forma mimética aquello que no se encuentra en la naturaleza. Gracias a estos argumentos contrafácticos podemos apreciar la difícil tarea que la persona artista se propone cuando decide que el significado de su obra gire en torno a manifestaciones concretas de la esperanza, el odio o la amistad, por dar algunos ejemplos. Si avanzamos en la intervención, vemos que la estudiante señala la utilidad de estas preguntas precedidas del argumento “¿qué pasaría si...?”, ya que le permiten ser ella misma la que llega a concluir qué es aquello representado en la obra y no mediante una conclusión dada de forma externa.

Después de las apreciaciones señaladas, observamos que la intervención de la estudiante no se detiene. Aunque ya no son los argumentos contrafácticos el objeto de su intervención, creemos útil acabar de comentar la cita, ya que resulta igualmente interesante para entender la idea que se obtiene del modelo que estudiamos. A continuación, se refiere a otro comentario que también le ha resultado útil de otra de las personas docentes con la que ha puesto en práctica el modelo. Parece ser que el docente aludía a la necesidad de pensar y repensar la obra de forma distendida e incluso como un hábito cotidiano –aunque solo sea durante unos días o un período determinado– más que como una tarea intelectual que se da por finalizada una vez nos levantamos de la mesa en la que trabajamos. Asumir que la lectura e interpretación de una obra de arte es una tarea prolongada, que requiere una reflexión constante y repetida sobre una misma cuestión es, como hemos observado, uno de los comportamientos que más dificultad presenta para el estudiantado.

Aunque no en estos términos, en la literatura especializada hemos observado que también se hace referencia a la importancia de señalar la singularidad de aquello representado en la obra. En 1970, Gregory apreciaba que la obra de arte es siempre una paradoja, puesto que representa objetos del mundo fenoménico, pero que no son los propios objetos fenoménicos, por lo que su representación es deliberada. La reflexión en torno a la diferencia entre la representación –ya sea una obra de arte, ya sea una palabra– y el objeto representado, se ha llevado a cabo hasta la saciedad y desde numerosos ámbitos, desde Platón hasta Baudrillard, pasando por Magritte. El modelo se centra en aquellas representaciones visuales que denominamos “obras de arte” tratando de ofrecer herramientas pautadas para que podamos identificar con mayor facilidad estas acciones deliberadas de la autoría y emprender, acto seguido, el proceso creativo de reinterpretación y apropiación cultural del fenómeno artístico. Esta, pudiendo haber representado la realidad en su infinitud de posibilidades, elige una forma en concreto. Lógicamente, al igual que Gregory, estamos pensando en arte mimético.

A propósito de la reflexión realizada, y para finalizar con el apartado dedicado a los aspectos específicos de cada componente del modelo, hemos creído oportuno abordar la cuestión planteada en una de las categorías del Sistema E. Dada la estructura de nuestro capítulo de discusión, creemos que es conveniente tratarla aquí. Se trata de la categoría que hemos denominado “E6 Obras de arte no figurativas”. Es una categoría particular, puesto que, al igual que el resto de las que forman parte del Sistema E, ha sido puramente inductiva, ya que en ningún momento la entrevistadora preguntó de forma explícita por ella. Tal es el motivo por el que se ha alojado junto con el resto de las categorías del sistema mencionado. Asimismo, es un punto que ha derivado de preguntar si emplearían el modelo en un futuro, lo que también ha quedado recogido en el Sistema E. También resulta singular teniendo en cuenta su contenido, ya que podría considerarse como una sugerencia o un cambio planteado por el estudiantado, de cara a mejorar el modelo. Sin embargo, el tipo de obras a las que el modelo se aplica tiene que ver con la adecuación de su parte conceptual a las características del arte mimético. Por esto, hemos decidido abordar esa cuestión desde este apartado, a diferencia de lo realizado en el capítulo de resultados. En esta ocasión, presentábamos la categoría junto con el resto del Sistema E.

Si volvemos al ejemplo representativo [GA-R2. 26’:49’] que mostrábamos en la Tabla 40 para la categoría “E6 Obras de arte no figurativas”, veremos que se trata de una sugerencia de ampliación del modelo a esa clase de obras. En cambio, no podemos aportar ningún ejemplo de cómo esto podría llevarse a cabo. Los ocho comentarios recogidos bajo esta categoría son de naturaleza muy similar. Ante esta cuestión cabe atender a la naturaleza del modelo, así como a las características del objeto de estudio de la disciplina. Comenzando por esto último, la historia del arte tiene como objetivo estudiar el fenómeno artístico, lo que supone un concepto enormemente amplio en nuestros días. No cabe entrar a definir qué es y qué no es arte. Lo que tenemos claro es que la amplitud del concepto requiere que se den metodologías de muy diversas naturalezas para atender a todas estas tipologías de fenómenos que podemos considerar arte.

Con relación a la naturaleza del modelo, este se presenta tan centrado en las características de un tipo concreto de fenómeno artístico, la obra de arte, que resulta natural que otras tipologías no se adapten a él a la perfección. Esto destaca la calidad con la que el modelo se adapta a la especificidad de su objeto de estudio y cómo este está pensado para atender a unas características muy concretas. Dicho esto, cabe señalar que el modelo podría también adaptarse, no solo a otras tipologías de imágenes, sino también a otras tipologías de arte, como es el no mimético. Con todo, no olvidemos que se trata de una metodología pensada para ser puesta en práctica en un contexto determinado –el de las asignaturas que se han descrito en el capítulo de metodología– y que, por tanto, debe atender al tipo de obras que estas asignaturas abarcan. De nuevo, esto indica una adaptación del modelo a la especificidad de su entorno didáctico. Dejando de lado el contexto, es importante señalar que la mayor parte de las obras que estudia la historia del arte son miméticas, y que la aparición de las no miméticas es un fenómeno más reciente, que ha tenido lugar desde el siglo pasado. Por lo tanto, aunque el modelo pudiera ser inadaptado a obras de arte no figurativas, aún estaría abordando la tipología de obra predominante en la disciplina.

Una vez destacadas estas cuestiones, cabe hacer una aclaración. Hemos decidido abordar el tema de la adaptación del modelo a obras no miméticas desde este apartado –que se ocupa de cuestiones conceptuales– porque precisamente esta dimensión de la metodología sí que es susceptible de ser aplicada a obras de arte no miméticas. Será precisamente en el apartado referido a la evaluación –en concreto, lo que figura al respecto en la rúbrica de contenido–

donde se requeriría un cambio que atendiese a las características de las obras no figurativas. Según este planteamiento, podríamos entender esta cuestión como una incoherencia en el entendimiento que el estudiantado tiene del modelo, si tenemos en cuenta que no es capaz de diferenciar entre la dimensión conceptual y la evaluativa del mismo. Una obra de estas características cuenta con aspectos formales que pueden ser descritos, aunque no hagan alusión al mundo fenoménico. Asimismo, la ausencia total de estos –por ejemplo, uno de los cuadros monocromáticos de Yves Klein– es también susceptible de ser descrita aludiendo precisamente a “esa falta de”. La principal diferencia que presentan las obras de arte no figurativas –y estamos pensando en los casos más extremos, como puede ser el de la obra que acabamos de mencionar– es que aluden en mayor medida al propio mundo del arte de lo que lo hacen las obras figurativas, que se apoyan en el mundo natural incluso cuando no se está abordando la representación de algo natural: por ejemplo, la representación de los dioses griegos.

Identificar el tema y proponer posibles significados sobre lo que se aborda en las obras no figurativas está, en mayor medida, al alcance de las personas conocedoras del mundo del arte. De ahí la popular asociación del arte “conceptual” con un arte elitista, en función de esa dimensión del mismo que no es capaz de identificar una persona que no forma parte del ámbito artístico. En estas obras el componente de conexión con las ideas –sean estas de carácter estético o no– se vuelve fundamental, ya que la parte material es solo un testimonio que nos permite conectar con esta dimensión de carácter filosófico, político, social, etcétera. Esto no quiere decir que el arte mimético no posea esta cualidad: de hecho, ocurre todo lo contrario; pero en su caso se emplea la realidad como intermediaria para conectar con esa faceta filosófica. Por el contrario, el arte no mimético salta directamente de un reclamo sutil, no alusivo al entorno natural, a la faceta del pensamiento. Dicho esto, ante una obra no figurativa también podemos identificar qué hay, qué tema se está abordando con aquello que aparece, cómo conecta este tema con el contexto de la propia obra y, por último, podemos contrastar nuestra lectura con la de otra persona.

Damos aquí por finalizado el apartado dedicado a los aspectos conceptuales específicos de cada componente del modelo. Lo que sigue son unas reflexiones de carácter holístico sobre el modelo en general. La primera de ellas mantiene relación con la pregunta de investigación que planteaba incoherencias entre la comprensión del método por parte del estudiantado y cómo el método está definido. Durante estos cuatro subapartados hemos detectado algunas dificultades e incoherencias específicas vinculadas a componentes específicos. Sin embargo, cabe realizar otra reflexión de carácter más general que ha sido solo perceptible al alejarnos de esa identificación de las dificultades específicas asociadas a cada uno de los componentes del modelo. Estas no carecen de valor para nuestro estudio, sino todo lo contrario, pero bien es cierto que abordar de forma holística los resultados nos ha permitido llegar a conclusiones nuevas. Recordemos que realizar un primer análisis de los resultados nos ha llevado a pensar que el componente que el estudiantado entrevistado identifica como más complejo es el análisis de otras interpretaciones. Estos resultados se basan en afirmaciones literalmente extraídas de las reuniones que hemos codificado y albergado bajo una sola categoría.

Dicho esto, este componente también cuenta con otra característica que hemos destacado durante nuestro discurso: las tareas que implica son aquellas a las que el estudiantado está más habituado, por lo que no es de extrañar que sea el que más resultados arroje. Siguiendo este mismo argumento, tampoco resultaría especialmente novedoso que sea identificado como el componente más difícil, ya que es el que más propenso es a compararse con actividades y experiencias previas y, por lo tanto, a producir opiniones más contrastadas.

A diferencia de lo que sucede con el análisis de otras interpretaciones, hemos constatado que otros dos componentes que arrojan escasos resultados y que han resultado igualmente singulares, a saber: la conexión con las ideas y la identificación del tema. El motivo por el que la conexión con las ideas arroja pocos resultados no parece estar forzosamente asociado al hecho de que no se ponga en práctica en todas las asignaturas del modelo, pero sí a que sea una novedad en cuanto al contenido de esta asignatura en concreto, que se relaciona con una rama de la filosofía a la que el estudiantado no está habituado. Asimismo, exige una serie de acciones que no carecen de complejidad, como son la extrapolación y la creación, ya que no basta con aprender de memoria el significado de los conceptos estéticos vistos en clase y reproducirlos en la presentación oral. El estudiantado ha de ser capaz de identificar ideas estéticas en la obra escogida –que es distinta a la empleada como ejemplo por la persona docente–, conectarlas entre ellas y explicar sus significados mediante un discurso coherente.

Por otro lado, tampoco la identificación del tema y la propuesta de significados sobre la obra en cuestión, pese a ser una tarea habitual en todas las asignaturas que han participado en el estudio, arroja un número de comentarios muy elevado. Además, no se ha podido clasificar como un componente muy difícil, pero sí como uno que no resulta sencillo, puesto que no existen coocurrencias que demuestren lo contrario. Estas ideas asociadas al segundo y al tercer componente nos hacen pensar que son los que verdaderamente se han percibido como los más complejos, a pesar de que el estudiantado no ha sido capaz de identificarlos verbalmente como tales. Esto es, las personas entrevistadas han sido conscientes de la complejidad que estos componentes les ha supuesto, ya que, de no ser así, no podríamos haberlo identificado en nuestra discusión. Sin embargo, ha sido el componente cuarto el escogido como respuesta a la pregunta “¿cuál es el componente más difícil?”, puesto que sobre él sí son capaces de reflexionar y argumentar, comparándolo con experiencias más o menos similares.

Por todo lo dicho, creemos que podríamos considerar que hay una incoherencia indirecta o velada en esta manera de clasificar los componentes que nos ha transmitido el estudiantado. Ello no tiene que ver con una desigualdad entre la concepción del modelo y el entendimiento de este por parte del estudiantado. Hace alusión, más bien, a una incongruencia entre lo que el estudiantado ha experimentado y aquello que verbalmente transmite. Lo primero, hemos podido percibirlo a través de la lectura entre líneas del relato de sus experiencias, así como a través de la observación de los resultados cuantitativos del estudio. Asimismo, en cierta medida esta afirmación sobre la dificultad identificada en el componente cuarto sí que resulta un tanto incoherente con la concepción del modelo. La metodología, naturalmente, no ha sido concebida para generar específicamente esta dificultad en la identificación del tema y en la conexión con las ideas, pero lo que consideramos obvio es que no se esperaba que el cuarto componente fuera el percibido como el más difícil.

Otros datos que apoyarían nuestra hipótesis son los recogidos en la Tabla 54 de este mismo capítulo. Veamos que, los promedios de rendimiento académico más bajos se encuentran, precisamente, en estos dos componentes centrales, quedando por encima el análisis formal –que ha sido identificado como el componente más fácil– y el análisis de otras interpretaciones. Es decir, el estudiantado en general tiende a sacar peores notas en estos dos componentes y, por lo tanto, percibe mayor dificultad en ellos. La coincidencia entre nuestra hipótesis y el promedio recogido resulta muy positiva para nuestro estudio, ya que demuestra que en él se recoge una muestra representativa de las opiniones existentes.

Al concluir este bloque, tenemos la certidumbre de que la novedad y la dedicación definen la experiencia que el estudiantado tiene con el modelo de lectura e interpretación del fenómeno

artístico. Dicho esto, si tratamos de resumir en una sola palabra la sensación generalizada que hemos podido percibir tras la realización del estudio, esta podría ser “novedad” a secas. Tengamos en cuenta que las quejas que el estudiantado tiene con relación al tiempo, tanto de dedicación a las exposiciones orales como de dedicación a la realización del propio análisis, también son causa de la novedad que esta situación les produce, igualmente, condicionada por sus experiencias previas en la lectura e interpretación de obras de arte. Por lo dicho, podemos constatar que hasta ahora no se había puesto en práctica una metodología similar dentro de la titulación.

Después de la experiencia con el modelo, hemos visto que el estudiantado tiene una percepción distinta de la dedicación que requiere la lectura e interpretación de una obra de arte, que debe ser dilatada y propia de un ejercicio profesional y científico. Además, esta dedicación será aún mayor si la persona que lleva a cabo la tarea está poco familiarizada con la metodología que emplea. Dicho esto, recordemos que hemos podido conocer lo que el estudiantado considera “mucho tiempo.” Una característica común que normalmente se atribuye a nuestro presente y, a las personas nacidas de la generación “Y” en adelante, es la rapidez con la que acaecen cambios y la capacidad con la que se debe contar para adaptarse a ellos con rapidez. Quizás una tarea que requiere más de una sesión de trabajo, una pausa dilatada ante un mismo objeto de estudio y una reflexión consciente sobre cada una de sus partes nada a contracorriente en una sociedad en la que la inmediatez es objeto de deseo y señal de éxito.

Ahora cabría preguntarnos si esta novedad ha sido calificada como positiva o negativa por quien la percibe. También respecto a esta cuestión, podemos afirmar que se trata de una novedad percibida como positiva, ya que en numerosas ocasiones hemos visto que el estudiantado destaca cómo a través del modelo ha conseguido realizar una lectura e interpretación de la obra más profundas, basadas en ideas propias y útiles de cara a otras asignaturas de la titulación y a experiencias futuras una vez egresen. Todas estas cuestiones referidas a cómo el modelo es percibido con relación a su contexto, la titulación de Historia del Arte y, cómo este influye en el perfil de egreso del estudiantado, serán aspectos que abordaremos en el siguiente bloque. Para finalizar, aportamos una cita en la que una estudiante trata de resumir la impresión que el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico causa. Esta aparece recogida en las reuniones del capítulo de anexos:

[GA-R3. 46':34'']

“[...] [El modelo] supone un esfuerzo de instalación en la mente. Es como un *software* que te cuesta instalarlo. Y ahora hemos pasado...[risas] Sí, ahora, o sea, yo, yo creo que el año pasado y este pues, he sufrido la instalación del *software*, pero me ha dado una dimensión de cara al futuro, que yo creo que es buena y una base que yo creo que es buena.”

Vemos que en la cita se alude a la dificultad que la asunción de una nueva metodología supone y que quien habla considera que ha logrado. Indirectamente, nos indica cómo afecta la experiencia previa a la hora de trabajar con un método, lo que sin duda condiciona el éxito en su aplicación. Esto se corresponde con los resultados ya comentados sobre las diferencias entre los grupos con y sin experiencia previa de nuestro estudio. Aun así, tengamos en cuenta que quien realiza este comentario es una estudiante que, como bien hace notar, se encuentra, en el momento de realización de la entrevista, en su tercera asignatura con esta metodología.

Finalmente, concluye valorando la asimilación de este “*software*” como positiva, especificando que el beneficio tendrá lugar, concretamente, de cara al futuro. Podemos imaginar que

se está refiriendo a aquello que le espera una vez finalice sus estudios y tenga que enfrentarse a la práctica profesional. No debemos pasar por alto el símil que establece entre el modelo y un *software* de ordenador, pues, sea esta una comparación certera o no, resulta interesante de analizar. Un *software*, según dicta la Real Academia Española, es un “conjunto de programas, instrucciones y reglas informáticas para ejecutar ciertas tareas en una computadora.” Si en esta definición adaptamos algunas palabras técnicas propias de su ámbito a términos del nuestro, podríamos, con gran claridad, resumir en qué consiste el método. Por ello, el símil de la estudiante resulta bastante acertado.

Antes de finalizar debemos indicar que todas estas dificultades que el modelo causa en el estudiantado, y que éste ha señalado en sus declaraciones, nos permiten aceptar nuestra hipótesis de investigación que dice así: se espera que el estudiantado sea capaz de comprender el método, tome conciencia de aquellos aspectos del mismo que le causan mayor dificultad y esté en disposición de solventarlos. La primera parte del enunciado se hace evidente solo con la observación de la tipología de grupo con la que nos hemos encontrado en nuestras reuniones. Aunque es cierto que la clasificación de los grupos por rendimiento académico no ha sido específicamente abordada en este apartado, quien lee recordará que hemos hecho alusión a ellos de forma detallada, así como a los resultados que arrojan, en el capítulo anterior. Observar que, a excepción de un solo grupo, hemos trabajado con estudiantes de nivel medio o alto apunta a una buena comprensión del método. Estos grupos son los que han podido identificar las dificultades mencionadas, por lo que vemos que los resultados académicos positivos no eximen de la identificación de problemáticas.

Pero este no ha sido el único indicio de que el modelo ha sido comprendido; también hemos comprobado a través de las propias palabras de las personas participantes que el objetivo fundamental de cada uno de sus componentes se conocía. A propósito de esto, enlazamos con la segunda parte de la hipótesis: hemos observado que se han identificado dificultades específicas para cada uno de los componentes del modelo y que éstas son reconocidas tanto por el estudiantado que consideraba el componente en general como dificultoso como por aquellos que lo han considerado fácil. Es decir, ambas tipologías de estudiantes reconocen dificultades similares, y la diferencia, como ya hemos mencionado, radica en su valoración.

7.2.2. Aspectos contextuales

A continuación, dedicaremos este apartado a tratar aquellas cuestiones que no forman parte de la propia definición del modelo, sino de cómo este se adapta al contexto en el que se pone en práctica. Al igual que sucedía en el bloque anterior, la reflexión que aquí llevaremos a cabo contribuirá a responder a nuestras preguntas de investigación, así como a confirmar o refutar nuestras hipótesis.

A través de una mirada holística de los sistemas B y C, hemos observado que la suma de las categorías “B1 Presentación de la actividad” y “C4 Rúbricas”, íntimamente relacionadas debido a que las dos atienden a la evaluación de la actividad, arroja más resultados que las subcategorías dedicadas a los componentes del modelo y, por consiguiente, a su parte conceptual. De esto podríamos extraer una primera inferencia: que el estudiantado reflexiona más sobre la evaluación que sobre la propia definición del método. De hecho, en el conteo de palabras que ATLAS.ti realiza, y que ya hemos mencionado al principio del apartado, el sustantivo “rúbrica” aparece en un cuarto puesto con 278 menciones entre todas las reuniones.

Sin embargo, uno de los resultados más llamativos a la hora de tratar el contexto didáctico es que vuelve a aparecer la dificultad asociada al tiempo, esta vez de forma aún más explícita si cabe y recogida bajo la categoría “B1-4 Dificultad tiempo”. En esta ocasión, la queja va dirigida a la duración de las exposiciones orales. Quien lee recordará que estas exposiciones son el medio a través del cual el profesorado evalúa la actividad. A diferencia de lo que sucede en otras asignaturas, esta presentación oral es la única evaluación que el profesorado realiza del trabajo del estudiantado y no es complementaria a la entrega de un trabajo escrito³⁸.

A partir de esta alusión al tiempo, de nuevo en un sentido negativo, podríamos abrir dos líneas de debate. La primera de ellas incumbe a la dificultad que el estudiantado tiene para adaptarse al minutaje requerido y a qué posibles causas puede deberse: ¿incapacidad de sintetizar?, ¿ocultar bajo la excusa del tiempo otras cuestiones relacionadas con dificultades de tipo conceptual? La segunda línea estaría orientada a dilucidar si, efectivamente, el tiempo es un aspecto tan importante como el estudiantado considera dentro de la evaluación, ya que hemos encontrado comentarios en los que señala que este aspecto alberga mucho más peso del que verdaderamente tiene. Esto nos hace pensar que le asignan una repercusión desmesurada en sus calificaciones. Por los comentarios recogidos, hemos llegado a la conclusión de que esta dificultad se basa en la inexperiencia, lo que de nuevo indica una cuestión externa al propio modelo.

El estudiantado no parece encontrarse desenvuelto ante dicho tipo de evaluaciones, siendo estas comunes a cualquier método, asignatura, titulación y estudios. Esto ha podido evidenciarse, por ejemplo, gracias a la categoría “B1 Presentación de la actividad” y a todas las subcategorías que la componen. Es decir, la competencia en exposición oral es transversal a cualquier área de estudios, nivel educativo e incluso ámbito en el sentido más general del término. De hecho, la subcategoría “B1-4 Dificultad tiempo” forma parte de una categoría superior titulada “B1 Presentación de la actividad”, también conformada por otras categorías que aluden a distintos aspectos de la exposición oral. La diferencia entre las competencias de exposición oral y otras competencias de las que hemos podido advertir que el estudiantado carece es que, la primera, no solo habla de una deficiencia en la titulación, sino en la educación recibida antes del ingreso en los estudios superiores.

Ya hemos mencionado que la competencia de exposición oral es transversal a cualquier ámbito y a casi cualquier nivel, por lo que debería comenzar a trabajarse desde los primeros niveles educativos. Dada la inexperiencia que el propio estudiantado señala (por ejemplo, en las citas GM-R2. 18':13", GM-R2. 18':25" y GT-R1. 10':05" de la Tabla 36), aquello por lo que les causa dificultad la evaluación del modelo, podemos advertir que no se está poniendo en práctica esta competencia. Recordemos que parte del estudiantado comentaba que, a medida que se han ido sucediendo las distintas repeticiones de la actividad, su capacidad de adaptarse a los requisitos demandados ha ido mejorando, tal y como se evidencia en los comentarios de la categoría “A6 Evolución”, de la cual aparece un ejemplo representativo en la Tabla 34. Si, tras dos o, en algunos casos, tres repeticiones, el estudiantado es capaz de notar una mejoría y esta puede aplicarse específicamente a la adaptación al tiempo, significa que el trabajo dedicado a esta competencia en asignaturas y niveles educativos anteriores ha

38— Ya hemos dejado constancia de que el estudiantado también tiene la posibilidad de presentarse a un examen final y optativo. En esta ocasión, la evaluación sí se realiza de forma escrita mediante la lectura e interpretación de una obra de arte propuesta por el profesorado en el momento del examen. Si deciden renunciar a esta prueba, la nota de la asignatura se repartirá entre el número de fases de lectura e interpretación de una obra que se hayan llevado a cabo durante el transcurso de la asignatura. Asimismo, el estudiantado tiene la posibilidad y el derecho de presentarse a un examen de evaluación única.

sido mínimo. Según extrapolamos de las declaraciones, incluso un esfuerzo moderado en esta área podría haber generado avances perceptibles. Esta dificultad, que parece haberse originado en niveles educativos anteriores, resulta especialmente preocupante, ya que no solo afecta a las calificaciones específicas de una asignatura, sino también a las competencias con las que el estudiantado egresado deberá contar para enfrentarse con éxito al mundo profesional.

Esta cuestión que acabamos de mencionar podríamos relacionarla con la tercera pregunta de investigación, donde hacíamos alusión a la percepción que el estudiantado tiene de los puntos fuertes y débiles del método, así como de su entorno didáctico. Sobre esto, hemos podido observar varias cuestiones. Uno de los principales puntos débiles que el estudiantado identifica dentro del modelo es el referente al tiempo, que ya hemos mencionado con relación a la primera pregunta. Esto es debido a que la dedicación que exige el modelo es percibida como un punto débil debido a la experiencia previa que el estudiantado tiene. Que esta cuestión sea mencionada tanto a la hora de aludir a los aspectos conceptuales como a los referentes al contexto, ya es un aspecto que destacar. En primer lugar, el tiempo que se debe invertir en cada una de las tareas que implica el modelo supone una dificultad que el estudiantado saca a relucir en cada uno de los componentes. En otras ocasiones, la alusión es algo más velada: se califica como dificultoso un componente y, cuando se trata de indagar en qué reside dicha dificultad, la respuesta acaba siendo el tiempo invertido. En segundo lugar, el estudiante nombra el tiempo como algo negativo cuando se refiere a la duración de las exposiciones orales.

Por consiguiente, vemos que la cuestión relacionada con la duración ha sido abordada desde una doble vertiente: la relacionada con el tiempo que exige una tarea de alta complejidad, como es el análisis e interpretación de una obra de arte y, por otro lado, la relacionada con el tiempo dedicado en clase a las tareas que incumben a las características del contexto didáctico. Al principio del apartado 7.2 nos planteábamos cuáles eran aquellas dificultades que el estudiantado entendía que obstaculizaban la lectura de la obra de arte según la propuesta del modelo. Habiendo identificado dificultades específicas para cada uno de sus componentes, no debemos dejar de lado la alusión reiterada a la dedicación (recogidas bajo subcategorías como “D1-1 Dedicación”), que también comentábamos, puesto que esta indica una incoherencia de carácter conceptual en el entendimiento de la lectura e interpretación, no solo de una obra de arte, sino de cualquier objeto de estudio y bajo cualquier metodología. Esto es, el entendimiento de dicha tarea como una serie de acciones predeterminadas y susceptibles de realizarse en unas pocas horas y, por lo tanto, que no requieren reflexión.

Otra competencia transversal que ha salido a colación durante las reuniones ha sido la referente al trabajo en grupo, que también, ha sido identificado por el estudiantado como una carencia. Durante la exposición de los resultados hemos hecho alusión a la categoría “B4 Dinámicas de grupo” en dos ocasiones: a la hora de exponer el propio Sistema B y, a la hora de exponer la categoría con la que mayor coocurrencia mantiene: “A3 Mayor dificultad”, que también ha sido señalada en el anterior apartado 7.2.1. Un buen ejemplo sería el comentario GA-R2. 06’:06” recogido en el capítulo de resultados. Esto quiere decir que no solo hemos identificado un tema candente, sino que lo hemos clasificado como una de las mayores dificultades que el estudiantado señala. Aun así, dentro de esta categoría hemos observado que se alojan dinámicas muy distintas. Veamos a continuación un ejemplo extraído de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

“Estudiante 4: Y fue un trabajo en conjunto malo, porque si te acuerdas cuando vinimos le preguntamos a [nombre de la persona docente]. [Nombre de la persona docente] nos desmontó lo de David y Goliat. Yo no podía decir que eran David y Goliat en el tema y, sin embargo, en la tercera parte dieron por hecho que eran David y Goliat. No hubo manera de coordinarnos pese a que transmitimos la información y tal.

Estudiante 3: Pero aparte ...

Estudiante 4: El trabajo quedó un poco desplazado, aparte de que nos pasamos mucho...

Estudiante 3: No, pero la segunda parte [nombre de dos compañeras y participantes del mismo grupo], en la segunda fase sacaron un dos porque se equivocaron en la cita. No lo hicieron bien. No nos habíamos reunido de grupo, no habíamos mirado en grupo.”

En lo que relata la estudiante vemos que el principal problema residió en una falta de coordinación entre las participantes en el grupo. Esto indica una realización de la lectura e interpretación de la obra de forma fragmentada –esto es, cada estudiante se limitó a trabajar únicamente en un componente del modelo o en una tarea concreta– y sin una posterior puesta en común con tal de asegurar la coherencia del discurso que se presentaría. Concretamente, en este fragmento se identifican dos errores cometidos que se podrían haber solventado con una puesta en común previa a la exposición oral: el primero de ellos, la mención de los personajes presentes en la obra a la hora de realizar la conexión con las ideas, cuando estos no habían sido previamente identificados ni durante la exposición de los aspectos formales ni durante la identificación del tema; la segunda, un uso erróneo del sistema de citación de la fuente seleccionada para su análisis. Vemos que las estudiantes son plenamente conscientes de que este comportamiento supuso un error determinante en su trabajo.

Aunque cada miembro del grupo recibe una nota individual, además de la grupal, lo idóneo es que se trabaje de forma conjunta, tomando decisiones que impliquen las opiniones y puntos de vista de todas las personas que participan. Es decir, un verdadero trabajo en grupo y no un trabajo autónomo que luego se presenta ante un auditorio de manera conjunta. Esto último es lo que parece que les sucedió a las estudiantes de la anterior cita. A pesar de ello, este caso no es generalizado, y hemos observado estudiantes que concuerdan con que todo ha de hacerse necesariamente en común. Veamos a continuación un fragmento de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

“Estudiante 3: Sí, bueno, nosotras no dividimos, no dividimos “tú haces...” sino que más o menos lo hacíamos todos juntos, porque al final también... O sea, hacerlo en tres partes separadas también era complicado, porque al final es que lo hemos hecho todo juntos. Entonces no tiene mucho sentido que yo haga solo la primera, que tú... [...] Y al final, cuando [nombre de la persona docente] nos dijo que “tenéis que pasarme qué ha hecho cada una” no lo entendíamos muy bien, porque al final es que no hemos hecho... Y al final, la exposición la hemos hecho de esta manera porque era mucho más fácil para nosotras.”

Quien habla relata que la dinámica de su grupo no fue asignar un componente a cada integrante, sino implicarse todas en cada una de las tareas a realizar. De hecho, tal fue la implicación grupal que, cuando la persona docente solicitó conocer quien fue la responsable

de cada componente –que no necesariamente la única persona que trabajó en él– en aras de calificar individualmente a cada integrante, les resultó difícil responder. Podríamos pensar que, si el modelo fomenta un trabajo en común donde cada participante del grupo reflexiona sobre cada una de sus partes, lo natural sería poner una única nota grupal. Sin embargo, la situación ideal no necesariamente se lleva a cabo en la práctica, como hemos podido observar en la cita GA-R3. 44’:35”, por lo que se trata de compensar esta posible disparidad en el volumen de trabajo asumido por cada participante, calificando también individualmente. Así, si una parte queda especialmente descompensada, la responsabilidad y el beneficio o perjuicio recaerá mayormente sobre quien ostenta su autoría. Además, y como ya hemos indicado en el capítulo de metodología, cada miembro del grupo solo puede asumir la responsabilidad principal sobre un componente determinado en una de las fases. En las sucesivas, deberá cambiar a otro de los tres restantes. Así, la persona docente se asegura de que se abordan, como mínimo, dos componentes del modelo distintos por asignatura. Dicho esto, esta dinámica de estricta división de responsabilidades podría no ser la más deseable y así lo expresa la misma estudiante que participaba en la cita anterior, que extraíamos de las reuniones del capítulo de anexos:

[GM-R3. 20’:26”]

“Estudiante 3: Yo no entiendo cómo lo pueden hacer por separado, porque básicamente es que va todo muy relacionado y al final, si tú no sabes... Imagínate que yo estoy pendiente de que ella cuelgue en el Word su parte, para que yo tenga que hacer la mía, al final son tres días que... Son tres, cuatro días donde no trabajas, que son muchas horas y que al final tenemos suerte, que somos amigos y que tienes tiempo para sacarlo. Pero yo, por separado, es que se me haría imposible hacer este trabajo.”

En esta intervención la estudiante habla de la pérdida de tiempo que supondría tener que esperar a que una compañera realice el componente del modelo anterior al suyo para poder empezar a trabajar. La estudiante habla de “colgar el Word” porque, frecuentemente, los grupos trabajan con un documento compartido de Google Drive donde van aportando ideas y donde ponen en común el trabajo individual realizado. Por otro lado, la estudiante realiza una alusión reveladora con relación a las relaciones personales que se pueden dar entre los miembros de un grupo. Según ella, parte del éxito del trabajo realizado radica en la amistad que comparten los miembros del grupo, lo que les ha facilitado la realización de reuniones y, en general, la comunicación.

Parece que esta idea la comparten otros estudiantes que han participado en el estudio, pero que han corrido otra suerte. Recordemos la cita GC-R1. 01’:04” que exponíamos en el capítulo de resultados, donde un estudiante respondía que lo que más dificultad le había causado de toda la experiencia con el modelo había sido conformar el grupo de trabajo. Por todo aquello que esta persona relata, podemos apreciar con claridad que la amistad no estaba presente entre los miembros y que fue un grupo fruto del azar que se produjo dentro de la propia aula. Aunque, a primera vista, resulte una obviedad que la amistad entre los integrantes del grupo facilite el trabajo, no debemos olvidar la profesionalidad que requieren la labor del estudiante y las actividades realizadas dentro de un contexto educativo superior y de personas adultas. El mismo estudiante del que hablábamos unas líneas antes expresa, un poco más avanzada la conversación, que es difícil trabajar en grupo cuando no tienes nada en común con el resto de los participantes:

[GC-R1. 02':39'']

“Entrevistadora: O sea, ¿trabajar en grupo no? Es lo que te ha parecido más...

Estudiante 2: Claro, porque no tienes, no tienes nada en común, no tienes nada en común.”

Esta afirmación, extraída de las reuniones del capítulo de anexos, el estudiante indica una falta de entendimiento de lo que debe suponer el trabajo en el aula. En dicho contexto debe priorizarse el éxito de la actividad –y, por ende, el éxito de sus participantes– sobre las relaciones personales, que si bien pueden ser un valor añadido cuando estas son favorables, no son una constante. Este tipo de actividades, en la línea de lo que Dewey (1897/1977) pensaba que debía ser la educación, simulan mediante la recreación el contexto de la vida real –y, en este caso, profesional– con el que se encontrarán al salir de la titulación. En este, el estudiantado será valorado por sus capacidades, entre otras, de trabajo en grupo. A continuación, otra estudiante del grupo GM expone algunos pros del auténtico trabajo en grupo:

[GM-R3. 20':59'']

“Estudiante 2: También nos sirve porque podemos compartir nuestras opiniones y podemos mejorarlo más. Tenemos este como intercambio de ideas y, por ejemplo, sí y también no, no me siento perdida porque creo que si yo, por ejemplo, si [nombre de una compañera y miembro del grupo] hace el análisis formal, yo tendría que hacer la identificación del tema. Hay algunas cosas que no podía entender sin hacerlo con ella.”

Vemos en este fragmento extraído de las reuniones del capítulo de anexos que la estudiante destaca cómo el resto de las compañeras pueden ayudarle a compensar sus carencias en algunos aspectos, así como fomentar la puesta en común de opiniones. Parece que a quien habla se le ha asignado el segundo componente del modelo y es plenamente consciente de que necesita trabajar conjuntamente con la compañera que realiza el componente de análisis formal para poder llevar a cabo con éxito su tarea. De la misma forma, sucederá con los componentes tres y cuatro, de lo que el modelo se convierte en una serie de tareas encadenadas y que necesitan la una de la anterior para ser llevadas a cabo con éxito. De nuevo, y haciendo alusión a esta transversalidad de la que hablábamos con relación a la exposición oral, vemos que el trabajo en grupo podría ser una característica común de muchas otras metodologías didácticas y de cualquier otro ámbito.

Pasando a otro aspecto, hemos identificado dificultades de distintos tipos a la hora de analizar una obra. Algunas tienen que ver con las características del entorno educativo y otras con las características del propio ámbito del arte. Observamos que, las circunstancias en las que se pone en práctica el modelo afectan al tipo de obra de arte que el estudiantado escoge para analizar. Es decir, que el contexto didáctico repercute directamente sobre el objeto de estudio. En las reuniones, se constató (por ejemplo, en los ejemplos representativos de la categoría en la Tabla 36) que los participantes prefieren seleccionar obras con pocos elementos formales debido al tiempo limitado disponible para la exposición oral. Este enfoque puede considerarse lógico, ya que una obra con numerosos elementos formales requeriría un análisis más extenso, lo que reduciría el tiempo dedicado a otros componentes del análisis.

En vista de lo anterior, si la dificultad y la extensión del análisis recae en si se trata de una obra con muchos elementos o no, una obra con pocas figuras estaría exenta de ser una obra compleja. Empero, no necesariamente sucede así. Quizás en una obra con pocos elementos formales se puede invertir menos tiempo en el análisis formal, pero si esta es intrincada

será necesario invertir mayor dedicación en los componentes sucesivos. Por otro lado, sería conveniente diferenciar si el estudiantado sopesa el tiempo que va a invertir en el análisis de una obra a partir del número de elementos formales que esta tiene, a partir de la facilidad con la que se puede encontrar una fuente que trate sobre dicha obra o, a partir de la propia dificultad que interpretar la pieza pueda suponer.

Los dos primeros supuestos hemos visto que aparecen mencionados explícitamente en las reuniones. Un ejemplo del primero sería la cita GT-R2. 19':04", que aparece en la Tabla 36, y un ejemplo del segundo la cita GT-R2. 12':13", que aparece en el capítulo de resultados. El último supuesto sería el idóneo, aunque no necesariamente el más práctico: que el estudiantado trate de escoger una obra que le garantice al máximo el éxito en la lectura y, por lo tanto, el éxito en la asignatura resulta natural. Lo sea o no, observar el comportamiento y las estrategias del estudiantado resulta especialmente útil para conocer la afectación que se da entre el modelo, la obra y el contexto didáctico. Por otro lado, sería conveniente identificar si el tiempo solo se tiene en cuenta a la hora de la presentación oral o también a la hora de trabajar en casa. Esto es, una obra especialmente compleja, no solo lo es a la hora de exponerla en público, también lo es a la hora de trabajarla fuera del aula y en grupo.

Otro de los temas que más presencia ha tenido durante las reuniones es el dedicado al instrumento de evaluación de las asignaturas en las que se pone en práctica el modelo: la rúbrica de contenido. Hemos visto que el estudiantado hace alusión a ella como una herramienta que facilita la comprensión de la calificación del profesorado, así como el conocimiento de aquello que se les evaluará (por ejemplo, en la cita GM-R2 10':21" que aparece en el capítulo de resultados). También hemos visto que para la comprensión total de aquellos puntos donde han fallado, necesitan de un comentario de la persona docente (por ejemplo, en la cita GF-R1. 20':07" de la Tabla 38); lo que consideran como especialmente importante para poder mejorar en la siguiente fase. Sin embargo, hemos observado que apenas se habla de la rúbrica de exposición oral e incluso se confiesa que no se consulta durante el desarrollo de la asignatura (por ejemplo, en la cita GX-R1. 06':16" que aparece en la Tabla 38). Una prueba de esta ausencia se observa en el Sistema C, en el que la categoría "C4 Rúbricas" no se ha desplegado en dos subcategorías: una dedicada a la de exposición oral y otra a la de contenido. A pesar de esto, hemos constatado que se otorga gran importancia a los aspectos relacionados con la presentación. Esto nos lleva a cuestionarnos las razones que existen detrás de este comportamiento. En el capítulo de resultados, ya comenzamos a plantear algunas hipótesis al respecto.

En primer lugar, destacamos la relevancia que adquiere una cuestión transversal que no solo abarca toda la titulación de Historia del Arte, sino que es aplicable a cualquier otra, así como a cualquier nivel educativo, y que, además, genera tantos problemas y posee tanta importancia dentro de un estudio de campo que originalmente se centra en otros aspectos. Observamos que, al igual que en el análisis del especialista, el estudiantado, posiblemente de manera inconsciente, utiliza las reuniones para señalar aspectos externos al modelo. En esta ocasión, el estudiantado no compara con tanta frecuencia la exposición oral del modelo con la de otros trabajos de distintas asignaturas. No obstante, hemos encontrado menciones a la exhaustividad con la que este aspecto se evalúa en este caso particular (por ejemplo, en la cita GO-R1. 10':35" que aparece en la Tabla 36) y cómo, en las otras asignaturas, la parte oral no tiene el mismo peso que en las asignaturas del modelo. Quizás aquí hallemos la respuesta: si el estudiantado está acostumbrado a que la exposición oral apenas sea evaluada, no desarrollará las competencias necesarias para realizarla de manera efectiva ni valorará adecuadamente un instrumento diseñado para evaluar esta tarea, considerándolo novedoso

e incluso innecesario.

A pesar de que no hemos identificado una mejora para la rúbrica de contenido en la que coincidan la mayoría de las personas entrevistadas, sí que hemos podido definir grandes grupos dentro de los que albergar las distintas sugerencias. Esto puede visualizarse dentro del Sistema C, con la subcategoría “C4-4 Modificaciones rúbricas” y con las 5 subcategorías que derivan de ella. Que no haya una recomendación específica que se repita en varias reuniones nos hace pensar que las propuestas realizadas son preferencias de carácter personal. Esto se debe a que, en otros casos, sí que hemos podido ver que gran parte del estudiantado entrevistado coincide³⁹. Por nombrar algún aspecto más popular que otro, podemos hacer alusión a las propuestas relacionadas con la modificación de la rúbrica de exposición oral, aunque este tema no ha sido especialmente desarrollado. Veamos la siguiente cita extraída de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GA-32. 37:33]

“Estudiante 3: Si por ejemplo el año pasado había algún caso de personas que tienen dificultades para hablar y claro, pues yo creo que tienes que valorarlo con unos parámetros un poco adaptados, no puedes pedir lo mismo porque no...”

Entrevistadora: Sí, sí, claro hay gente que...

Estudiante 2: Por ejemplo, la gente que tiene pánico escénico y que a lo mejor escribiendo es muy bueno.”

Uno de los grupos planteó la necesidad de adaptar el sistema de evaluación, esto es, la rúbrica, a características del estudiantado con algún tipo de diversidad de tipo cognitivo o fisiológico. Esto podemos apreciarlo en el ejemplo representativo de la categoría simple “C4-4.1 Necesidades especiales” que aparece en la Tabla 38 y que lleva por código GA-R2. 36’:38”. Considerando lo anterior, fue solo un grupo y en una sola ocasión, por lo que no podemos concluir que suponga un resultado relevante. Dicho esto, es importante observar con detenimiento el fragmento citado, que es una continuación del fragmento representativo que acabamos de mencionar. Podemos ver que, en él, se están contemplando cuestiones diversas. La primera estudiante en intervenir, efectivamente, propone que la rúbrica se adapte al caso concreto de una estudiante que presentaba dificultades en el habla. Sin embargo, aquello que plantea la segunda es bien distinto: cita, por ejemplo, las personas que son superadas por sus nervios a la hora de hablar ante un auditorio. Este “pánico escénico” que ella menciona suele ser, en la mayoría de los casos, un problema que puede solventarse con la práctica que, sin duda, dependiendo de una u otra persona puede requerir más o menos esfuerzo.

El argumento que pasa por justificar que hay quien “escribiendo es muy bueno” pero hablando en público no, puede desembocar en una apología de cualquier dificultad que se anteponga al estudiantado, el cual será el primer perjudicado si asume que existen talentos y deficiencias intrínsecas equiparables a problemas cognitivos o fisiológicos. Otro ejemplo de distinta naturaleza sería el que aparece en la Tabla 38 para la categoría simple “C4-4.2 Exposición oral”. Tiene sentido que la modificación que más resultados arroja coincida con uno de los temas que parecen generar más controversia en las personas entrevistadas. Hemos podido ver que el hecho de tener que presentar la lectura realizada ante un público

39— Por ejemplo, en todo lo referente a la dedicación que los componentes exigen, así como en la novedad que el modelo supone.

mantiene relación directa o indirecta con numerosas categorías del estudio, pertenecientes al Sistema C y a otros. De hecho, ya hemos mencionado que existe una categoría compuesta de 4 subcategorías especialmente dedicada esta cuestión: “B1 Presentación de la actividad” con un peso del 5,24% sobre el total del estudio.

Respecto a los distintos usos que se pueden dar a las rúbricas, hemos observado gracias a la subcategoría “C4-2 Uso rúbricas” que han sido principalmente dos: el uso que pasa por avanzar cuadrante por cuadrante en los distintos niveles de consecución de las dimensiones y, el uso que pasa por desplazarse directamente al último nivel. El argumento que sostiene el estudiantado que practica este segundo procedimiento es que, en el último nivel, se encuentran resumidos todos los anteriores. Para comprobar la calidad con la que han realizado su trabajo, les es suficiente con verificar que todo aquello que aparece en el último nivel se cumple. El argumento que sostiene el estudiantado que apuesta por la primera de las prácticas definidas es que les es más sencillo avanzar de un nivel a otro e ir verificando paso a paso que cumplen con todo lo requerido. Además, así resulta más sencillo atender a la cualidad acumulativa de la rúbrica. Hemos podido apreciar un ejemplo del primer comportamiento en el ejemplo representativo de la Tabla 38 para la subcategoría “C4-2 Uso rúbricas” y del segundo en la cita GT-R3. 06’:38” que aportábamos en el capítulo de resultados. A continuación, veremos un fragmento extraído de las reuniones del capítulo de anexos en el que se describe un comportamiento que hemos podido identificar como inusual dentro de nuestro estudio:

[GT-R1. 04’:47’”]

“Estudiante 2: Bueno, yo lo que hago es, que me ayuda mucho, es como la copio literal en plan lo pongo como en negrita el enunciado y entonces voy como realizando el trabajo, de esta manera sé que estoy completando todas las partes. Esa es mi manera.

Estudiante 3: Yo hago exactamente lo mismo. Es decir, primero, por ejemplo, identificación del tema, segundo, ¿qué toca? Tercero... porque si empiezas por el final, pues es que no tiene sentido, ya que te van a evaluar en función del seguimiento de la rúbrica, pues síguelo tú también desde el principio. Y es lo que hago también, lo sigo todo.

Estudiante 4: Sí, yo también, lo único que bueno, claro, al final, como en el cuadradito del final te ponen todos los niveles, yo sí que es verdad que me voy directamente a ese, porque al final es un cómputo de todo lo que te ha dicho antes. A partir de ahí sí que me voy haciendo como, vale, primero es esto, segundos es esto, pero voy al final en ese sentido.”

Si nos detenemos a examinar el proceso que las estudiantes afirman utilizar al aplicar la rúbrica, notaremos la presencia de tres comportamientos diferentes. El de la Estudiante 4 es aquel que describíamos en primer lugar, por el cual se dirige directamente al último nivel de la rúbrica. El de la Estudiante 3 sería el descrito en segundo puesto, y es el que aboga por ir nivel por nivel. En su intervención, desacredita la forma de proceder de la compañera que hablará a continuación, la cual no parece darse por aludida y defiende atender únicamente al cuarto nivel de la rúbrica. Sin embargo, la forma de proceder de la Estudiante 2, la que realiza la primera intervención, es la que ha captado nuestra atención, ya que describe el proceso de elaboración de la lectura que ella sigue, empleando la rúbrica como guía, en el sentido más literal de la expresión. Esta forma de proceder resulta especialmente singular, ya que ninguna otra persona en el estudio la ha compartido.

La estudiante emplea las afirmaciones de cada uno de los niveles de consecución de la rúbrica como tareas individuales a las que dar una respuesta y, a través de su suma, alcanza la meta final. Otra cuestión resultaría dilucidar con qué calidad resuelve estas tareas individuales, pero no se trata de algo que esté en nuestras manos, ni tampoco es objeto de nuestro estudio su caso en particular. Sin embargo, su confesión nos sirve para observar una práctica que garantiza, al menos aparentemente, la consecución acumulativa y, por lo tanto, exitosa, de todos los niveles de la rúbrica. Dicho todo esto, volvemos a incidir en que lo que verdaderamente resulta curioso del fragmento citado es que las estudiantes vayan sumándose a la conversación afirmando que su forma de proceder es igual a la de la anterior. Por otro lado, y como ya mencionábamos más arriba, remarca el comportamiento individualista de los miembros del grupo el hecho de que se den, como mínimo, tres formas de proceder distintas ante un mismo objetivo: la lectura e interpretación de la obra elegida.

También hemos observado durante la exposición de los resultados que se habla de las dificultades que entraña la evaluación entre iguales. Esta supone, nuevamente, un aspecto innovador para el estudiantado. Hemos mencionado en el capítulo de resultados que la categoría “C1 Evaluación entre iguales” mantiene 12 coocurrencias con “D1-3 Dificultad” y seis con “C2 Claridad de los criterios” (Tabla 39) y hemos detectado que existen incongruencias en la comprensión de esta actividad por parte de algunas personas. Un ejemplo sería considerar injusto que en la nota final influya cómo has evaluado a tus compañeros y compañeras, ya que esto implicaría que la evaluación entre iguales no tendría ninguna repercusión y, por lo tanto, ningún sentido. Hemos expuesto un ejemplo de esta sensación de injusticia y desagrado que tiene el estudiantado en las entradas de las subcategorías “D1-8 Justedad” y “D1-16 Gusto” de la Tabla 32. La particularidad de estas entradas es que quien habla únicamente expresa su desacuerdo, pero no argumenta en qué se basa. Por el contrario, en la cita representativa de la propia categoría “C1 Evaluación entre iguales” sí que vemos una explicación algo más pormenorizada en la que la estudiante apunta a que esta tarea requiere de una concentración continua (Tabla 38). Otro ejemplo de desagrado poco argumentado sería el que veremos a continuación, en una cita extraída de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GA-R3. 00’:41’]

“A ver, lo de puntuar aquello, puntuar del 1 al 3 o del 1 al 2... A veces hay un poco de dificultad también para ver cómo has de puntuar en cada, en cada cosa, entre iguales y todo aquello, hasta que te haces un poco con el modelo.... O sea, este año, porque ya era la segunda vez que utilizaba este modelo, pero la primera vez me acuerdo que fue bastante caos y no sé, no me, no me convence. Yo prefiero el campus virtual normal, el de siempre, de todas las asignaturas, el normal corriente siempre.”

A simple vista, se trata de una intervención difícil de comprender por la poca precisión con la que alude a la evaluación tratada. La estudiante parece no tener muy claro cómo debe puntuar, aunque intuimos que el hecho de encontrarse en el segundo año en el que trabaja con el modelo le ha facilitado la tarea. Afirma que esta práctica no le convence y ofrece como alternativa el campus virtual corporativo, que se emplea en el resto de las asignaturas. Esta alternativa está completamente desligada de aquello que está criticando, ya que se podría haber realizado la evaluación entre iguales, incluso si en las asignaturas no se trabajase con la aplicación electrónica específicamente diseñada para ellas. Quizás lo que la estudiante quiere expresar es que para ella la dificultad reside, precisamente, en desenvolverse en este espacio virtual que no conoce al mismo nivel que el campus de la universidad. En este sentido, lo que a la estudiante no le convence es la innovación de la plataforma alternativa que las asignaturas del modelo ofrecen. La cuestión que no emerge en el fragmento es si esta actividad

de evaluación entre iguales se realiza en otras asignaturas mediante el campus virtual. De ser así, el problema se simplificaría en la temática del diferente diseño de las interfaces. Si la coevaluación no está extendida en la titulación, el asunto adquiriría un matiz didáctico y ganaría en importancia. En cualquier caso, es significativo cómo la estudiante concluye su intervención con un alegato en favor de lo normal y lo corriente.

A pesar de que la tónica general es opinar que se trata de una tarea difícil sin argumentar la razón, encontramos grupos que expresan haber logrado tener coincidencias con las calificaciones del profesorado. Algunas de estas personas reflexionan sobre la posible dificultad que entraña la tarea y que hace que resulte tan intrincada para sus compañeros y compañeras. Veamos a continuación la siguiente cita extraída de las reuniones del capítulo de anexos:

[GR-R1. 19':13'']

“Estudiante 5: Aquí como que tienes que ser muy objetivo. No te puedes permitir ningún tipo de subjetividad porque eso también te influye a la nota, que para mí eso es positivo. Pero quizá a la hora de evaluar a tus compañeros se te hace un poco difícil a nivel, por ejemplo, de empatía, porque tú comprendes la posición de tu compañero que está exponiendo y se te hace mucho más difícil, por ejemplo, seguir a rajatabla lo que dice la rúbrica y destacar aquellos fallos que han cometido tus compañeros, pero...”

En esta intervención encontramos una opinión más argumentada en la que se exponen dos complejidades en particular. La primera de ellas es la relacionada con la rigurosidad con la que el estudiantado debe ceñirse a la rúbrica a la hora de evaluar, ya que el éxito o el fracaso de su tarea como evaluadores repercutirá en sus calificaciones finales. A continuación, explica dónde, verdaderamente, se halla el reto de ceñirse al instrumento de evaluación: no anteponer la relación más o menos personal que se establece con el resto de los compañeros y compañeras de clase a una evaluación lo más objetiva y profesional posible. Es importante no perder de vista que el profesorado, como cualquier persona, no está al 100% carente de subjetividad a la hora de llevar a cabo el ejercicio de su profesión, pero sí que en su profesionalidad reside la capacidad con la que apuesta por la objetividad como meta y se ciñe a sus propios criterios, que han sido previa y claramente definidos.

Considerando lo anterior, herramientas como la rúbrica ayudan a que los criterios de corrección se establezcan por adelantado y que sean accesibles para las personas que serán evaluadas. Esto facilita a ambas partes –a quien evalúa y a quien es evaluado– su labor. Atender al máximo posible a la rúbrica y no a la empatía que se pueda establecer con quien realiza la exposición es sin duda un reto que, gracias a la realización de la evaluación entre iguales, el estudiantado puede experimentar. Por lo tanto, a esta empatía con quien realiza la exposición se le añade un nuevo sentimiento de empatía hacia la persona evaluadora. Dicho de otra forma, la evaluación entre iguales permite al estudiantado ponerse en la piel tanto del auditorio como del profesorado. En ambos casos, se tratan de figuras a las que el mensaje debe llegar con la mayor claridad posible, aunque las responsabilidades de cada una de ellas sean distintas. Por otro lado, escrutar cada uno de los criterios de la rúbrica ayuda a la realización del trabajo propio. Al no estar nublado por las propias características de la obra escogida, el estudiantado se encuentra bajo un punto de vista distinto desde el cual se puede permitir tomar una cierta distancia –ya que no se piensa en el trabajo propio– que contribuye a internalizar mejor el modelo.

Con relación a este mismo aspecto de la evaluación, sería interesante conocer si la sensación de injusticia que mencionamos más arriba viene dada por una verdadera creencia en que la

tarea no está correctamente fundamentada, que su reflejo en la calificación es desmesurado o, si se sustenta en una sensación de arbitrariedad basada en las bajas calificaciones que, generalmente, el estudiantado obtiene. Planteamos esta última duda, ya que estudiantes que sí que han obtenido calificaciones altas emiten opiniones distintas a las de la mayoría. A continuación, veremos un ejemplo:

[GA-R3. 47':57"]

“Estudiante 4: Son innovaciones metodológicas que ya están... hasta en el bachillerato los chicos se evalúan entre iguales porque tiene muchísimos beneficios para el aprendizaje.

Estudiante 3: Sí, yo lo creo así.

Estudiante 4: Lo que pasa es que nosotros no estamos acostumbrados, nunca lo hemos hecho, pero ahora los chicos de bachillerato se evalúan...O sea, trabajan por proyectos.”

Vemos que, según la estudiante, la dificultad que ella y sus compañeros y compañeras de aula observan tiene que ver con la falta de familiaridad con este tipo de propuestas. Es decir, que la evaluación entre iguales parece ser poco frecuente, por no decir inexistente, en el resto de la titulación. De nuevo, estaríamos ante lo que el estudiantado considera uno de los puntos débiles del modelo y, una vez más, antes una cuestión cuya dificultad reside en su novedad. A pesar de esta extrañeza ante la propuesta, observamos en la cita que acabamos de presentar que quien habla es consciente de que esta evaluación se pone en práctica en asignaturas de bachillerato y que los beneficios que tiene para quien la practica son reconocidos incluso en niveles de enseñanza inferiores. En todo caso, cabe reiterar que, únicamente en la reunión a la que pertenece esta cita, hemos observado que el estudiantado se pronuncia a favor de la evaluación entre iguales.

Mencionábamos en el apartado anterior que se han identificado aspectos del modelo que no mantienen relación con los componentes *per se*, pero que han complicado su propio desarrollo. Acabamos de ver que estos aspectos tienen que ver con cuestiones relacionadas con el contexto didáctico en el que se pone en práctica la metodología o con la evaluación. Que el estudiantado haya sido capaz de identificar dificultades específicas de cada ámbito supone un hallazgo positivo para nuestra investigación, ya que podemos confirmar una reflexión en torno a la propuesta que se ha realizado, así como una capacidad para determinar dónde han de mejorar. Esto último, alude a la parte final de nuestra hipótesis: la disposición para solventar los problemas.

Esta disposición es especialmente fomentada por la propia práctica llevada a cabo en el aula, ya que la repetición en dos o más fases de la lectura e interpretación de una obra de arte fomenta el interés por parte del estudiantado de superarse, ofreciéndole la oportunidad de mejorar y de adquirir experiencia previa dentro de la propia asignatura. Esto último supone una condición que hemos podido identificar como necesaria para alcanzar las calificaciones más altas. Asimismo, gracias a categorías que, *a priori*, pueden parecer que han pasado más desapercibidas –como es el caso de “C3 Importancia de las tutorías”– hemos podido constatar que la disposición y el interés por resolver las dificultades en el proceso de asimilación de una nueva herramienta es latente.

En este apartado hemos podido apreciar que las categorías más críticas de nuestro sistema de categorías no se encuentran entre los resultados dedicados a la parte conceptual del modelo. Es decir, no afectan al Sistema A, sino a todo el resto dedicados al contexto didáctico, a la

evaluación, a enjuiciar propiamente y a la titulación y a la disciplina de la historia del arte. Quizás la propia novedad de los componentes del modelo desconcierte al estudiantado a la hora de opinar sobre él. Hemos visto que el componente que más fácilmente pueden enjuiciar es aquel que presenta mayor similitud con la tarea tradicional del historiador o historiadora del arte. Si extrapolamos este comportamiento a la totalidad de la experiencia que se contempla en nuestro estudio de campo resulta natural que las personas entrevistadas se concentren más en aquellas partes que se comparten con otras experiencias de la titulación y, en general, con cualquier experiencia educativa. Esto es, la evaluación y las condiciones que rodean a la propia experiencia.

Otra cuestión muy novedosa ha resultado ser la evaluación, ya que en experiencias anteriores no se habían enfrentado a una rúbrica o a una evaluación entre iguales. Además, hemos percibido que el estudiantado entiende como novedosa la naturaleza de la tipología de respuesta que se espera del ejercicio del modelo. Las respuestas abiertas causan incomodidad y desconcierto en el estudiantado, que no está familiarizado con la posibilidad de que más de una solución a una misma pregunta pueda ser correcta o a que una misma cuestión pueda presentarse de formas distintas. Por ejemplo, en el caso del tema de una obra, aunque bien es cierto que distintos grupos ofrecen respuestas más o menos parecidas cuando analizan la misma obra, la forma de definirlo y, especialmente, de interpretarlo pueden diferir.

Podríamos discutir hasta qué punto la evaluación y el contexto didáctico de una metodología pueden separarse de la propia metodología. Aunque el modelo es capaz de extrapolarse a otros contextos, incluso fuera del contexto educativo, como de hecho ya se está haciendo, el sentido común nos dice que debemos valorarlo también por la calidad con la que se adapta a lo que podríamos llamar, en términos de la biología, su hábitat natural. Es decir, el contexto educativo. Por ende, no podemos considerar en términos absolutos que la mayor parte de críticas o conflictos que el modelo genera son externos al propio modelo, pero al mismo tiempo debemos ser conscientes de que estas controversias se alojan en un área que, aun formando parte de la metodología y de su definición no dependen al 100% de ella sino de la naturaleza de su entorno, continuando con la metáfora.

En el siguiente apartado, continuaremos con nuestra labor de resolver las preguntas de investigación que hemos propuesto, en esta ocasión, a través de los distintos perfiles del estudiantado que hemos podido obtener.

7.2.3. Perfiles del estudiantado

El apartado que da comienzo con estas líneas lleva por objetivo responder a la cuarta pregunta de investigación que hemos definido en el capítulo de metodología: 4) ¿cuáles son los diversos usos del método en función del rendimiento académico del estudiantado? A través de la organización de los resultados, atendiendo a distintos criterios, hemos podido definir una serie de comportamientos propios de una determinada tipología de grupos y, por lo tanto, de estudiantado. En el capítulo de resultados exponíamos las tablas de la 43 a la 52 acompañadas de unos comentarios donde, a través de la observación de los datos cuantitativos, hemos podido comenzar a plantear algunas presunciones sobre qué podemos esperar de dichos grupos.

En cualquier caso, solo con la observación de la propia división de los grupos –que, de manera lógica, atiende a sus características– ya hemos podido sacar algunas inferencias. Como en el capítulo anterior hemos comentado los resultados por sistemas, a continuación, nos centraremos con mayor especificidad en las agrupaciones, tratando de describir las características del perfil del estudiantado que las comprenden. Comentábamos en el capítulo de resultados que el número de grupos con rendimiento académico bajo que ha acudido a las reuniones es especialmente significativo. El proceso de contacto con los diferentes grupos ya ha sido relatado con anterioridad, por lo que consta que nuestra intención en todo momento fue trabajar por igual con grupos con distintos niveles de resultados académicos. Que no haya sido así, responde al comportamiento del estudiantado y, como resultado revelador que supone, lo hemos hecho constar en nuestro estudio.

Como podría haber sido de esperar e, incluso perpetuando el tópico, los grupos de bajo nivel son los que más desinterés han mostrado por participar en el estudio. Esto ha sido palpable en comportamientos tales como no responder a los mensajes de confirmación de las sesiones de la entrevistadora, apenas estar presentes en el aula para poder comunicarse con ellos y no presentarse a reuniones previamente pactadas. Esta conducta, anterior a la propia realización de las reuniones, nos hace pensar que el estudiantado –o parte de él– se comporta de una forma u otra no en función de la tarea que se le presente –como puede ser asistir a una reunión o realizar la lectura e interpretación de una obra de arte– sino debido a razones externas a la propia asignatura.

Dicho esto, somos conscientes de que esta razón que acabamos de exponer no es la única posibilidad. Una alternativa es que un sector del estudiantado se sienta decepcionado por el modelo y este sea el motivo de no querer asistir a las reuniones en las que se hablará sobre él o a las propias clases en las que este se pondrá en práctica. También es cierto que, en el momento en el que se trató de contactar con los grupos, las asignaturas estaban poco avanzadas, por lo que pensar que han tenido tiempo de decepcionarse o entusiasmarse con la metodología podría ser precipitado. Sea como fuere, no podemos atribuir en su totalidad la pasividad de este sector del estudiantado al modelo y, de igual forma, tampoco a motivos extraacadémicos y mucho menos intrínsecos a la persona. Quizás la razón más probable descansa sobre una combinación de las posibilidades mencionadas y, en cada caso, una u otra tendrá mayor peso. Asimismo, no debemos olvidar que los grupos con bajo rendimiento académico constituyen una minoría en nuestros resultados, y que nuestro deber es respetarlo y referirnos a estos al formular nuestras conclusiones.

En términos generales, hemos observado que, en la tercera columna de las tablas comprendidas entre la 43 y la 47, los grupos con rendimiento académico bajo son los que menos resultados arrojan. Este dato no debe confundirse con el referente a la presencia de estos grupos dentro de la investigación. Que sean pocos los grupos con rendimiento académico bajo que han accedido a participar en nuestro estudio no significa que, necesariamente, sean los que menos tienen que decir. Es evidente que el desequilibrio en la representación de los distintos grupos influye en la cantidad de resultados obtenidos. Sin embargo, la presencia de resultados por parte de los grupos de bajo rendimiento es tan escasa que sugiere no solo una baja participación, sino también una limitada contribución en términos de reflexiones aportadas. Para dar peso a nuestra hipótesis, veámoslo de otra forma. Si observamos la Tabla 55, podremos notar que el total de referencias de codificación emitidas por los grupos de bajo rendimiento académico es muy inferior a la del resto de agrupaciones. Solo observando los grupos con rendimiento medio, vemos que los superan por más de 7 veces.

Tabla 55. Suma de las referencias de codificación obtenidas por cada grupo de rendimiento académico

	Rendimiento académico obtenido						Totales	
	Bajo (n=1)		Medio (n=5)		Alto (n=11)			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Totales de referencias de codificación	87	4,30	645	31,88	1291	63,82	2023	100

Nota. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del estudio.

A pesar de su poca presencia en el estudio, los grupos con resultados bajos no han estado exentos de resultados relevantes. Con relación al Sistema A, hemos observado en la Tabla 43 que los grupos bajos arrojan uno de sus resultados más altos para la categoría “A2 Nivel de complejidad”, con 5 referencias de codificación (el más alto es 6 para la categoría “A1 Componentes del modelo”). Sin embargo, lo curioso no es este resultado, puesto que el resto de las agrupaciones también arroja una cifra alta para la categoría A2. Pese a que el grupo con rendimiento académico bajo arrojar valores muy bajos para todas las categorías simples de la categoría A2, son los únicos en mencionar el verbo “criticar” –recogido bajo “A2-3.6 Criticar”–, que sirve para ejemplificar el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO. La singularidad de este resultado requiere un análisis más pormenorizado. Para ello, prestemos atención al uso de este verbo que el grupo hace en la siguiente cita extraída de las reuniones del capítulo de anexos:

[GC-R1. 15':23'']

“Pero claro, estás en ese proceso, estás en Historia del Arte y tiene que ser un proceso más científico. Sí, sí, sí, todos los aspectos de buscar información... Luego lo otro de buscar otras conexiones que critique o que no, a favor o en contra. Yo pienso que sí.”

A primera vista, podemos notar que la forma de expresarse del estudiante resulta difícil de comprender, ya que la mayoría de las frases están inacabadas y resultan muy ambiguas. Atendiendo a nuestro foco de interés, vemos que el verbo “criticar” se emplea haciendo alusión al componente de análisis de otras interpretaciones. Define la tarea como buscar fuentes, a las que él denomina “conexiones”, que apoyen el análisis realizado por el grupo o bien discrepen de él. Discutir si este es el verdadero objetivo de este componente no es el propósito de este apartado; sin embargo, es cronológicamente imposible que la opinión expresada en un texto escrito con anterioridad critique un análisis realizado con posterioridad. El planteamiento debe ser precisamente el contrario, que el trabajo del grupo esté a favor o en contra de lo que la persona especialista dice y que este argumento sea demostrado y justificado apropiadamente.

Otro resultado que ha llamado la atención en los grupos con resultados bajos es que no arrojen valores para “A6 Evolución”. Esto nos ha indicado que el grupo no ha sido capaz de detectar cambios, ni en un sentido positivo ni negativo, en su trabajo. También es cierto, que con este grupo de resultados académicos bajos solo nos fue posible reunirnos en una ocasión, por lo que visualizar su evolución, tanto para sus integrantes como para la entrevistadora, resultó difícil. Con relación a esta escasez de resultados generalizada para todo el Sistema A, podríamos pensar que se trata del sistema que alberga aquellos temas más propicios a ser obviados por parte de estudiantes que no reflexionan en profundidad sobre el modelo, ya que atiende a aspectos conceptuales de este. Quizás, prestar atención a la estructura de la meto-

dología, así como a sus partes constituyentes y a la finalidad que persiguen cada una de ellas, requiere un esfuerzo que, personas que no han participado activamente en la asignatura no están en situación de realizar.

No obstante, ocurre algo similar en el Sistema B, que está dedicado al entorno didáctico del modelo. Aparentemente, este contexto comparte elementos con otras asignaturas, como puede ser la presentación oral, el trabajo en grupo o las prácticas llevadas a cabo en clase por parte de la persona docente. Por ello, llama la atención que los grupos de bajo nivel destaquen por su ausencia también en este sistema. De forma más concreta, en cuatro categorías y en dos subcategorías, los grupos de nivel bajo no arrojan resultados (Tabla 44). Si observamos un poco más de cerca, apreciamos que son los que menos participan de la categoría con más resultados del sistema, “B1 Presentación de la actividad” –como era de esperar– y allí donde alcanzan su máximo valor es en “B1-4 Dificultad tiempo”, con 3 referencias de codificación. Esta cifra resultaba especialmente relevante, ya que suponía –al igual que sucedía con “A2-3.6 Criticar”– de las pocas ocasiones en las que los grupos de bajo nivel superaban a alguno de los otros. En esta ocasión, a aquellos con resultados medios. También hemos observado gracias a la subcategoría “B1-1 General” que los grupos de nivel bajo encuentran otras dificultades, pero no son capaces de exponer de qué tipología.

Ahora bien, existe otra excepción a este comportamiento generalizado que mantienen los grupos con bajo rendimiento. Hemos hallado en el Sistema B una categoría que arroja su valor más alto en el grupo de resultados bajos: “B4 Dinámicas de grupo”, con 6 referencias de codificación (Tabla 44). Este es también el valor más alto que esta agrupación arroja para todo el Sistema B. Recordemos que, en reflexiones anteriores, hemos destacado la categoría B4 por ser la segunda que más coocurrencias mantenía con “A3 Mayor dificultad”. Por el momento, hemos podido añadir a la información inicial que teníamos sobre los grupos con bajo rendimiento –su falta de interés por asistir a las reuniones y a las asignaturas del modelo– que identifican dificultades dentro del modelo pero que la mayoría no tienen que ver directamente con sus características intrínsecas. Esto es, el estudiantado con bajo rendimiento es el que, en términos relativos a su participación en los grupos focales comparados con las otras dos agrupaciones, mayor dificultad encuentra con relación a las dinámicas de grupo y al tiempo de la presentación de la actividad. Esta dificultad, empero, no alude a una especificidad del modelo, sino que habla de un requerimiento que podría darse en muchas otras asignaturas e incluso en muchos otros contextos. Por esto, no parece que se hayan detenido sobremanera a reflexionar sobre la propia concepción de la metodología.

En el Sistema C, la falta de resultados y de concreción se repite. En esta ocasión, la singularidad reside en que los grupos de bajo nivel arrojan opiniones en “C4-1 Importancia de cada rúbrica” y “C4-2 Uso de rúbricas” –aunque es cierto que muy pocas– pero, en cambio, no hacen aportaciones a la subcategoría “C4-4 Modificaciones rúbricas” (Tabla 45). Es decir, opinan poco y además no son capaces de realizar sugerencias para mejorar aquello que les disgusta. Dentro del “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo”, el juicio más frecuentemente emitido por el grupo con rendimiento académico bajo es “D1-3 Dificultad”, en el que incluso superan en términos absolutos al grupo de rendimiento académico medio (Tabla 46). Para el resto de los juicios, apenas arroja resultados. Estos resultados de los sistemas C y D nos llevan a la misma reflexión realizada con anterioridad: el perfil del estudiantado con rendimiento académico bajo expresa que el modelo le resulta difícil, atendiendo a aspectos concretos del mismo, pero no es capaz de expresar el porqué de la dificultad, más allá de su afirmación. A riesgo de ser repetitivos, mencionaremos que, tampoco para el Sistema E, este grupo arroja apenas resultados (Tabla 47). Significa esto que su opinión dentro de estos

comentarios relacionados con la titulación en la que se inserta el modelo no está presente, salvo contadas excepciones. Esta ausencia es significativa, puesto que este sistema adquiere una gran relevancia en nuestro estudio, como ya hemos comenzado a ver en el capítulo de resultados y como se enfatizará en el siguiente apartado 7.3. de este capítulo.

Resumiendo, encontramos una tipología de estudiantado con resultados académicos bajos poco comprometido con las asignaturas y, por lo tanto, con el modelo. Sus opiniones son escasas y muy generalistas. Cuando se trata de arrojar argumentos específicos antes las dificultades identificadas, este grupo permanece en silencio. En la misma línea, aquellas dificultades que sí destacan y que resultan singulares no están condicionadas por las características específicas del modelo. Al examinar detenidamente otros resultados singulares de estos grupos, nos da la impresión de que son, en su mayoría, producto del azar y no de una reflexión profunda. El perfil con rendimiento académico bajo no tiende a comparar de forma continua la dinámica del modelo con la propuesta de interpretación de obras de arte que se imparte en la titulación y tampoco aprecian evolución o cambios en el trabajo que realizan. Por todo lo observado, podemos afirmar que dicho perfil no solo es bajo en cuanto a resultados, ya que la experiencia que parecen haber tenido con el modelo es testimonial.

La segunda de las tres agrupaciones que hemos definido con relación al rendimiento académico es la que reúne a los grupos con resultados medios. Hemos observado en la Tabla 55 que estos arrojan un total de 645 referencias de codificación en todo el estudio. Esta cifra resulta elevada si la comparamos con las referencias arrojadas por el grupo bajo. A pesar de ello, no supone ni la mitad de las referencias de codificación que arrojan los grupos con resultados altos. Como sucedía al comparar al grupo con resultados bajos con el resto, podríamos pensar, también en esta ocasión, que la diferencia tan elevada de resultados entre grupos medios y altos es debido al mayor número de reuniones que hemos podido realizar a estos últimos. Para poder esclarecer esta cuestión, hemos realizado el promedio de codificaciones por reuniones, agrupándolas por nivel de resultados. Tal y como intuíamos, hemos obtenido que los grupos de rendimiento académico alto tienen un promedio de 81,2 resultados por entrevista, los de rendimiento medio 78,7 y, el de rendimiento bajo 54⁴⁰. De estas cifras podemos deducir que la cantidad de resultados que arroja cada grupo coincide con su posición en cuanto a rendimiento académico, pero no por el número de reuniones realizadas a cada uno. En consecuencia, debemos inferir que el motivo por el que los grupos con rendimiento bajo son los que menos resultados arrojan y los altos los que más es precisamente porque son los que menos y más reflexionan y, seguramente, esto justifique sus resultados con relación al método.

Con relación al Sistema A, los grupos con rendimiento académico medio coinciden con los bajos en el componente del modelo sobre el que más reflexionan: “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” es la subcategoría de “A1 Componentes del modelo” con mayores resultados (Tabla 43). Quizás podríamos pensar que, si los grupos con bajo y medio rendimiento

40— No aportamos una tabla para exponer estos resultados, como hemos hecho en el resto de las ocasiones, porque están calculados basándonos en unos datos arrojados por el software ATLAS.ti que no se corresponden con la unidad de medida que hemos cuantificado durante todo nuestro estudio: las referencias de codificación. Estos datos han sido calculados sobre lo que el software de análisis cualitativo denomina “citas”. Estas consisten en la selección realizada sobre un fragmento de la reunión y bajo la cual pueden recogerse varias referencias de codificación. Debido a que estas “citas” no han sido contempladas en ningún momento, ya que lo que nos interesaba era contabilizar cuántas veces se repetía una misma categoría y, por lo tanto, codificaciones, hemos decidido no aportar en el cuerpo de nuestro discurso esta información, ya que no sigue la línea del resto. Sin embargo, haber calculado los promedios nos ha resultado sumamente útil para poder demostrar que los grupos con rendimiento académico alto son los que más resultados arrojan, no por ser mayoría, sino por haber reflexionado más.

se centran en este componente mayoritariamente, deben ser los causantes de que sea uno de los más mencionados y el identificado como el más difícil. Sin embargo, si observamos los resultados de los grupos altos, hallaremos que estos superan la suma de los bajos y los medios, por lo que no podemos concluir que estos últimos sean los únicos causantes de la importancia del cuarto componente del modelo.

Coincidiendo con el estudiantado de alto rendimiento académico los grupos con rendimiento medio arrojan su máximo valor del Sistema A en la categoría “A2 Nivel de complejidad” (Tabla 43). Esta es la que más contraste de resultados genera entre tipologías de grupos según el nivel académico, a favor de aquellos de nivel alto. Entre los resultados más significativos de A2 se encuentran aquellos en los que los grupos de rendimiento medio superan a los de alto rendimiento. Esto ocurre en varias categorías simples. Concretamente en “A2-1.2 Memorizar”, “A2-2.1 Describir”, “A2-3.3 Argumentar”, “A2-3.7 Justificar” por 2 referencias de codificación; en “A2-4.3 Interpretar”, por 3 referencias de codificación; y en “A2-3.4 Comparar” y “A2-4.1 Crear” por 1 referencia de codificación. Estos resultados nos indican que, pese a que los grupos con rendimiento medio son superados en cuanto a resultados finales por los altos, la variedad de verbos que emplean, así como la cantidad de veces que estos se repiten, no es poca. Asimismo, en todas las ocasiones mencionadas, supone el resultado más alto para la categoría simple en cuestión. En el Sistema B, los grupos con rendimiento académico medio superan a los altos en “B1-2 Utilidad exposiciones orales”, “B2 Elección de la obra” y “B8 Repetición de las fases” (Tabla 44). Estos grupos son los únicos en obtener valores para la categoría “C5 Lista de obras ya trabajadas” del Sistema C (Tabla 45). A la luz de estos datos, podemos identificar que esta categoría es exclusiva de los grupos de rendimiento medio.

Respecto al Sistema D, los grupos de rendimiento académico medio mencionan como primer juicio “D1-14 Autonomía”, superando en 12 referencias los resultados que arrojan los grupos de alto nivel (Tabla 46). Es decir, que el modelo produce mayor sensación de autonomía a los grupos de nivel medio que a cualquiera de los otros. Debemos prestar especial atención a esta apreciación, ya que esta categoría tendrá una presencia importante en apartados posteriores de este capítulo. El segundo juicio más mencionado por los grupos de nivel medio es “D1-13 Cuestionamiento”, en el que también superan a los de alto rendimiento en siete referencias de codificación. Es decir, los grupos con resultados medios son los que más han expresado que el modelo les hace cuestionarse ideas que daban por hecho. Quizás estos grupos están más atentos a las novedades que el modelo les plantea debido a que aún no han alcanzado calificaciones lo suficientemente altas como para sentirse con absoluta sensación de dominio y, por lo tanto, más relajados. Esta actitud de alerta que mantienen los lleva a cuestionarse sus ideas preestablecidas. Por último, con relación al Sistema E, destacan especialmente las 41 referencias de codificación en la categoría “E1 Críticas a la Historia del Arte” (Tabla 47). Este es el resultado más alto para una categoría sin subcategorías registrado por los grupos de rendimiento medio. Esta cifra es significativa, ya que está muy cercana al valor obtenido por los grupos de nivel alto en la misma categoría, quienes los superan con 48 referencias de codificación.

Como resumen del perfil estudiantil que hemos podido extraer de los grupos con rendimiento medio, podemos decir que se asemejan en mayor medida a los grupos altos que a los bajos. El término “medio”, en este contexto, puede resultar poco clarificador, ya que es obvio para quien lee que no se tratan de estudiantes que hayan arrojado resultados académicos exactamente en la mitad de la franja establecida entre las otras dos agrupaciones situadas en los extremos. Por esto, haber llegado a dilucidar a qué perfil de los dos restantes se asemejan más resulta revelador a la hora de entender su comportamiento. Estos grupos medios están

formados por estudiantes de un nivel académico competente, capaces de comparar la metodología por la que se les pregunta con otras experiencias similares de forma crítica. Además, los grupos con rendimiento medio destacan en categorías que para el estudio han sido claves y han identificado temas que para otras agrupaciones han pasado desapercibidas. Como ya hemos indicado, los grupos medios superan a los altos en siete categorías simples del Sistema A y en 3 del Sistema B. Asimismo, son los causantes de la categoría “C5 Lista de obras ya trabajadas” para la que son los únicos en arrojar resultados. Para el Sistema D, arrojan 12 resultados más que los grupos de alto rendimiento para la subcategoría más mencionada de “D1 Materia de los juicios”: “D1-14 Autonomía”. Estos resultados no solo son positivos a la hora de valorar el perfil en particular, sino para el estudio en general. Es decir, nos indican que en el estudio de campo han participado estudiantes de un nivel alto en lo que al propio estudio se refiere. Independientemente de la distinción entre resultados académicos medios y altos, en términos de implicación en el estudio y los resultados obtenidos, los grupos con rendimiento medio han demostrado ser relevantes. Sin embargo, nos encontramos adelantado resultados respecto al perfil de rendimiento alto. Observemos, a continuación, cuáles son las características de este.

Según apreciamos en la Tabla 55, los grupos con rendimiento académico alto obtienen 1291 referencias de codificación, posicionándose de manera aventajada respecto al resto. Ya hemos comprobado que estos resultados mayoritarios no necesariamente están condicionados por el número de grupos con resultados altos que han participado en el estudio. Sin embargo, debemos plantear que, de ser así, la conclusión seguiría siendo la misma: que los grupos de alto nivel han sido aquellos que más se han interesado por participar en el estudio. Respecto al Sistema A y a la categoría “A1 Componentes del modelo”, el resultado más alto aparece para la subcategoría y componente “A1-1 Análisis formal” (Tabla 43). Observemos que este resultado marca la diferencia con respecto al de los otros grupos, que coincidían en el componente “A1-4 Análisis de otras interpretaciones” como subcategoría más mencionada para A1. Sin embargo, este resultado no solo destaca por lo que acabamos de mencionar; también porque este componente representa una de las novedades más destacadas del modelo en comparación con el resto de la titulación. Este resultado es coherente con nuestras expectativas.

Teniendo en cuenta que son los grupos con rendimiento académico alto los que más han opinado sobre este componente, seguramente también sean los que han podido identificarlo como el más sencillo. Recordemos que la sencillez asociada al análisis formal ha sido identificada gracias a la coocurrencia entre la subcategoría A1-1 y la categoría A5 (Tabla 35). Con relación al componente de conexión con las ideas, alojado bajo la subcategoría “A1-3 Conexión con las ideas”, también son los grupos con resultados académicos altos los que más opinan. En el apartado 7.2.1. concluíamos que dicho componente es el segundo más difícil según los resultados cuantitativos de nuestro estudio. Tras la observación de los resultados cualitativos pudimos concluir que esta dificultad estaba ocasionada, principalmente, por la novedad que la tarea asociada con el componente requería. Esta dificultad era doble: por la propia materia que aborda el componente, la cual tiene una presencia minoritaria en la titulación, y por el reto cognitivo que supone extrapolar las ideas presentes en la obra al contexto en el que se inserta. También observábamos que los grupos bajos y medios coincidían en destacar la dificultad del componente de análisis de otras interpretaciones. Por lo tanto, la facilidad o dificultad asociada a cada uno de los componentes parece poder asociarse con determinados perfiles del estudiantado. Esta reflexión está lejos de tratarse de una obviedad, ya que no resultaría extraño que todos los perfiles coincidieran en la dificultad o facilidad de un mismo componente, independientemente del nivel de reflexión que implicara la afirmación.

A través de la categoría “A2 Nivel de complejidad” hemos podido observar que los grupos de alto rendimiento son los que más procesos cognitivos enumeran en su discurso. También son los que más resultados arrojan para el nivel superior de la Taxonomía SOLO: abstracto ampliado (Tabla 43). El verbo que más mencionan de este nivel es, con mucha diferencia, “evaluar”, recogido bajo “A2-4.2 Evaluar”, cuya reiteración no halla parangón con ningún otro verbo en todos los niveles de SOLO. También los grupos de bajo y medio nivel alcanzan su valor más alto de A2 en esta categoría simple. Ya hemos mencionado en el capítulo de resultados que la importancia del alto número de referencias de codificación puede deberse a que el estudiantado lo emplea continuamente debido a que responde a uno de los aspectos que más les preocupa del modelo.

Ciertamente, destacar aquellas categorías en las que los grupos con rendimiento alto arrojan un mayor número de resultados no es muy ilustrador, puesto que esto supone su comportamiento general. Dicho esto, algunos casos en especial merecen nuestra atención. Con relación al Sistema B, el 100% de los resultados de “B7 N.º de integrantes por grupo” son emitidos por los grupos con resultados altos, por lo que podemos identificar la categoría como propia de esta agrupación (Tabla 44). Teniendo en cuenta la naturaleza de los comentarios alojados bajo esta categoría, podemos pensar que estos grupos han sido los únicos en identificar que el excesivo número de integrantes por grupos puede afectar a la calidad del trabajo del mismo. Esta apreciación demuestra la detección de un problema en el entorno didáctico, e indirectamente denuncia la excesiva cantidad de estudiantes por aula, así como la corta duración de las asignaturas. Estos factores han generado la necesidad de formar grupos con un elevado número de miembros. Con relación a la categoría “B1-3 Dificultad gramática y elocución”, esta ha tenido una gran notoriedad en los resultados de los grupos altos y medios, en este orden. En cambio, ninguna para el bajo. 25, 19 y 0 son las referencias de codificación que estas agrupaciones arrojan, respectivamente (Tabla 44). Sin duda, de las tres cifras, la más significativa es la asociada con los grupos de bajo nivel, que han demostrado no identificar ninguna dificultad relacionada con los aspectos evaluables referentes a la exposición oral. Teniendo en cuenta su rendimiento académico, no podemos pensar que se deba a una facilidad con la dimensión evaluativa, sino todo lo contrario: ni siquiera dedican espacio para reflexionar sobre esta cuestión, seguramente porque deben atender a cuestiones más prioritarias relacionadas con el propio contenido de la interpretación de la obra.

En el Sistema C, llama la atención que los grupos de nivel alto arrojan el mismo número de resultados que los de nivel medio para la categoría “C3 Importancia de las tutorías”. Esto podría ser sorprendente, ya que una posibilidad sería pensar que los grupos altos son los que menos necesitan este tipo de reuniones, pero otra es deducir que son los que mejores resultados tienen, precisamente, por haber acudido a ellas. Además, aunque los resultados para ambas agrupaciones sean los mismos (7 referencias de codificación con un valor porcentual del 3,17%, según aparece en la Tabla 45), si consideramos que el número de grupos focales medios es menor que el de los altos, la categoría tendría mayor peso relativo para los primeros. Tanto los grupos de alto como de bajo nivel coinciden en el juicio más emitido: “D1-3 Dificultad” (Tabla 46). Es decir, que notar la dificultad que la metodología entraña no es una característica solo de quienes obtienen peores resultados, sino también de quienes obtienen los más altos.

Otro resultado significativo para los grupos con alto rendimiento académico ha sido el obtenido para “D1-12 Utilidad”, con 29 referencias de codificación y superando con creces los resultados del resto de agrupaciones. Es decir, el estudiantado con resultados altos es el que en mayor medida considera que el modelo resulta práctico a la hora de realizar la interpreta-

ción de una obra de arte. Al igual que sucedía con “D1-14 Autonomía”, la subcategoría D1-12 también cobrará relevancia en el siguiente apartado 7.3. En contraste, la subcategoría del Sistema D que menos mencionan los grupos de nivel alto es “D1-9 Reto”. Arrojan los valores más altos para una categoría sin subcategorías en “E1 Críticas a la Historia del Arte”, con 48 referencias de codificación, seguidos de “C1 Evaluación entre iguales”, con 47 referencias. Con relación al Sistema E, tanto los grupos medios como los altos arrojan un número de resultados relevantes para todas sus categorías, coincidiendo en 3 referencias de codificación para “E5 Aplicación en otras asignaturas” (Tabla 47). Respecto a “E2 Alfabetización visual” podemos apreciar que tanto los grupos de alto como de medio rendimiento arrojan un elevado número de referencias: 16 y 28. Aunque en menor medida, ambos grupos también arrojan valores considerables para la categoría “E4 Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte”, con 9 y 14 referencias de codificación. Estas categorías, así como la E1, tienen una gran importancia para nuestra investigación y están íntimamente relacionadas, ya que la adquisición de la AV debe influir notablemente en la percepción que el estudiantado tiene de su capacidad para interpretar una obra de arte. Dado que el Sistema E se dedica a cuestiones que implican extrapolar el modelo a otros contextos, ya sea dentro de la titulación o más allá de ella, resulta natural que los grupos con mejor rendimiento sean los encargados de esta tarea.

En términos generales, hemos observado que todas las agrupaciones emiten más juicios positivos que negativos, aunque bien es cierto que la diferencia de referencias de codificación entre ambas categorías no es especialmente significativa, lo que indicaría que el modelo suscita simultáneamente valoraciones opuestas dependiendo del aspecto considerado. Esta polarización de las opiniones es algo que acostumbra a suceder con propuestas que presentan un elevado grado de innovación. El caso más llamativo se da entre los resultados de los grupos de nivel medio, que se diferencian en 46 referencias de codificación entre “D2-1 Positivo” y “D2-3 Negativo” (Tabla 46); esta particularidad es importante porque sirve para sostener la hipótesis de que la innovación que supone el modelo ha sido más bien aceptada que rechazada. En función de toda la información que hemos podido extraer, podemos deducir que los grupos con rendimiento académico alto son los responsables de la mayor parte de las opiniones de nuestro estudio. Por lo tanto, es aquel perfil que más reflexiona sobre los aspectos que definen –conceptual y contextualmente– el modelo. Al igual que con los grupos de resultados bajos y medio, hemos identificado preocupaciones exclusivas de estos grupos. Gracias a la organización de los resultados en función del rendimiento académico hemos podido identificar que el estudiantado de alto rendimiento ha sido determinante en los logros de nuestra investigación.

Hasta el momento hemos tratado de definir las características de tres perfiles del estudiantado que hemos podido trazar en función del rendimiento académico. Del mismo modo, no debemos olvidar que también hemos agrupado los resultados de nuestro estudio en función de la experiencia previa que los grupos tenían con el modelo. En las tablas de la 48 a la 52 del capítulo de resultados hemos observado cómo los grupos que tienen experiencia previa con el modelo superan los resultados de los grupos sin ella en prácticamente todas las categorías de los cinco sistemas establecidos. De la comparación de ambas agrupaciones podemos extraer que la familiarización con la metodología estudiada permite al estudiantado emitir un mayor número de opiniones y, por lo tanto, reflexionar más sobre la experiencia de aprendizaje. Dicho esto, existen algunas excepciones.

Los grupos sin experiencia previa expresan más juicios para la categoría “D2-2 Neutro” del Sistema D; un claro indicador de que no han asimilado suficientemente el nuevo modelo para

forjarse un juicio más definido (Tabla 51). En contraste, el estudiantado que ya cuenta con experiencia en la utilización del modelo y que, por consiguiente, ha superado la curva de dificultad inherente a la innovación, arroja un número de juicios positivos sensiblemente superior a los negativos. Esta observación refuerza la idea defendida más arriba de una recepción positiva de la innovación que implica el modelo. Los grupos sin experiencia también arrojan un mayor número de referencias de codificación en la categoría “B5 Desconocimiento” del Sistema B (Tabla 49); un resultado que por su obviedad no exige que nos detengamos. Asimismo, existe una fuerte diferencia entre el número de referencias de codificación arrojadas para la subcategoría y componente del modelo “A1-3 Conexión con las ideas” a favor de los grupos sin experiencia previa. Estos últimos arrojan 20 referencias de codificación y los grupos con experiencia seis (Tabla 48).

Es posible que esta excepción muestre una falta de experiencia ante una doble novedad: la innovación que entraña el modelo y el hecho de que se aplica principalmente en asignaturas de estética, cuya materia está infrarrepresentada en comparación con asignaturas de corte histórico-estilístico. Gracias a este dato hemos podido conocer qué perfil estudiantil es el que más opina sobre este componente que, como comentábamos en el apartado anterior, no arroja un gran número de resultados, de lo que hemos deducido que causa dificultad. Quizás este es el resultado más revelador de la agrupación en función de la experiencia previa, ya que suponen los resultados más contrastados a favor de los grupos sin experiencia. La propia ausencia de opiniones por parte de los grupos con experiencia resulta igualmente reveladora, porque, en este caso, actúan en contraposición a la tendencia observada en los demás componentes y categorías del estudio. A continuación, cabe preguntarse por qué aquellos grupos que presuntamente están más capacitados para opinar, debido a su mayor familiaridad con la metodología, optan por no comentar sobre este componente que seguramente resulte innovador dentro de sus estudios. La propia organización de los resultados responde a esta pregunta: los grupos con experiencia previa ya conocen el componente de conexión con las ideas, tienen asimilado lo que este requiere y, en consecuencia, no sienten tanta necesidad de comentarlo como el estudiantado sin experiencia.

Otra característica particular de esta forma de agrupar los resultados ha sido la emisión de valores similares por parte de los grupos con y sin experiencia previa para varias de las categorías de los sistemas. Esto sucede en la subcategoría “C4-1 Importancia de cada rúbrica”, donde ambos grupos arrojan ocho referencias de codificación con un peso del 3,62% sobre el total del sistema (Tabla 50). También para la subcategoría “C4-4.5 Otras” donde arrojan 1 referencia de codificación con un peso del 0,45% sobre el total del Sistema C. Sucede lo mismo con la subcategoría “D1-16 Gusto”, con 14 referencias en común con un peso del 3,52% sobre el total del Sistema D (Tabla 51). Ídem con la categoría “E3 Inserción profesional”, donde ambos arrojan ocho referencias con un peso del 4,19% sobre el total del Sistema E (Tabla 52). Con relación a la anterior forma de organizar los resultados por rendimiento académico, cabe decir que los grupos con y sin experiencia previa arrojan opiniones menos contrastadas que las del estudiantado con rendimiento bajo, medio y alto.

De la coincidencia entre agrupaciones que arroja el mayor número de resultados, en la subcategoría “D1-16 Gusto”, observamos que los grupos con y sin experiencia previa opinan de manera similar sobre si el modelo, o alguno de sus aspectos, es de su agrado. Cabe recordar que, en el capítulo de resultados, mencionamos que esta categoría tiene más coocurrencias con “D2-1 Positivo” (23 coocurrencias) que con “D2-3 Negativo” (14 coocurrencias), como se puede ver en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos. Esto indica que el gusto por el modelo, o la opinión sobre él, no depende de tener experiencia previa. Ambas agrupaciones se sienten

capaces de realizar dicha valoración. En relación con las ocho referencias que las agrupaciones arrojan para las categorías C4-1 y E3, podemos llegar a una conclusión similar. Ambas agrupaciones opinan en igual medida sobre la importancia que otorgan a una u otra rúbrica y sobre si emplearían el modelo en un futuro contexto laboral. Aunque expresar si algo nos gusta o no suele resultar sencillo, exponer por qué se otorga más importancia a una rúbrica que a otra o los motivos para emplear o no una metodología requiere mayor reflexión. Por ello, considerando que el número de grupos entrevistados sin experiencia previa es menor, la igualdad de resultados es notable.

Como resumen de la organización de los resultados en función de la experiencia previa podemos decir que, como tónica general, los grupos con experiencia arrojan valores superiores a los que no la tienen. En tres ocasiones la situación se revierte y son los grupos sin experiencia los que arrojan más resultados. Por otro lado, en cuatro casos ambas agrupaciones arrojan el mismo número de referencias de codificación. Ante este panorama, podemos deducir que la experiencia previa permite que el estudiantado profundice más en el modelo y sea capaz de reflexionar en mayor medida sobre los aspectos que lo definen. Estas características son muy semejantes a las que empleábamos para describir los grupos con rendimiento académico alto. En la Tabla 42 incluida en el capítulo Resultados, hemos expuesto que existe una relación entre los resultados altos y medios y la experiencia previa, así como una relación entre los resultados bajos y la no experiencia. Al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que estos resultados no solo son aplicables a los grupos participantes en nuestro estudio, ya que, si observamos la Figura 3 del capítulo de metodología referente a los resultados totales de las asignaturas del mismo curso académico en el que realizábamos las reuniones, veremos que se mantiene el mismo patrón. La necesidad de experiencia previa para alcanzar resultados altos indica que el modelo supone una metodología con un cierto grado de dificultad a la hora de asimilarse que, entre otras razones, viene condicionada por la diferencia que representa respecto al resto de metodologías que se ponen en práctica dentro de la titulación. Que nuestros resultados se comporten de igual manera a los obtenidos para todo el estudiantado de todas las asignaturas en las que se cursó el modelo durante el curso 2021-2022 demuestra que nuestra selección supone un ejemplo representativo de lo que ha ocurrido en el aula.

Tabla 56. Relación entre los resultados académicos y la experiencia previa del estudiantado del curso 2021-2022

	1ª vez que abordan el método	2ª vez que abordan el método
Suspense	39,8	17,3
Aprobado	46,6	48,0
Notable	13,6	26,7
Sobresaliente	0,0	8,0
Total	100,0	100,0

Tal como se ha recogido en la muestra que suponen nuestros grupos focales, en la Tabla 56 podemos observar cómo la mayoría del estudiantado suspendido –aquel que más se asemeja al que en nuestro estudio hemos llamado de bajo rendimiento académico– es el que no ha cursado con anterioridad ninguna asignatura en la que se emplee el modelo. En el otro extremo, apreciamos que el estudiantado que alcanza las calificaciones más altas es aquel que aborda por segunda vez el modelo. En la misma línea, en la Figura 3 del capítulo de metodología pudimos apreciar de forma clara cómo la experiencia previa es un requisito necesario para alcanzar el sobresaliente. Dicho esto, tengamos en cuenta que la realización de una tarea

dos veces no puede considerarse como una experiencia previa exigente. Indiscutiblemente, el modelo requiere de una familiarización con la metodología, con las tareas requeridas y con sus particularidades, pero no creemos que la dedicación y el esfuerzo necesarios a estos respetos para alcanzar la máxima nota resulten excesivos.

Gracias a ambas propuestas de organización de los datos y a la relación que ambas agrupaciones mantienen, podemos confirmar una de las hipótesis de investigación que planteábamos en el capítulo de metodología. A saber: cuantas más veces el estudiantado haya experimentado el modelo, mejores serán sus resultados, así como su percepción de su capacidad de leer e interpretar fenómenos artísticos. Ya en el capítulo de resultados pudimos comenzar a plantear esta característica clave que, gracias a la indagación realizada en este apartado, hemos podido dar por aceptada: la relación directa entre resultados altos y experiencia previa. Para poder afirmarlo, no nos hemos limitado a la presentación de los datos cuantitativos, como hacíamos en la Tabla 42, sino que nos hemos remitido a los datos cualitativos para entender esta relación, lo que nos ha permitido deducir, de lo aportado por las personas entrevistadas, que la experiencia previa redundaba sin lugar a duda en una mejor práctica del modelo.

Ahora bien, todo depende de la balanza empleada para sopesar aquello que consideramos un esfuerzo excesivo y aquello que no. Recordemos que en el capítulo de resultados hemos recogido citas en las que se empleaban expresiones como “dos días enteros o más” como sinónimo de mucha dedicación. Podemos considerar que lo que el estudiantado entiende por mucha dedicación es desproporcionado simplemente si ello se compara con el tiempo que conlleva alcanzar la excelencia en cualquier otra tarea, incluso aquellas de la vida cotidiana que pueden no requerir un gran esfuerzo cognitivo: ¿cuántas repeticiones se necesita para aprender a hacer un excelente pastel?, ¿cuántas repeticiones se necesita para ser una excelente conductora? La respuesta exacta dependerá de cada persona, pero sin duda conllevará más de dos repeticiones. Sea como sea, lo que podemos extraer de la tabla que acabamos de presentar, de las tablas de datos organizados de nuestro estudio y de las intervenciones que hemos ido citando a lo largo de todo el capítulo anterior, es que el estudiantado desea alcanzar el éxito –sea este total o parcial– de manera rápida. Quizás, no están siendo conscientes de que aquello a lo que aspiran resulta una tarea compleja y que requiere un tiempo más dilatado. La incoherencia entre el tiempo que el estudiantado entiende que se debe dedicar a la interpretación de una obra de arte y cómo lo entiende el modelo ya ha sido planteada en el capítulo de resultados y confirmada en el apartado de este capítulo dedicado a los aspectos conceptuales.

Antes de dar por finalizado el apartado, debemos abordar la hipótesis de investigación de nuestro estudio que está directamente relacionada con los distintos perfiles estudiantiles. Esta es la siguiente: dependiendo del perfil del estudiantado y las consideraciones que estime necesarias, el modelo será puesto en práctica de una manera u otra. Es decir, se pretende que el modelo se entienda como una estructura dinámica con componentes de orden intercambiable y no como una estructura fija e inamovible. Refutar o aprobar de forma drástica este enunciado no es asunto sencillo. En primer lugar, debemos distinguir entre el uso del modelo propiamente dicho y las características del estudiantado que lo implementa, y determinar si estas últimas afectan al primero. Sin bien es cierto que el modelo se ha puesto en práctica de distintas formas, concretamente a través de esta diversidad no hemos podido establecer un perfil concreto de estudiante o de grupo.

Es decir, no hemos podido establecer un uso del modelo definitorio atendiendo al rendimiento académico, o atendiendo a la experiencia previa con el modelo. Por otro lado, estas

diferencias no han tenido que ver con variaciones en el orden de los componentes del modelo –como reza la hipótesis–, ya que siempre se ha mantenido el orden canónico. Empero, esto no exime el hecho de que hayamos podido identificar distintas características del estudiantado en función de los perfiles que acabamos de mencionar. De forma excepcional, hemos podido identificar en una sola intervención una sugerencia de alteración de este orden. Sobre esto último tenemos constancia por un comentario que se recoge bajo el código GR-R3. 15'07'' y que ya ha sido abordado en el capítulo de resultados. Sin embargo, en él se plantea esta alteración del orden como un deseo de cara al futuro, no como un comportamiento llevado a cabo en el aula. Esta falta de variedad a la hora de emplear el modelo indica una tipología de estudiantes con una actitud pasiva y, seguramente, poco acostumbrados a la posibilidad de innovar e invertir el orden de las tareas que se les encomienda.

Dicho esto, hemos señalado comportamientos propios de cada perfil, como por ejemplo la mayor tendencia de los grupos de nivel alto a participar en un estudio relacionado con la metodología puesta en práctica en clase. Asimismo, hemos observado que el perfil del estudiantado con resultados académicos bajos es menos dado a reflexionar profundamente sobre el modelo, ya que su participación en las categorías es escasa y, en varias ocasiones, inexistentes. De forma similar, hemos apreciado que los grupos con experiencia previa obtienen resultados más altos que los que no la tienen –lo que nos ha servido para confirmar una de nuestras hipótesis– y que, estos últimos, son menos dados a opinar en las reuniones que los primeros. Lógicamente, estos perfiles son fruto de la observación de los resultados de nuestro estudio, ya que si solo se hubieran presentado, por ejemplo, estudiantes de alto nivel o con experiencia previa, la organización sería otra. Sin embargo, no son resultados referentes al comportamiento de las personas participantes con relación a su forma de emplear el modelo. Ciertamente, estos perfiles han podido ser establecidos atendiendo a las calificaciones de los grupos participantes y a si sus integrantes han estado matriculados en asignaturas del modelo con anterioridad. Para esto, no hemos contado con el sistema de categorías establecido. Dicho de otra forma, la organización no ha sido realizada en función de la información extraída de las reuniones, lo que no significa que no nos haya ayudado a entenderlas.

Bien es cierto que hemos determinado que existen estudiantes que se dirigen directamente al último cuadrante de la rúbrica a la hora de verificar si el trabajo propio es correcto y, otros, que prefieren comenzar por el primero e ir avanzando a medida que dan por buenos los enunciados. Por otro lado, resulta obvio que las afirmaciones realizadas durante todo el análisis de los resultados, como por ejemplo la consideración sobre que el análisis de otras interpretaciones es la fase más difícil, no son afirmaciones únicas. Es decir, existen estudiantes que no han emitido esta opinión. Podríamos hablar en este caso de un doble perfil: los que opinan eso y los que no. Sin embargo, esto resultaría simplista, además de obvio. Asimismo, hemos constatado que esta clase de opiniones se han expresado siempre en respuestas individuales, antes que en comportamientos generalizados del grupo. Esto sin duda constituye un dato relevante, y es que dentro de un mismo grupo la forma de actuar ha sido mayoritariamente individualista. Ello se une a la falta de experiencia en el trabajo en grupo y a los problemas en las dinámicas internas que el propio estudiantado ha señalado. Si las acciones llevadas a cabo dentro de un grupo –como, por ejemplo, cómo emplear una rúbrica– no son consensuadas por todos sus miembros, el trabajo resulta la suma de muchos trabajos individuales, más que uno único y colectivo. Igualmente, esta forma de proceder con relación a la rúbrica no ha sido mencionada por un gran número de estudiantes. Es decir, no contamos con un número relevante de resultados.

Debido a la heterogeneidad de los comportamientos observados entre el estudiantado, no ha sido posible establecer perfiles específicos. A esto se le suma que ninguno de los grupos participantes en el estudio de campo ha aprovechado la flexibilidad que la metodología ofrece a la hora de ser puesta en práctica. Ya que la hipótesis que planteábamos atendía precisamente a esta cuestión, que se esperaba que el estudiantado supiera aprovechar, y que no hemos podido percibir, la damos por refutada. Sin embargo, sí que hemos podido definir las características de determinados perfiles, lo que nos ha ayudado sobremanera a entender con mayor profundidad nuestros hallazgos, por lo que constituyen un resultado relevante.

7.2.4. La entrevistadora

Hasta el momento, no hemos prestado especial atención a aquellas intervenciones de las reuniones realizadas por parte de la entrevistadora. La razón de este proceder se debe a que estos comentarios, no contienen opiniones propiamente dichas sobre el modelo o sobre temas colindantes a él. Esto resulta lógico, pues el papel de la entrevistadora es otro. Por este motivo, estas intervenciones no tienen una representación directa en el sistema de categorías que hemos construido y que se ha expuesto en el capítulo anterior. Con todo, que estas intervenciones sean carentes de opiniones explícitas sobre el modelo no significa que no estén afectadas por cómo las personas entrevistadas perciben la metodología. Hemos podido apreciar que, del comportamiento de la entrevistadora y de cómo esta tiene que adaptarse a aquello que las personas entrevistadas responden, podemos también extraer algunas conclusiones sobre el propio entendimiento del modelo, así como de su uso.

Una de las formas más evidentes de detectar la influencia de las opiniones del estudiantado sobre el comportamiento de la entrevistadora ha sido observar la manera de formular –y reformular, a medida que se sucedían las reuniones– las preguntas para poder ser entendida. Este cambio, que hasta ahora ha pasado inadvertido en nuestro discurso por haber estado centrado en las propias respuestas del estudiantado, supone un resultado que habla del propio modelo y de cómo este está siendo recibido. Hemos observado que en las primeras reuniones con los grupos focales la entrevistadora preguntaba, tal y como había sido definida la pregunta inicial, cuál era el componente del modelo que consideraban más difícil. Sin embargo, a medida que se van sucediendo reuniones, la entrevistadora pasa a preguntar cuál es la parte de la rúbrica que consideran más difícil. Este cambio en la pregunta, que a primera vista puede parecer sutil, viene sin duda condicionado por una reacción de no entendimiento por parte de las personas entrevistadas al mencionarse “componentes del modelo”⁴¹.

En cambio, la rúbrica es un instrumento físico que el estudiantado consulta para evaluarse entre sí y, en teoría, también para la realización de la propia actividad. Por esto, les resulta mucho más familiar el término. Si esta diferencia se sustentara únicamente en una cuestión de vocabulario, en un principio tendríamos poco más que decir. En cambio, la diferencia entre componentes del modelo y partes de la rúbrica va mucho más allá. En un primer lugar

41— En las entrevistas se habla literalmente de “fases del modelo” pero en este capítulo y, en todo el discurso de la tesis, hemos decidido emplear la palabra “componente” por ser la que más se adapta a cada una de estas partes en las que el modelo se divide. Además, nos hemos visto en la necesidad de emplear una palabra distinta a “fases” para que los componentes no se confundieran con las distintas repeticiones de la actividad en el aula. Es decir, lo que llamamos la Fase 1, la Fase 2 o la Fase 3. Para no cambiar de terminología solo en este caso y, en pos de mantener una coherencia durante todo el discurso, seguiremos manteniendo el término “componente” incluso cuando se hace referencia a una mención de una de las personas entrevistadas.

se hace palpable una falta de diferenciación entre lo que son los componentes conceptuales constituyentes del modelo y lo que es su instrumento de evaluación. Que estos componentes se vean reflejados en el instrumento de evaluación es lógico, y la ausencia de ellos provocaría confusión en las personas que lo emplean, pero no por ello significa que conceptualmente sean lo mismo.

Otra cuestión que hemos podido notar gracias a la evolución en el discurso de la entrevistadora ha sido la falta de conocimiento que algunas personas parecen tener de lo que es “el modelo” en el sentido más literal de la expresión. A continuación, y para facilitar el entendimiento a la persona lectora, veremos un par de ejemplos extraídos de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GL-R1. 00':02'']

“Entrevistadora: Bien, pues la primera pregunta que os quería hacer es si habéis utilizado antes este modelo en algún, en alguna otra clase o es la primera vez. [Se hace un silencio porque no entienden a qué se refiere con “modelo”]. Perdón, con modelo me refiero a la metodología esta, a la forma en la que leéis obras de arte.

Estudiante 2: No.”

[GF-R1. 00':04]

“[...] Y la primera pregunta que quería haceros es si es la primera vez que habéis puesto en práctica el modelo que utilizáis en clase o, alguna vez, en otra asignatura, habéis utilizado el mismo método.

[...]

Estudiante 2: O sea, el método... ¿En qué consiste el método?”

Bien mediante el silencio o, bien mediante una pregunta directa, vemos que en ambos casos los grupos con los que se está hablando desconocen aquello por lo que se les pregunta. Ahora bien, cabría indagar sobre qué es exactamente aquello que les es ajeno. ¿Se trata del significado concreto de la palabra “modelo”? De ser así, bastaría sustituirla por un sinónimo, como por ejemplo “metodología”. ¿Se trata del desconocimiento de que aquello que emplean en clase es un modelo? Nos decantamos por esta segunda opción, ya que “método” se trata de una palabra de uso común que muy difícilmente ignoran. Sin embargo, que no tengan conciencia de que aquello que se emplea en clase se trata de una estructura premeditada que sirve como herramienta para la resolución de un problema –en este caso el de la lectura e interpretación de una obra de arte– podría tener sentido. Tengamos en cuenta que, según se ha mencionado en las reuniones, es la primera vez que se enfrentan a un contexto similar en la que se les hace una propuesta distinta a la de otras asignaturas y, además, esta propuesta es fuertemente pautada. Sea cual sea la hipótesis acertada, lo que podemos extraer de las citas expuestas es aquello que venimos observando a lo largo de todo el discurso: la novedad que la propuesta que estamos estudiando supone, incluso en lo que refiere a la propia metodología que esta incluye.

En otro orden de cosas, hemos visto que, a medida que se han ido sucediendo las reuniones, la entrevistadora ha introducido una serie de preguntas que han surgido de forma espontánea y debido al propio devenir de la conversación. Ya que el resultado de estas preguntas ha resultado ser revelador para comprender la percepción que el estudiantado tiene del modelo, en

ocasiones se han repetido en distintas asignaturas. Un ejemplo sería preguntar si emplearían el modelo en otras asignaturas o fuera de la titulación, gracias a lo cual hemos obtenido las categorías “E3 Inserción profesional” o “E5 aplicación en otras asignaturas”.

Probablemente, la entrevistadora tomó la decisión de realizar esta pregunta, ya que en las primeras reuniones realizadas a los grupos que asistían a una de las asignaturas del modelo del primer cuatrimestre, se pudo observar que las personas participantes daban una respuesta inesperada a esta cuestión. Es decir, hablaban de lo mucho que el modelo les había ayudado y de lo positiva que consideraban la experiencia, pero, en cambio, dudaban si lo emplearían en un futuro laboral. Ya que, en principio, esta respuesta puede resultar incongruente, la entrevistadora decidió preguntar, cuando la conversación lo admitía, si emplearían o no el modelo fuera de las asignaturas. Cabe aclarar que, la mayor parte de respuestas emitidas ante esta pregunta han sido clasificadas bajo la categoría E3 y, muy en menor medida, bajo la E5. Asimismo, no quiere decir que todas las referencias de codificación de la categoría E3 sean causa directa de esta pregunta.

7.3. La lectura e interpretación de obras de arte según la titulación y su perfil de egreso

Llegados a este segundo bloque, quien lee podría plantearse que la mayoría de las preguntas de investigación ya han sido respondidas y que, por lo tanto, uno de los propósitos de la tesis estaría cerca de darse por cumplido. Sin embargo, y aunque haber podido responder las preguntas es sin duda un logro, a continuación, abordaremos la verdadera serendipia de nuestro estudio. O, dicho de otra forma, aquellos resultados que hemos podido encontrar sin buscarlos, al menos de forma consciente. En el bloque que comienza a continuación, y también en el que sigue, analizaremos aquella información que el estudiantado nos ha dado directa o indirectamente sobre la titulación en la que se está poniendo en práctica el modelo y que, por lo tanto, incide en él directamente. Asimismo, trataremos la lectura e interpretación de obras de arte que la titulación promueve. Esta será contrastada con la lectura iniciada por el modelo que hemos extraído de las reuniones. Recordemos que, al comienzo de este capítulo, mencionamos que el Sistema A comparte un número significativamente mayor de coocurrencias con el Sistema E en comparación con los sistemas B y C. Esta coincidencia hace necesaria la aparición de este apartado 7.3, al mismo tiempo que dificulta la separación de aquellos comentarios que tienen que ver con la titulación de aquellos que tienen que ver con el modelo.

El discurso que vendrá a continuación nos servirá para responder la quinta pregunta de investigación que hemos planteado: 5) ¿cuál es la influencia del método sobre la percepción del estudiantado de su competencia en la lectura e interpretación de fenómenos artísticos? Debemos traer a coalición que durante la exposición de los resultados hemos visto un sistema de categorías en general –el Sistema E– y una categoría en particular –“E1 Críticas a la Historia del Arte” – dedicadas a la temática de la pregunta. De esta forma, ya se ha dejado constancia de los resultados empíricos referidos a las opiniones que las personas entrevistadas han arrojado sobre esta cuestión. Recordemos que esta categoría que acabamos de mencionar arroja un alto número de referencias de codificación, y más teniendo en cuenta que de ella no cuelga ninguna otra subcategoría. Concretamente, y como puede apreciarse en la Tabla 31 del capítulo anterior, 91 referencias de codificación que tienen un peso del 4,50% sobre el total del estudio y del 47,64% sobre el total del Sistema E.

Es cierto que, a medida que íbamos realizando reuniones, pudimos comenzar a entrever que las opiniones sobre la titulación, independientemente de las ideas que suscitaba el modelo, estaban teniendo mucha presencia en el estudio. Comenzamos a notar que los comentarios relacionados con el modelo y su funcionamiento se comparaban y valoraban frecuentemente con aquello que se realiza en otras asignaturas. Asimismo, esta comparación resultaba ser, en la mayoría de los casos, favorable hacia el modelo. Por esta incomodidad que desde las primeras reuniones pudimos notar, la entrevistadora formuló en alguna ocasión, siempre dejándose llevar por el propio devenir de la conversación, la siguiente pregunta:

[GF-R1. 40':58'']

“Entrevistadora: Sí, porque ¿de qué manera analizáis obras de arte en otras asignaturas? O sea, ¿en qué se basa el análisis?

Estudiante 3: No hay orden, es...di, di todo lo que quieras.

Entrevistadora: Sí, a lo mejor un poco más divulgativo, como decía [nombre de la Estudiante 3].

Estudiante 3: No, es más... Es que no las analizamos.

Estudiante 2: Bueno es mentira esto eh, porque sí que es verdad que hay asignaturas, asignaturas como... Por ejemplo, claro, hay que ir al caso, asignaturas como el arte de las civilizaciones antiguas Ahí si seguíamos una estructura muy clara.

[...]

Estudiante 2: Mmmm ficha técnica, una parte histórica, luego análisis formales, luego iconología, y luego poner en relación con yo qué sé qué. Pero sí que no era tan... En cuanto a evaluación, no lo tenías tan claro como en el caso de la rúbrica. Y en el caso de [nombre de una persona docente], también con Vanguardias. Teníamos un modo también de analizar la obra.

Estudiante 3: ¿¿Ah sí?? ¿¿Cuál? [Exaltada. Risas] Es que no me sirvió.

Estudiante 2: Pero sí que es verdad que los comparas a nivel de cómo es de estricta y este los gana a todos.”

Esta intervención resulta especialmente reveladora y por ello merece la pena analizarla, ya que condensa cuestiones tratadas por separado en el apartado anterior. La primera respuesta emitida a partir de preguntar en qué consiste el análisis de obras de arte en otras asignaturas ha sido el clásico “todo vale” asociado con las artes o el “di todo lo que quieras” que menciona la estudiante. Esta respuesta podría hablar de una percepción de escaso rigor y de ausencia de los criterios específicos que deben concurrir en la lectura de una obra de arte. Teniendo en cuenta que, según la estudiante, el análisis en otras asignaturas consiste en decir lo que se quiere, resulta natural que el modelo parezca rígido y muy exigente en cuanto a dedicación. También hablan del sistema de evaluación de otras metodologías, que también parece ser muy abierto y que no les permite tener claro cómo se les calificará.

La primera intervención de la Estudiante 2 confirma lo antedicho y añade que la naturaleza del discurso que se origina en la titulación es menos científica, se entiende que respecto a la

del modelo que se está tratando en las reuniones. A lo largo del estudio, esto se ha reiterado de manera explícita en subcategorías como “D1-6 Rigurosidad”, “D1-2 Cientificidad”, y de manera implícita en tantas otras. La estudiante que interviene a continuación parece no estar de acuerdo, no sabemos si con ambas o solo con una de ellas y destaca que la cuestión reside en que en el resto de las titulaciones no se analizan las obras. Nótese que, hasta el momento, no se ha hablado de ninguna asignatura en particular, sino que las estudiantes están hablando de la titulación en general.

Esta rigurosidad y científicidad que acabamos de mencionar podríamos relacionarlas con la pregunta de investigación 2 y con las ideas que el estudiantado se ha formado del modelo, condicionadas por sus experiencias previas. Esta rigurosidad que, en especial una estudiante, ha percibido como negativa, ha sido generalmente entendida como positiva, ya que aporta sensación de seguridad. Hemos visto, por ejemplo, que el hecho de que la rúbrica sea tan pautada ofrece una guía sólida en la que apoyarse a la hora de realizar la lectura de la obra de arte. Del mismo modo, garantiza una evaluación fundamentada en la que la persona docente se apoya y que expone con claridad los criterios de calificación. Por lo dicho, podríamos considerar esta rigurosidad como uno de los puntos álgidos del modelo. Con esta afirmación estaríamos, como hemos hecho en el anterior apartado contribuyendo a dar respuesta a la tercera pregunta de investigación.

La Estudiante 4 parece no está de acuerdo con esta falta de análisis en otras asignaturas y menciona un ejemplo en el que la estructura sí que está definida, a lo cual la Estudiante 3 aclara: el ejercicio consiste en señalar los aspectos técnicos, aspectos históricos –que no sabemos si refieren a la biografía del autor o al contexto de la obra–, hablar de aspectos formales e iconografía –esto es, englobar lo particular en lo general– y luego ponerlo en relación con algo que la propia estudiante no tiene claro. Tras este comentario, podemos observar que existe una forma de abordar la obra de arte, pero que está fundamentada en aspectos externos a la propia obra, como son su contexto o el vocabulario específico de la disciplina con el que englobamos cuestiones estilísticas o iconográficas. En lo que sí que la estudiante parece estar de acuerdo con su compañera es en la poca especificidad del sistema de evaluación de esta otra propuesta, donde los criterios no están tan claros como en la rúbrica.

Observamos que, en la cita y en el comentario que acabamos de realizar, se aborda una doble dimensión. En un primer momento, estábamos tratando la lectura e interpretación de una obra de arte como el ejercicio profesional de un historiador o historiadora de este ámbito y a medida que ha ido avanzando el comentario se ha pasado a realizar una crítica a su aplicación al contexto educativo. Esto quiere decir que el modelo no solo difiere como propuesta de cómo abordar el ejercicio profesional de la disciplina, sino también en cómo evaluar una asignatura. Aquí, de nuevo, cabe una aclaración: el modelo podría suponer una aproximación a la obra de arte distinta al resto únicamente por introducir una evaluación diferente a la tradicional, basada en un examen o en un trabajo final escrito que suponga el peso mayoritario de la evaluación de la asignatura y donde, en ocasiones, los criterios no son conocidos por el estudiantado antes de su realización.

Es decir que, en este sentido, el modelo supone la introducción de un cambio que afecta a una doble dimensión: a la Historia del Arte como disciplina y, por lo tanto, al ejercicio profesional de la misma y a la Historia del Arte en su vertiente didáctica como titulación universitaria. Por supuesto, ambas dimensiones están estrechamente relacionadas, ya que, idealmente, la segunda desemboca en la primera. Para finalizar con su intervención, la estudiante menciona

otra ocasión en la que se emplea una forma particular de leer obras de arte. La reacción de su compañera es de desconocimiento a causa de la poca utilidad que le encontró a esta. De nuevo, la Estudiante 3 se reafirma: el modelo estudiado destaca en cuanto a estricto. Otra de las características de la tipología de interpretación de obras de arte propuesta por la titulación que es evidenciada durante las reuniones es la referente a la adecuación del nivel educativo a los estudios. El nivel educativo de la titulación se compara con el del modelo en comentarios como el que veremos a continuación:

[GR-R1. 17':28'']

“Estudiante 2: Exacto. Yo con la mayoría que me he encontrado, menos ahora en cuarto, que te intentan hacer reflexionar sobre las influencias, han sido tipo bachillerato.

Entrevistadora: O sea, ¿el mismo tipo de contenido que se da en bachillerato es el que se da en la carrera?

Estudiante 5: Al principio sí. No, no exactamente. Pero...

Estudiante 2: No es esto [refiriéndose al modelo]

Estudiante 5: Pero siguiendo la misma base, o la misma tipología digamos. Siempre es muy importante tanto el contexto histórico como la biografía del autor, influencias...”

Vemos que se está comparando otras metodologías de la titulación con lo que se realiza en un nivel educativo inferior, lo que indicaba una falta de adaptación de los requerimientos de la tarea al nivel de profesionalidad que el estudiantado está buscando en el entorno universitario. Aunque se dice que lo impartido en bachillerato no es exactamente igual a lo de la titulación, la base sí que es la misma: fundamentar el análisis en temas circundantes a la obra, pero que no son la obra en sí misma. Quien habla no explicita en qué se diferencian una forma y otra. Lo que podemos inferir, basándonos en la afirmación de la Estudiante 2, es que no se equipara con lo realizado en el modelo. Asemejar lo propuesto en los estudios universitarios con lo que se realiza en el bachillerato es un síntoma de una falta de evolución al pasar de un nivel a otro y una alarma que nos indica que la diferencia entre los perfiles de egreso de uno y otro nivel debe ser muy escasa. Quienes hablan parecen no percibir un contraste sustancial entre lo que aprenden en unos estudios donde la especialidad en arte es mucho más genérica, y no necesariamente destinada al perfil particular del historiador o la historiadora del arte, y los estudios de nivel superior, que acreditan para acceder al mundo laboral. En este contexto, los segundos se encuentran en una posición desfavorable en comparación con los primeros. Una comparación muy similar es la realizada en la siguiente intervención:

[GJ-R1. 19':41'']

“Estudiante 2. Y te das cuenta de lo diferente que lo comentan otros profesores. Porque en la carrera yo he visto que comentan las obras igual que en el bachillerato. Te dicen autor si se sabe, en [palabra incomprensible] y luego este es tal y la fuente es esta y los atributos son estos. Y no hay nada más, en plan está cerrado, no te puedes salir de ahí. Es esa la interpretación buena. Y aquí es como que hay más opciones. Está la parte estética que nunca la habíamos tocado.”

En esta ocasión, se explicita aún más si cabe la comparación entre la interpretación de obras de arte realizada en la titulación con la realizada en unos estudios de nivel medio. El argumento que explica el porqué de dicha comparación es muy similar: porque la interpreta-

ción realizada en otras asignaturas se basa en biografías y fuentes externas a la propia obra. Vemos que este reproche al uso de estos recursos para analizar una obra es una constante durante toda nuestra reflexión y acabamos de evidenciarla un poco más arriba. Es decir, que gracias al análisis de los resultados hemos podido apreciar que esta forma de interpretar obras es considerada como algo negativo de la titulación y que el modelo modifica para mejor. En el caso de las dos últimas citas, el argumento por el cual es negativo basarse en biografías y fuentes externas es porque es lo propio de un nivel educativo inferior, pero, en otras ocasiones, resulta igualmente perjudicial por restar autonomía al estudiantado o por requerir un esfuerzo cognitivo muy limitado, que se basa en memorizar en vez de en criticar, imaginar y crear.

A partir de las intervenciones que acabamos de comentar y, de las ideas predominantes con relación a otras formas de leer e interpretar obras constatadas en el capítulo de resultados, hemos podido obtener algunas ideas principales. A saber: existe un descontento con relación a cómo se aborda la lectura de las obras de arte dentro de la titulación y el modelo supone un cambio radical con relación a este abordaje. Hablamos de una transformación absoluta, ya que no solo aplicaría a un nivel práctico, sino también con relación al entendimiento de una disciplina; en este caso la historia del arte. Esta insatisfacción viene motivada por dos cuestiones principales, de las que veremos que derivan otras tantas. El estudiantado habla de a) un excesivo apoyo de la tipología de lectura empleada en el grado en fuentes y, por lo tanto, de b) una validación del criterio de autoridad sobre el criterio personal de quien realiza la lectura, que también es un o una profesional de la disciplina o está camino de serlo. Basándonos en lo anterior, hay que añadir: c) una fundamentación de la lectura del fenómeno artístico no en el propio fenómeno artístico sino en agentes externos y d) una lectura de obras de arte no acorde al nivel educativo superior universitario.

Además de las citas que acabamos de comentar, durante todo nuestro discurso hemos apreciado muchas otras intervenciones en la misma línea. Únicamente algunos ejemplos son: GA-R3. 03':01", como ejemplo representativo de la categoría "E1 Críticas a la Historia del Arte" de la Tabla 40; GT-R3. 12':37" que aparece como ejemplo representativo de la categoría "E2 Alfabetización visual"; o GM-R2. 1 h:00':32" y GD-R1. 27':17". Los tres primeros han sido debidamente comentados en el capítulo de resultados y el último en el de discusión.

Estos cuatro puntos que acabamos de establecer alcanzan un desenlace similar: una lectura del fenómeno artístico basada en reproducir ideas y no en producirlas a partir de lo observado y que poco o nada fomentan la imaginación y la profesionalización de la persona. Según se sigue, el historiador o la historiadora del arte no puede, de forma autónoma, asumir la lectura e interpretación del objeto de estudio y necesita de otros profesionales más consagrados de los que reproducir un discurso. La asunción de lo antedicho supone negar al historiador o la historiadora del arte su propia capacidad para ejercer su profesión y, por lo tanto, su propia profesionalidad. Sin embargo, la opinión del estudiantado, que coincide con la que promueve el modelo, apuesta por la dirección opuesta:

[GD-R1. 12':46"]

“Estudiante 2: Claro, es el hecho también de creerte que no hace falta ser una eminencia para poderla interpretar, ¿no?”

Esta creencia que menciona la estudiante debería ser el punto de partida ante cualquier tarea, especialmente porque la profesionalidad y la eminencia no son características semejantes y, en el caso de la segunda, tampoco obligatoria. Además, podríamos abrir otro debate y

preguntarnos en qué consiste ser un o una profesional consagrado, cuándo se alcanza este estado o si es probable y de qué depende. Sin embargo, creemos que sería desviarnos de la discusión de nuestro estudio. Cabe advertir sobre el perjuicio que esta negación de las tareas del historiador o la historiadora del arte puede causar. En el capítulo de resultados mencionábamos una intervención dentro de las reuniones –la GA-R2. 02’:32”– en la que una estudiante afirmaba su sorpresa ante el modelo por desconocer que la lectura e interpretación de una obra de arte formase parte de la titulación. Si esta tarea, tal y como la plantea el modelo, está ausente dentro de la titulación hasta el punto de que una estudiante se sorprenda de su existencia, podría hacernos pensar en que los objetivos de estos estudios quedan borrosos, al menos para una parte del estudiantado. Recordemos también que, dentro de su sorpresa, la estudiante también añadía que desconocía la existencia de un método transversal, lo que nos dice que a) reconoce esta cualidad en el modelo y b) reconoce su ausencia en el resto de las asignaturas.

7.3.1. Perfil de egreso de la titulación

El apartado que sigue es una continuación directa del anterior, que destinaremos a plantear algunas hipótesis sobre cómo podría ser el perfil de egreso de la titulación, teniendo en cuenta aquellas características que hemos podido identificar a través de nuestro estudio de campo. El único motivo que persigue la división de este apartado mediante el título “7.3.1. Perfil de egreso de la titulación” es el de facilitar la comprensión del discurso, que puede resultar denso para la persona lectora. Antes de comenzar a plantear las posibles conjeturas es importante destacar su origen.

Este perfil de egreso que plantearemos a continuación ha sido extraído de un estudio de campo cuyo objetivo era conocer la opinión que el estudiantado tiene sobre una metodología innovadora en particular. Por este motivo, las ideas que hemos expuesto en el apartado anterior y las que vendrán en este son fruto de un análisis pormenorizado. Esto es, a la hora de enfrentarnos al material empírico, no nos hemos dejado cegar por aquello que directamente estábamos buscando –las opiniones sobre el modelo–, sino que hemos permanecido con una actitud lo suficientemente permeable como para poder detectar otros temas comunes en las diversas reuniones y, posteriormente, dotarlos de forma y sentido. El resultado ha sido, sin duda alguna, uno de los mayores hallazgos de esta investigación.

En líneas generales, hemos encontrado carencias de muy distinta índole y que atañen de forma más o menos directa al perfil profesional de la titulación. A partir de estas y de la preocupación que nos han ocasionado, nos hemos planteado cuál es el tipo de profesional del arte que pasa a formar parte de la sociedad después de haber cursado una titulación como aquella de la que han hablado las personas participantes en nuestro estudio. Hemos podido observar que algunas de estas insuficiencias mantienen una relación directa con los temas resultantes de la revisión bibliográfica recogida bajo el estado de la cuestión, y así lo evidenciaremos. Más adelante, las hipótesis que aquí propondremos serán retomadas y desarrolladas con mayor profusión en un apartado ulterior, donde se reflexionará sobre cómo el modelo incide en ellas, alterando este perfil de profesional de la historia del arte al que la titulación induce. Se tratarán de dos apartados que, a pesar de tener una extensión moderada, nos servirán para exponer una muestra del estado en el que se encuentran los estudios superiores de las artes. De igual manera, nos serán útiles para evidenciar cómo, a través de todo lo recogido en el apartado 7.2., el modelo es capaz de alterar estos estudios en aras de un perfil profesional

coherente con las necesidades de la propia disciplina y del entorno en el que se lleva a cabo.

A partir de las características de la tipología de interpretación de la obra de arte que promueve la titulación, hemos podido identificar una serie de carencias en el perfil del estudiantado e hipotetizar sobre un posible perfil de egreso. En primer lugar, comenzaremos mencionando la carencia de dos competencias que, si bien han sido identificadas en la titulación de Historia del Arte en la que se contextualiza el modelo estudiado, no son exclusivas de ella. Los resultados nos han llevado a especular sobre profesionales con pocas competencias de exposición oral, ya que este tema ha tenido una fuerte presencia en nuestro estudio y de él han derivado numerosas categorías. Esta carencia es severa si tenemos en cuenta que afecta a cualquier sector, incluso si la persona que egresa decide dedicarse a otro ámbito distinto al de sus estudios. Resulta preocupante que una persona con un nivel educativo superior no sea capaz de llevar a cabo una exposición en un margen de tiempo moderado con completa eficacia. Y no nos referimos a un orador experto cuya capacidad de persuasión resulte llamativa, sino a una persona capaz de emitir un discurso a la vez que capta la atención del auditorio, el cual puede comprender con facilidad aquello que se le está transmitiendo.

Además, hemos observado que las exposiciones orales no solo son un aprendizaje para quien las lleva a cabo, sino también para el estudiantado que las visualiza. Esto es debido al sentimiento de empatía que estas pueden generar cuando son realizadas por iguales y a la función didáctica que cumplen cuando son de fácil entendimiento. Por lo tanto, conllevan una responsabilidad, ya que su calidad no solo es importante para su autoría –en la medida en la que afecta a su crecimiento personal– sino también para quien las recibe. Otra carencia muy similar e igualmente llamativa es la que se refiere a la competencia de trabajo en grupo. Sin duda, ha supuesto un resultado destacado el hecho de haber identificado la labor en equipo como la segunda cuestión que más dificultad causa en el estudiantado que ha experimentado el modelo. En primer lugar, por la falta de complejidad que esta dinámica de trabajo podría albergar y, en segundo, porque no se trata de una característica exclusiva del modelo.

Sin embargo, tras la observación de nuestros resultados podemos pensar que no se lleva a cabo tan frecuentemente. Las conclusiones que podemos sacar de esta carencia, al igual que sucedía en el caso anterior, afectarán a numerosos ámbitos, cercanos o no a los de la historia del arte. Hasta en los sectores más personales y cotidianos de nuestra vida, el trabajo en grupo resulta fundamental para que una tarea se lleve a cabo con éxito, más aún si entendemos el trabajo en grupo que se da en el contexto educativo como una simulación de nuestro papel en la sociedad. Sin embargo, el individualismo imperante contribuye a dificultar incluso situaciones de recreación. Dicho esto, tanto la competencia de exposición oral como la de trabajo en grupo son supuestamente trabajadas desde los primeros niveles de enseñanza, por lo que, llegado al nivel superior, el estudiantado debería, como mínimo, desenvolverse con fluidez a la hora de ponerlas en práctica. Como ya hemos vislumbrado, seguramente uno de los motivos que más acrecientan esta dificultad es una falta de evaluación rigurosa y que conlleve un peso significativo en la calificación final.

Una vez mencionada la carencia de estas dos competencias transversales, abordaremos aquella que es objeto de estudio de nuestra tesis y que comparte las características de todas las anteriormente mencionadas. Esto es, una competencia de carácter transversal que se vuelve específica en el perfil del historiador y la historiadora del arte: la competencia de AV. Hemos podido percibir, en primer lugar durante la exposición de los resultados y, a continuación, durante la reflexión llevada a cabo en este capítulo de discusión, que la competencia de AV no juega un papel protagonista en titulación en la que se inserta nuestro estudio. Esto ha sido

palpable al constatar que los estudios se centran en otras tareas que circundan la interpretación de la obra de arte, pero que no priorizan la interpretación en sí misma, entendida como una tarea en la que la AV es la competencia predominante. En el estado de la cuestión hemos podido apreciar extensamente la necesidad de que esta competencia sea trabajada desde el ámbito educativo y adquirida por el estudiantado para poder ser capaz de afrontar los retos de nuestro presente, en el que las imágenes juegan un papel preponderante.

Sin embargo, la literatura específica del ámbito de las artes que alude a esta competencia ha brillado por su ausencia. Durante nuestro estudio, y en congruencia con lo mencionado, hemos podido apreciar que la omisión de la AV es también palpable en la práctica. Como las consecuencias que esta omisión puede tener en un estudiantado general ya han sido planteadas por las voces citadas en el estado de la cuestión, aquí nos centraremos en enumerar aquellas consecuencias que la carencia de la competencia de AV tiene en el perfil de egreso de la titulación de Historia del Arte. De nuevo, cabe repetir que estas carencias han sido extraídas como conclusiones a la información que hemos podido obtener del material empírico, así como de la reflexión en torno a él.

En primer lugar, hemos identificado una carencia en la competencia de AV debido a la presencia de un perfil profesional que apunta a la capacidad de recordar fechas, estilos y nombres, pero incapaz de realizar un análisis profundo de una obra. Este tipo de profesional no puede llevar a cabo una interpretación propia, es decir, no logra extraer un mensaje significativo del objeto de estudio y se limita a una descripción que, en el mejor de los casos, es más detallada que la de un público general. La incapacidad de captar el mensaje en imágenes tan cargadas de contenido desemboca en una falta de interpretación y, por consiguiente, en una ausencia de crítica. Este perfil que describe y no juzga corre un gran peligro en nuestros días, el cual ya ha sido mencionado en nuestro estudio: el de ser sustituido por motores de búsqueda o herramientas de inteligencia artificial que, fácilmente y cada vez con mayor calidad, pueden realizar este mismo trabajo en cuestión de segundos.

Somos conscientes de que el perfil enciclopédico del historiador y la historiadora tuvo sentido en un pasado no tan lejano, en el que la información solo podía encontrarse en libros y en otros pocos medios escasos y poco accesibles. Sin embargo, y al igual que ha sucedido en muchas otras disciplinas, la historia del arte necesita adaptarse a su contexto y a los cambios acontecidos en las últimas décadas. Por otro lado, podríamos sopesar qué incidencia tiene este perfil de historiador o historiadora del arte en la sociedad. Como docentes, estos profesionales tenderían a perpetuar la tradición en la que han sido educados, a no ser que decidan replantearse –como se ha hecho con el modelo– toda una usanza de la disciplina de la historia del arte. Como profesionales que, por ejemplo, trabajen en un museo, solo serán capaces de plantear exposiciones carentes de discurso propio y original. Por el contrario, estarán saturadas de contexto histórico y de repetición de tópicos sobre el estilo del artista en cuestión. Este perfil ha sido identificado dentro de las reuniones, concretamente en una intervención que mencionaremos más adelante, por ser más pertinente.

Como consecuencia de esta primera característica en el perfil de egreso sobre la que acabamos de hipotetizar y, también con relación a la omisión de la AV, podemos pensar en historiadores e historiadoras del arte que no emplean su ámbito profesional para cuestionar y transformar la sociedad en la que se insertan. Por lo tanto, profesionales que no contribuyen a una mejora de su entorno a través de sus conocimientos especializados de su ámbito. Las consecuencias negativas que este perfil conlleva son, en primera instancia, para el propio ámbito de la historia del arte, ya que se ve desvirtuado con la perpetuación de la idea de que las artes solo

cumplen una función lúdica, en el sentido más desprestigiado de lo lúdico.

Otra consecuencia inevitable de esta carencia de la competencia de AV y, por lo tanto, de una verdadera lectura e interpretación de la obra de arte, son profesionales con una capacidad de imaginar mermada. Hemos observado en el primer bloque, dedicado a la parte conceptual del modelo y, especialmente, durante el comentario del componente de identificación del tema, cómo se identifica una dificultad superior en aquellas tareas del modelo que exigen de imaginación. Por otro lado, a la hora de revisar el tipo de aproximación a la obra de arte que propone la titulación, hemos visto cómo se sustenta en el manejo de información de distintas características dada por especialistas en el ámbito. Es decir, información externa y no producida por el propio estudiantado y, por lo tanto, que no exige capacidad imaginativa. Quizás esta sea una de las características más preocupantes de las que hemos podido identificar en el perfil de egreso.

En primer lugar, por aquello que afecta a la propia disciplina: interpretaciones que redundan sobre lo ya dicho y que no aportan nuevas reflexiones en torno al objeto de estudio. Esto implicaría el fin de la historia del arte, ya que se convertiría en una disciplina estancada y carente de novedad cuyos máximos residirían en descubrir piezas nunca interpretadas y dotarlas de sentido empleando como referencia discursos ya existentes que casen de forma más o menos fiel con aquellos elementos de la obra que puedan clasificarse en categorías preexistentes. En segundo lugar, porque la falta de imaginación priva al estudiantado de la experiencia estética que, no solo el objeto de estudio, sino la propia educación, puede brindarle. Esta experiencia debe ser potenciada, ya que sirve como reclamo para un aprendizaje efectivo. Si, tal y como se ha expresado en numerosas citas de nuestro estudio, la forma de interpretar obras de arte que se pone en práctica en la titulación consiste en repetir datos, el estudiantado no albergará una satisfacción por el trabajo propio ni la seguridad con la que poder enfrentarse a nuevos retos en un futuro laboral.

Por último, y excediendo los límites de la disciplina, nos encontraríamos con un perfil que no es capaz de leer e interpretar con efectividad ningún tipo de imagen. Esto, sería consecuencia directa de todo lo anteriormente expuesto. Si la AV supone hoy en día una competencia necesaria para desenvolverse con efectividad en ámbitos con tanta presencia como los medios de comunicación o las redes sociales, es necesario que desde las titulaciones se haga hincapié en ella. Como mínimo, asegurándonos de que el estudiantado que egresa tiene unos conocimientos básicos y suficientes para desenvolverse. Muy probablemente, esta competencia se dé por adquirida en el estudiantado del ámbito de las artes, a pesar de que lo que hemos podido constatar haya sido diferente.

Detendremos aquí esta reflexión que estamos llevando a cabo sobre la importancia de la AV en el perfil del estudiantado de Historia del Arte para retomarla más tarde. Pero antes, abordaremos la incidencia que el modelo de lectura tiene en el perfil de egreso que acabamos de definir. Creemos que tratar este asunto antes de continuar con la disertación que habíamos emprendido puede resultar más adecuado a la hora de argumentar nuestros razonamientos sobre la importancia que esta competencia tiene y cómo el modelo puede ayudar a adquirirla.

7.3.2. Incidencia del modelo en el perfil de la titulación

La presentación del contenido de este apartado ya ha sido realizada tanto al comienzo del bloque 7.3 como del apartado 7.3.1. Por esto, solo cabe anticipar que a lo largo de las líneas que siguen trataremos de diferenciar aún más si cabe aquellas opiniones que el estudiantado tiene sobre el modelo frente a aquellas sobre la titulación en la que este se inserta. Concretamente, la finalidad que aquí perseguiremos será la de determinar cómo el primero modifica a la segunda. Quien lee podrá apreciar que gran parte de nuestros argumentos redundarán en torno al concepto de autonomía, que justo a continuación abordaremos en su mención más explícita, y más adelante en su aparición algo menos directa. También será sumamente relevante la idea de utilidad que se desprende del modelo. Si bien es cierto que la elección de estos juicios para sustentar nuestros argumentos no es deliberada, es importante dejar constancia de que ni los ejemplos que emplearemos son exclusivos, ni estos términos suponen los únicos juicios posibles en los que apoyarnos. Gracias a la riqueza de los sistemas en general y, del Sistema D en particular, la percepción que el estudiantado tiene del modelo se hace palpable en numerosas dimensiones. De estas, la autonomía y la utilidad son representativas, pero no únicas.

Hemos visto que el término autonomía sale a relucir en nuestro estudio debido a que el modelo, en contraste con lo que parece ser la tradición, ofrece un alto grado de autonomía a quien lo emplea. Según hemos podido advertir en la Tabla 46, esta particularidad ha sido especialmente destacada por los grupos de estudiantes con resultados medios, lo que nos permite conocer de quien proviene está opinión sobre la autonomía que causa el modelo. Por otro lado, también hemos observado que este juicio sobresale en cuanto a coocurrencias. Concretamente, la subcategoría “D1-14 Autonomía” y el Sistema E mantienen 26 coincidencias. Esto puede observarse en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos y resulta especialmente relevante para el asunto que nos ocupa en este bloque: la interacción del modelo con el resto de la titulación. No obstante, hemos encontrado una postura que contradice esta opinión generalizada sobre la autonomía que el modelo otorga y que actúa como la excepción que confirma la regla. Mencionamos “postura” en singular puesto que el comentario corresponde a una única persona entrevistada. Esta intervención ya ha sido comentada en el capítulo de resultados, por lo que consideramos que no requiere mucho más análisis. Aun así, sí que cabe añadir un par de consideraciones.

Recordemos que en el comentario GA-R3 11':19" la estudiante asegura que “con este sistema de estudio aprenderás de tres obras, pero nada más. Tres obras que te analizan en el curso”. De este comentario no solo podemos obtener información sobre lo que ella piensa del modelo, sino también sobre la idea que tiene de lo que debe ser una clase de un nivel educativo superior. Quien habla entiende que el estudiantado recibe lecturas, tres o más, de obras de arte por parte del profesorado y que así es como llega a conocer el significado de estas. De ser así, a medida que el estudiantado avanza en sus estudios va recopilando un catálogo de lecturas de obras de arte que aprende de memoria y, llegado el momento, reproduce. Este entendimiento muestra que no pretende dominar una o varias metodologías que le sirvan como herramienta para poder ella misma elaborar el discurso, sino contar con los propios discursos elaborados por otras personas.

Lo que la estudiante defiende es precisamente el modelo que priva de autonomía al profesional y que el resto del estudiantado entrevistado ha criticado. El “te” de “te analizan” es también revelador, ya que redundando sobre la misma idea: entender que de la persona docente

recibes la solución al problema, no una herramienta para poder resolverlo tú misma. El único proceso cognitivo que implica la propuesta de la estudiante es el de memorizar. El resto, especialmente los de alto nivel, quedan descartados. La estudiante va a clase esperando encontrar los resultados, no la forma de hallarlos por sí misma. Quizás uno de los factores que agravan esta búsqueda del trabajo ya resuelto y de la facilidad e inmediatez pueda tener que ver con la cuestión referente al tiempo, que se ha mencionado varias veces durante los resultados. En el apartado 7.2. ya hemos reflexionado sobre esta cuestión. Esta necesidad imperante de inmediatez no solo causa sensación de dificultad sino también de rechazo hacia metodologías que exigen lo contrario: un trabajo más pausado y que necesita de varias sesiones para culminar con éxito.

Sin embargo, también hemos tenido indicios de que el trabajo realizado a última hora y, en consecuencia, en poco tiempo, es una actitud que el estudiantado asume con frecuencia y, cuando esto no le es posible, se muestra contrariado. Un buen ejemplo son las citas GM-R2. 04':33" y GX-R1. 14':13". En la primera se expresa que se tenía la idea de que el análisis de una fuente puede realizarse en poco tiempo y, en la segunda, que se incorporó a esta misma tarea tarde, se entiende que con relación a la fecha de entrega. Ambas voces hablan en pasado y dan a entender que sus ideas iniciales se han transformado en otras tras el trabajo con el modelo. Quizás lo que acaece con la estudiante que apuesta por un tipo de aprendizaje basado en la memorización de discursos es que, al igual que sus compañeros y compañeras, es consciente de que la contrapropuesta que supone el modelo implica más tiempo y, por lo tanto, mayor esfuerzo. Esta idea hemos podido confirmarla a través de comentarios como el que sigue:

[GD-R1 0':55"]

“Estudiante 2: A ver, es mucho más... Cómo lo veo yo eh, requiere mucho más [dubitativa] pensamiento propio. Mucho más, mucho más interactivo. Requiere mucho más esfuerzo por parte de los alumnos respecto a lo que te suele requerir en otras asignaturas. Por norma general, ves una obra que dice las cuatro cosas que entran [en el] examen. Lamentablemente. Bueno, después de haberte explicado el marco histórico probable... En muchas ocasiones y tal. Algo de la historia del artista y no va mucho más allá. Por lo tanto, no hay, como yo creo, un análisis propio del alumno, por norma general. Lo que sí que da pie a que lo haya es este sistema que ellos utilizan. Entrevistadora: Osea, como que... ¿Como que ves que tienes que ser más creativa, diríaslo...? Estudiante 2: Sí, requiere más esfuerzo y más creatividad, sí. Más que más creatividad, más... No sé si la palabra “crítica” estaría bien, ¿no? De observar y lo que te despierta a ti. Más que lo que te han contado. Que luego..., bueno, todo tiene que tener una lógica y tal, pero sí que requiere que tú te lo observes y pienses.”

En la primera intervención de la cita la estudiante afirma que la interpretación del modelo requiere mucho más esfuerzo en comparación con otras asignaturas y nos da algunas pistas de en qué consiste: pensamiento propio, interacción, análisis propio, más creatividad, ser crítica, expresar tu propio pensamiento y no el de otras personas, observar y pensar. No debemos pasar por alto lo significativas que son estas apreciaciones de la estudiante si tenemos en cuenta que las señala como requisitos que no se dan en el resto de las asignaturas. Fijémonos, por ejemplo, en la apreciación relacionada con la opinión. Pese a ser un método tan rígido y estructurado la estudiante habla de “observar lo que te despierta a ti”, lo que nos indica que tiene la sensación de estar expresando sus propias ideas sobre la obra analizada. Esto concuerda con alguna de las ideas que hemos podido hallar dentro de la literatura, como la de Pettersson (1997). El autor dice que una imagen puede ser interpretada de varias maneras por varias personas. Es decir, que las distintas interpretaciones no entran en contradicción con

interpretaciones lógicas y de carácter científico, sino todo lo contrario. Dicho esto, la propia estudiante puntualiza: “todo tiene que tener una lógica”.

También da algunas pistas de aquello que se lleva a cabo en estas otras asignaturas, y que ha salido a relucir en numerosas ocasiones en nuestro discurso: tratar el marco histórico, la biografía del artista, el estilo o, en otras palabras, reproducir aquello que el profesorado o algún otro profesional dice. De nuevo, vemos una situación similar a la que mencionábamos más arriba, en la que dos estudiantes que parecen no estar de acuerdo señalan el mismo aspecto del modelo. Esto resalta, una vez más, la congruencia de los resultados de nuestro estudio. Tanto la estudiante que prefería otra tipología de aproximación a la obra de arte, como la estudiante que critica la aproximación del resto de la titulación, hablan de una metodología generalista, basada en un discurso construido por la persona docente que el estudiantado reproduce y que se basa en lo que especialistas en el ámbito han dicho con anterioridad. Lo contrario, esto es, que el estudiantado construya el discurso, requiere de mayor esfuerzo, lo que resulta mayoritariamente valorado como positivo por las personas entrevistadas y, por un caso excepcional, como negativo.

Por otro lado, no podemos dejar de lado que la primera alusión explícita a la palabra “creatividad” se realiza por parte de la entrevistadora. Bien es cierto que la propia conversación la lleva a mencionar el término y que la estudiante que le contesta confirma, repitiéndola, su inclusión en los requerimientos del modelo. Que esta sea la única intervención en la que la creatividad aparezca de forma literal y que a su aparición contribuya la entrevistadora nos hace sospechar que se trata de un ejercicio –el ejercicio de la creatividad– al que el estudiantado está poco habituado o, como mínimo, si lo ejerce no es consciente de que así sea. Esta hipótesis es congruente con la crítica a la interpretación de las obras de arte, que acabamos de mencionar, basada en reproducir el discurso de un especialista. Esta omisión de la creatividad podría ser entendida como una consecuencia de esta tipología de interpretación.

Como ya hemos afirmado en otras ocasiones, la observación de aquello que no aparece o aquello que tiene escasa apariencia dentro de las reuniones es a veces tan importante de ser destacado como aquello que abunda. Debemos tener en cuenta que la creatividad es un concepto sumamente empleado en contextos no profesionales y no educativos y especialmente relacionado con el ámbito de las artes. Por ello, que ni siquiera tenga una especial presencia cuando se formulan deseos como podría ser “me gustaría que se fomentara más la creatividad en el aula”, es señal de que no se considera una opción a la hora de juzgar aquellas mejoras que podrían introducirse en la tarea de interpretar una obra de arte. Además de ser un concepto propio del ámbito de las artes, es también una de las competencias más mencionadas a la hora de definir la AV. Términos como interpretar, analizar, evaluar o crear son compartidos tanto en las distintas definiciones de AV como en aquellos verbos recogidos bajo la categoría “A2 Nivel de complejidad”. De entre todos ellos, “Crear” es el que menos presencia tiene, con apenas tres referencias de codificación que suponen el 0,15% del total de referencias y el 0,49% del total de referencias del Sistema A (Tabla 31).

A pesar de no haber encontrado más alusiones explícitas, sí que hemos encontrado intervenciones en las que la valoración de la creatividad está implícita. Por ejemplo:

[GR-R1. 01':32'']

“Es mucho más sencillo, en mi opinión. Porque la interpretación de una obra de arte va mucho más allá de la teoría que se explica. En esta asignatura, es como que te dan la opción de participar directamente de la obra que estás observando en lugar de explicarte

Esta oportunidad de “participar directamente de la obra que estás observando” requiere necesariamente creatividad, por lo que se está señalando que el modelo brinda la oportunidad de emplear este proceso cognitivo, de nuevo, en contraposición a la propuesta de la titulación. A estas alturas, debe haber quedado claro ya que la comparación modelo vs. titulación es continua a lo largo de todas las reuniones y difícil de separar, ya que el estudiantado apenas realiza intervenciones en las que una propuesta u otra se aborde de forma aislada. Esta tipología de lectura de obras de arte promovida en la titulación casa con aquella crítica que Matusitz (2005) o Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2022) realizan al profesorado, diciendo que uno de los principales impedimentos a la hora de trabajar con la AV en las aulas es que el profesorado se enfrenta con recursos para los que ha recibido poca o ninguna formación y, por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de la AV constituyen un auténtico reto. Sin duda, podríamos pensar que el ámbito de las artes se trata de una excepción, pero lo cierto es que, aunque el profesorado emplea imágenes y las emplea como el objeto principal de estudio, este acercamiento no se corresponde con la competencia de AV y la omisión de los procesos cognitivos que se alojan bajo su paraguas, como es la creatividad, lo confirman. Esta falta de conocimiento y, por lo tanto, esta incapacidad, se transmite al estudiantado y, en consecuencia, estos la transmitirán a la sociedad, sea cual sea su aportación a la misma.

En vista de lo anterior, podríamos hablar de una insuficiencia identificada, en esta ocasión, en la literatura que hemos podido consultar. Hemos apreciado, especialmente en el bloque dedicado a tipologías de AV, que se proponen distintas variantes de la competencia dependiendo de la tipología de imagen que se está abordando. Sin embargo, hemos constatado con nuestra revisión que no existe una tipología de AV que aluda concretamente a nuestro objeto de estudio. Esta ausencia que hemos detectado de forma evidente es también palpable, quizás de forma más velada, en nuestro estudio de campo y en nuestra titulación. Si el modelo resulta tan novedoso y contrasta con la forma tradicional de trabajar con el fenómeno artístico, es evidente que desde el propio ámbito del arte se está abordando muy escasamente la competencia. Si en cualquier otro ámbito esta ausencia ya resultaría llamativa debido a la importancia que la imagen tiene en nuestra sociedad, en el ámbito de las artes se hace doblemente grave por ser el propio ámbito de la imagen por antonomasia. Evidentemente, la historia del arte cuenta con una larga tradición como disciplina de estudio, por lo que esta forma de aproximarse a la imagen que parece estar desfasada respecto a otras disciplinas bastante más incipientes resulta llamativa. En nuestro estado de la cuestión se demuestra como, por ejemplo, desde disciplinas próximas a las TIC se toma conciencia de que la AV –entendida como lo hizo Debes y la larga tradición que vino después de él– es la única forma, no solo de respetar la especificidad del medio visual, sino también de lograr que las personas interactúen con las imágenes de forma eficiente para ellas mismas y, en consecuencia, para la sociedad.

A pesar de este desfase, en nuestra propia tesis hemos expuesto la metodología de aproximación a la obra de arte de un historiador cercano conceptualmente a Debes, así como a su entendimiento de la AV. La forma de interpretar obras de arte que propone Panofsky casa con lo que la teoría de la AV ha identificado como procesos cognitivos o competencias necesarias para leer e interpretar una imagen. Al igual que desde la propia historia del arte hemos identificado –tanto en nuestro estudio de campo como en nuestro estado de la cuestión– que no vamos en la línea de la aproximación a la imagen que otras disciplinas que comparten este objeto de estudio proponen, también desde la historia del arte contamos con referentes que apuestan por una lectura e interpretación de la imagen efectiva y que respeta la singularidad

del objeto de estudio. Parece ser que, en algún momento próximo a la década de los 60, la historia del arte y otras disciplinas de la imagen avanzaban a la par, pero que esta última ha dejado de lado propuestas tan innovadoras como lo fue la de Panofsky en su momento.

Este dejar de lado no debe interpretarse como una falta de reconocimiento, ya que indudablemente lo tiene dentro de la disciplina y de las titulaciones. Sin embargo, parece ser un reconocimiento que se fundamenta más en resaltar su rareza e innovación, como una extravagancia del autor alemán, que como una oportunidad para replantear y reformular la forma en que abordamos las imágenes que estudiamos. Entiéndase de igual manera que no identificamos en la teoría de Panofsky todas y cada una de las competencias que componen la AV que describen Debes y toda la tradición que lo sigue. En la teoría del autor se atiende, lógicamente, a aquellas tareas que tienen que ver con la labor del historiador y la historiadora del arte y de las que, por ejemplo, la creación de imágenes que tantas voces identifican como parte de las competencias de AV, no forma parte. Esto resulta natural si tenemos en cuenta que alguien como Panofsky tenía claro cuáles eran las tareas de la persona profesional de la historia del arte, tal y como hemos hecho ver en el capítulo dedicado a presentar el modelo.

Retomando la reflexión sobre los resultados del modelo y, una vez identificada la opinión predominante y la minoritaria sobre la forma de leer obras de arte que promueve la titulación, hemos podido detenernos a reflexionar y plantearnos la siguiente cuestión: ¿el estudiantado habla del modelo vs. otras formas de leer e interpretar obras de arte o, del modelo vs. *la* otra forma de leer obras de arte que se emplea en el grado? Según hemos podido ver en el estudio, el estudiantado da a entender por sus comentarios que la forma en la que se analizan obras de arte en las distintas asignaturas es similar y la propuesta del modelo se contrapone a estas. Que en el grado solo se apueste por una metodología ya es un resultado digno de análisis, sobre todo teniendo en cuenta las características que hemos podido analizar. A partir de esta descripción de la metodología empleada en la titulación que hemos extraído de las reuniones, cabe preguntarse si esta idea sobre lo que supone leer una imagen casa con el concepto de AV que hemos podido extraer del capítulo de estado de la cuestión.

Recordemos que como conclusión del apartado en el que estudiábamos la perspectiva teórica de la AV establecíamos que esta consiste en la habilidad de interpretar, entender, crear y comunicar con exactitud y efectividad por medio de imágenes. Siendo este un enunciado fruto de los términos más empleados en la definición de la competencia, inmediatamente después señalábamos que cada vez se realizaban más especificaciones dependiendo del ámbito de estudio desde el que se aborde. Debido a que las habilidades son varias y las tipologías de imágenes muy numerosas, cada ámbito de estudio se centra en unas o en otras. Más adelante, en el apartado del mismo capítulo dedicado a la perspectiva didáctica, tratábamos de dilucidar cómo se aborda la obra de arte y su lectura e interpretación. Pudimos observar que existe poca literatura al respecto debido a que existen referencias sobre términos como “media literacy”, “digital literacy”, “multimodal literacy”, etcétera, pero muy poca con relación a “art literacy”.

Por lo que hemos visto en nuestro estudio y, naturalmente, por nuestra familiaridad con la disciplina, podemos afirmar que, en el ámbito de la historia del arte, la competencia de AV se centra concretamente en la lectura y en la interpretación del fenómeno artístico, que es la tipología de imagen –en su sentido más amplio– objeto de estudio. Ya hemos mencionado que una de las críticas que la literatura realiza es que el profesorado no incorpora herramientas de AV en su docencia por desconocimiento (Blummer, 2015, Matusitz, 2005), basándose en evaluaciones sobre el nivel de AV del profesorado (Vermeersch & Vandenbroucke,

2015, Blummer, 2015). Sin embargo, el problema en nuestro ámbito no reside en la carencia del uso de imágenes, sino en el propio uso de estas en el sentido de que no encajan con la competencia de AV.

Cuando Brugar (2017) afirma que el 75% de los profesores participantes en su estudio utilizan cuadros en sus clases, únicamente nos está ofreciendo un dato cuantitativo. Respecto a esto, más adelante expone el tipo de comentarios que las personas entrevistadas realizan sobre las obras de arte, donde podemos ver que estas son entendidas como objetos adicionales a la docencia y no como el objeto principal de estudio. Esta carencia del profesorado tiene una traslación directa en la docencia y ha sido palpable en el estudio que hemos realizado. En las reuniones, el estudiantado ha mencionado en reiteradas ocasiones que en el resto de las asignaturas el análisis de la obra de arte se limita a la contextualización de esta o a señalar datos estilísticos o biográficos del autor o autora en cuestión. Según lo que la literatura entiende por lectura de imágenes y, por lo tanto, por AV, lo que en la titulación se está realizando está lejos de cumplir con estas aspiraciones.

En el capítulo de marco teórico describíamos cómo entendía Panofsky la labor del historiador y la historiadora del arte y sus diferencias con las labores de otras profesiones. De todas las diferenciaciones que efectúa, nos interesan especialmente dos: aquella que señala las discrepancias entre el historiador y la historiadora y la persona conocedora de arte y aquella que destaca las de la historia del arte con otras disciplinas, como por ejemplo la teoría del arte o la estética. En cuanto a la primera, la persona conocedora de arte, dice Panofsky, es aquella que se aproxima a la obra preocupado por fechas, proveniencia, atribución, etcétera. Respecto a la segunda, el teórico y la teórica del arte son quienes que sistematizan los problemas artísticos y con esto construyen un sistema de conceptos fundamentales de la historia. Si damos por buenas las afirmaciones de Panofsky, cabría preguntarnos cuál es la labor del historiador o la historiadora del arte. El mismo autor nos responderá: la persona profesional de la historia del arte es aquella capaz de señalar los valores formales de la obra de arte, por ejemplo, mediante una interpretación que aborda los objetos de la historia del arte describiendo las particularidades estilísticas de estos como “testimonios” de intenciones artísticas.

En las palabras del autor reside nuestro entendimiento de lo que una lectura debe ser. Una lectura basada en intenciones y no en casualidades. Luego, se agruparán estas intenciones en estilos y así, como dice Panofsky, la historia del arte contribuirá a la teoría y viceversa. Sin embargo, una y otra no deben perder de vista cuál es el enfoque de sus disciplinas. Según afirma el estudiantado, la aproximación al objeto de estudio que se propone en la titulación tiene más que ver con el recordatorio de datos biográficos de la autoría de la obra o con la identificación de esta dentro de un período u otro. El perfil profesional que se define a través de estas tareas se asemeja al de la persona conocedora y no al del historiador o la historiadora del arte y aborda el arte desde un enfoque simplificado de esta profesión, cuya labor es interpretar el objeto de estudio respetando su singularidad.

Sin embargo, –y aludiendo a la pregunta de investigación 5– hemos podido observar que el estudiantado que ha pasado por el modelo ha experimentado una serie de variaciones en su percepción de la lectura e interpretación de una obra de arte. Uno de los ejemplos más destacados es comprender esta tarea como una misión que requiere dedicación. Precisamente por el contraste que supone con la experiencia que tienen de la titulación, esta dedicación que exige el modelo ha sido identificada como uno de sus puntos débiles. En contraste, el modelo es mayoritariamente considerado por las personas entrevistadas como útil de cara a experiencias tanto dentro como fuera de la titulación. Gran parte de las intervenciones en las que

se realiza esta afirmación son recogidas bajo la subcategoría “D1-12 Utilidad”, que mantiene 27 coocurrencias con “D2-1 Positivo” sobre las 14 que mantiene con “D2-3 Negativo”. Estos datos aparecen recogidos en la Tabla 67-CD del capítulo de anexos. Recordemos también que en el análisis realizado a partir del Sistema D y de los juicios más emitidos por el estudiantado “D1-12 Utilidad” se situaba en el 5º puesto de la lista de los más nombrados (Tabla 31). Esta utilidad que tiene el modelo ya ha sido comentada en el capítulo de resultados. Sin embargo, quedan aún algunos aspectos que analizar a la hora de dilucidar en qué consiste esta característica. Tengamos en cuenta que la utilidad no solo es mencionada explícitamente, como es el caso de muchas de las citas recogidas bajo la subcategoría D1-12, sino también de forma algo menos directa y a través de otros términos. Ya que en el capítulo de resultados nos hemos ocupado de los ejemplos más directos, veamos a continuación un caso menos explícito extraído de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GR-R1. 22':37'']

“Estudiante 5: Si. Quizá no de manera tan exacta, exacta, pautada, etcétera. Pero sí que es una manera alternativa muy positiva de interpretar otras obras de arte, no de la manera habitual y convencional. Yo sí la usaría.

Estudiante 3: Y yo incluso la pondría en más asignaturas que no solo en estas.

Estudiante 5: Resultaría mucho más sencillo.

Estudiante 3: Y ya desde primero de carrera, además. Pienso que puede ayudar mucho.”

La cita que acabamos de ver es el resultado de preguntar si emplearían el modelo fuera de las asignaturas en las que se imparte. La realización de esta pregunta ya ha sido comentada en el apartado dedicado a la entrevistadora. La Estudiante 5 comienza respondiendo que emplearía el modelo, pero de forma algo menos rigurosa, ya que lo encuentra muy positivo en contraste con la forma convencional. Aquí quien habla está planteando el modelo como una propuesta alternativa a la convencional –lo que evidencia su novedad– y que resulta útil, quizás siendo empleada de forma más flexible. Esta afirmación respondería afirmativamente a la pregunta que nos hacíamos unos párrafos más arriba sobre si el modelo plantea un cambio significativo respecto a la propuesta del resto de la titulación, que hemos determinado que es común a todas las asignaturas. La Estudiante 3 sugiere que el modelo debería ser empleado en más asignaturas y desde los primeros cursos de la titulación. Coincidiendo con su compañera, opina que sería de ayuda, se entiende que a la hora de leer e interpretar obras de arte. En las intervenciones citadas se hace evidente que las estudiantes consideran que la propuesta del modelo resulta útil, a pesar de que esta palabra no es mencionada literalmente.

Por otro lado, también existe un sector del estudiantado que admite que el modelo es muy útil y que han aprendido con él, pero que no lo utilizarían en un futuro, fuera del contexto didáctico o en el mundo laboral. El argumento principal que explica esta decisión es la prolijidad del mismo, en el sentido de la cantidad de pasos que conlleva. Aquí entrarían en contradicción las conclusiones obtenidas del modelo con las posibles aplicaciones que ven de este: si aprecian que la lectura y la interpretación de una obra de arte es un proceso que requiere tiempo, las propuestas que consisten en memorizar y reproducir un discurso dado no supondrían en realidad un verdadero análisis, por muy rápidas que pudieran resultar. Por lo dicho, podríamos pensar que en nuestro estudio se aprecia un reconocimiento de la utilidad del modelo y un reconocimiento del cumplimiento de este con un verdadero análisis de la obra de arte. Sin embargo, el precio a pagar por lo antedicho supone un esfuerzo que la

forma propuesta por el resto de la titulación no les requiere.

El modelo parece haber hecho comprender a una parte del estudiantado que lo ha experimentado que la lectura de una obra de arte no pasa por la inmediatez, sino por la reflexión pausada y reiterada sobre una serie de cuestiones que el o la artista nos pone sobre la mesa. Esta idea, es especialmente difícil de asumir en nuestros días, y más aún por las jóvenes generaciones, ya que han nacido en un entorno en el que, cada vez más, cuentan con herramientas que les proporcionan soluciones prácticamente inmediatas a sus requerimientos. Sin duda, muchas de estas suponen un gran avance y en ocasiones un apoyo útil para la educación. Uno de los ejemplos más evidentes sería la facilidad con la que podemos conocer, por ejemplo, una determinada fecha, con tan solo realizar una búsqueda en internet. Sin embargo, estas facilidades con las que ahora contamos requieren una readaptación a su contexto.

Lo que resulta incongruente es poseer y emplear herramientas que nos arrojan soluciones inmediatas y, al mismo tiempo, seguir educando a través de metodologías basadas en la memorización. Esto únicamente resulta útil si nuestro propósito personal es el de reemplazar a una máquina. Sin embargo, esta finalidad no suele ser la común y sin duda no es la de la educación. Esto nos dice que debemos aportar un tipo de habilidades que no traten de competir con la tecnología, sino que, precisamente, suplan aquellas de las que las máquinas no están dotadas. En esta línea, el modelo aquí estudiado apostaría por una línea educativa que favorece la imaginación y, consecuentemente, la creación de discursos únicos a la par que científicos por estar fundamentados en datos empíricos. En este caso, en la obra de arte.

En consonancia con lo argumentado, una sociedad en la que adquirimos soluciones a nuestras preguntas a través de un simple “clic” también requiere tomar conciencia de que no todo es susceptible de ser resuelto mediante esta acción. Aquí radica el problema principal con el que abríamos la cuestión del tiempo que requiere la realización de la lectura e interpretación de una obra de arte. Quizás no se trata de pensar que esta tarea es extremadamente dilatada, sino que nos hemos habituado a que la mayoría de nuestras tareas diarias sean acciones rápidas y que requieren de poca reflexión. De nuevo, aun siendo conscientes de la gran cantidad de facilidades que esta realidad nos ofrece, no debemos deshabituarnos de las que son diferentes, ya que en ellas residirán nuestros mayores logros. Entiéndase “logros” como una acción llevada a cabo con éxito a través de nuestras propias habilidades y, por lo tanto, una acción personal de calidad, susceptible de ser comprendida y empleada por otras personas. Con relación a esta reflexión, veamos el siguiente fragmento extraído de una de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GA-R2. 01':46"]

“Estudiante 2: Es que yo, por ejemplo, hice Historia de Roma y vale, y un buen profesor también, pero te explica edificios, te explica esculturas, pero cosas puntuales muy... deshilvanadas en cierta manera, pero no en detalle, como... Hice Medieval el año pasado y igual. Que te dicen, vale, las relaciones, dan algunas características, pero no ese detallismo para sacar conclusiones en profundidad.

Estudiante 4: Es que no cabe en la carrera analizar en otras asignaturas de esta manera, ¿no?

Estudiante 3: En fin, es que es tan laborioso hacer este análisis.

Estudiante 5: Vamos muy rápido, analizamos 400 obras en cada asignatura. ¿Cómo,

En la cita las estudiantes conversan entre ellas planteando que un modelo como el que están empleando no tendría cabida en el resto de las asignaturas. Efectivamente si, tal y como dicen, el objetivo de otras asignaturas es analizar aspectos muy concretos de forma aislada o, por el contrario, aspectos muy generales del mayor número de obras de arte posibles, el modelo no se adaptará. La filosofía que persigue esta metodología pasa por una enseñanza basada en la calidad, y no en la cantidad, ya que se fundamenta en la idea de ofrecer al estudiantado una herramienta, y no soluciones aisladas. Observamos que el argumento que la Estudiante 3 presenta cuando su compañera le señala que no es posible aplicar el método en todas las asignaturas es que este requiere demasiado trabajo, si lo que se pretende es abarcar tantas obras como en otras asignaturas. Sin duda, la estudiante se encuentra en lo cierto, aunque quizás el siguiente paso sería cuestionarse si tratar un elevado número de obras de arte en una asignatura es lo más adecuado. Sobre todo, teniendo en cuenta con qué profundidad se tratan. Observemos además que en la primera intervención de la cita se aprecia cómo la estudiante entiende el tipo de análisis que fomenta el modelo como un análisis en profundidad del objeto de estudio.

Respecto a la científicidad que el estudiantado menciona –y que se recoge bajo la subcategoría “D1-2 Cientificidad” –, supone otra de las variaciones que hemos podido observar que el modelo produce en la percepción que el estudiantado tiene de su ejercicio de lectura e interpretación de una obra. Algo que ha sido palpable en el estudio es que el propio estudiantado de Historia del Arte comparte esa idea popular que dicta que lo que se hace desde el ámbito de las humanidades es menos científico –o directamente no lo es– que lo que se hace desde el ámbito de las ciencias. Podemos constatarlo en la afirmación que hacen de que el modelo les parece especialmente científico y menos subjetivo que el resto de las formas de analizar obras de la titulación. Si nos fijamos en lo comentado anteriormente en este mismo apartado con relación al respeto que el modelo tiene por la singularidad de la obra y lo que acabamos de plantear, podríamos pensar que estas ideas entran en contradicción: un método que respeta la singularidad de la obra y, la singularidad de la persona que analiza, y que, a la vez, es muy científico. El método muestra que las evidencias pueden tener distintas interpretaciones, y no por esto resultan menos evidentes. Por ejemplo, que los aspectos formales sean unos en particular y no otros no entra en contradicción con la idea de que puedan ser ordenados y dotados de sentido de distintas formas.

Otro cambio que hemos podido notar con relación a cómo el estudiantado se percibe a sí mismo a la hora de enfrentarse a la lectura e interpretación de una obra de arte es el relacionado con la sensación de autonomía, que ya abordábamos al principio de este apartado. De nuevo, sucede lo ya observado con la utilidad o con otros de los juicios o valoraciones recogidos bajo el Sistema D. Aunque “D1-14 Autonomía” se trata de una categoría que, no solo recoge aquellas intervenciones en las que se menciona la palabra que titula la agrupación, sino todas aquellas en las que la autonomía está implícita. La cita que veremos a continuación, extraída de las reuniones del capítulo de anexos, es un ejemplo de esto último:

[GM-R3. 41’:55’']

“Estudiante 4: Si en mi caso no sé si ha cambiado como la percepción, no sé, pero creo que sí que me ha dado, pues el método como para yo analizar las obras, porque hasta ahora, al menos en las asignaturas, pues que es eso, analizar obras, creo que no se nos ha enseñado como hacerlo si no era el profe que obviamente sabe y te cuenta. Y que tampoco es como una crítica porque...”

Entrevistadora: Si, que es otra manera

Estudiante 4: Sí. Y después de era el examen, una obra que ya habías trabajado, que te habías estudiado, pero no era, no era, no te daban las clases como para “¿que ves?” que no sería digno y ahora es como...

Entrevistadora: Era más aprender de memoria.

Estudiante 4: Si, de una cosa que te contaban, que vale que me parece bien, en plan está bien pero ahora me han dado un método para hacerlo yo, de cualquier obra.”

La Estudiante 4 indica en la primera intervención de la cita que el modelo ha cumplido con lo que consideramos que es su finalidad: ser un instrumento para que la persona pueda analizar obras. A continuación, esta autonomía que le aporta el modelo la compara con lo que ha obtenido de otras asignaturas, donde es la persona docente, como experta que es, quien ofrece la lectura ya realizada al estudiantado. Observamos que durante la exposición de esta segunda tipología de lectura –la que realiza la persona docente– la estudiante sentía cierta incomodidad por estar criticando esta metodología hegemónica a la que está acostumbrada debido al resto de las asignaturas que ha cursado. La entrevistadora trata de quitarle peso a esta posible crítica cuando la Estudiante 4 vuelve a intervenir. Expone cómo en esta otra forma distinta al modelo, la evaluación consiste en un examen de una obra que viene impuesta por el profesor y que ya se ha visto en clase. Entendemos, por lo tanto, que este examen consiste en la memorización y, posterior reproducción de la teoría vista en el aula o recogida en alguna fuente recomendada. A continuación, vemos que cambia de tema y pasa a relatar cómo eran las clases en las que se proponen este tipo de exámenes. Aquí vuelve a establecer una comparación directa con lo realizado en las clases en las que se imparte el modelo, donde la pregunta principal que guía y define el primer componente de esta metodología –el análisis formal– es ¿qué ves? La estudiante expresa que en el resto de las asignaturas esta pregunta no parece representar la intención de la propuesta. A continuación, nos quedaría preguntarnos, si no es “¿qué ves?, ¿cuál es la pregunta que el estudiantado debe hacerse al enfrentarse al fenómeno artístico?

En las últimas intervenciones de la cita, la entrevistadora hace alusión a esta memorización que define la experiencia que la estudiante relata y esta le da la razón. De nuevo, la estudiante alega a favor de la otra metodología diciendo que le parece bien memorizar aquello que se imparte pero que con el modelo tiene un instrumento para analizar ella misma cualquier obra. Por lo tanto, no se encuentra restringida a las obras que se comentan en las asignaturas y a la información concreta que la persona docente le hace llegar, sino que cuenta con la autonomía de elegir ella obra y discurso. Esta autonomía se traduce, como sucede en la mayoría de los casos, en una mayor libertad y en una sensación de satisfacción por el trabajo, que resulta ser deliberado y propio. A pesar de identificar en el modelo una herramienta y no una solución cerrada, parece que esta estudiante tampoco está disconforme con la otra propuesta. En el ejemplo que veremos a continuación, sí que se puede apreciar una decantación más obvia por la propuesta del modelo sobre el de la titulación. Este ha sido extraído de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GR-R1. 18':10'']

“Estudiante 5: si es bastante positivo porque no interiorizas de la misma manera una obra de la que te ofrecen información y simplemente tienes que memorizarla. Que una obra que tú has trabajado y te has visto delante enfrentándote a ella. Es mucho más

La Estudiante 5 valora más positivamente tener que trabajar de forma autónoma una obra que tener que memorizar la información que otra persona le ofrece. El motivo que alega para justificar esta preferencia es que el primer supuesto contribuye en mayor medida a interiorizar el discurso. Por lo tanto, contribuye en mayor medida a la asimilación de los nuevos conocimientos y, en consecuencia, al aprendizaje. Aunque tanto la Estudiante 4 como la 5 parten de la misma idea, vemos que el nivel de convencimiento ante la propuesta novedosa es diferente entre ellas, ya que la segunda parece tener pudor a la hora de decantarse por una u otra. Para finalizar con el asunto relativo a la autonomía implícita, observaremos un último ejemplo extraído de las reuniones que aparecen en el capítulo de anexos:

[GM-R3. 08':55'']

“Y también me sentía más segura con nuestro análisis y nuestras conclusiones, que pueden ser diferentes, pero también válidas. Porque antes, cuando después de nuestro análisis ya he leído algo y he interpretado que el autor está diciendo algo completamente diferente que nosotros me sentía... “Vale, lo hicimos mal” [risas]. Pero ahora siento que vale... Creo que hemos apoyado nuestra conclusión suficientemente para sentirnos seguros que es como una... otra interpretación. Tampoco sabemos qué hizo el autor exactamente para llegar a esto.”

Esta intervención resulta interesante porque quien habla se compara directamente con un especialista y con su teoría, indicando que valora que la aportación propia es igualmente válida. Es decir, gracias al modelo la estudiante siente la seguridad para afirmar que, a pesar de diferir en el análisis que un autor o autora experto realiza, el aportado por ella es igualmente plausible. El argumento que justifica esta calidad de su discurso es la fundamentación de lo afirmado en la propia obra. Atendamos a cómo la estudiante describe su comportamiento pasado, diciendo que, cuando leía la interpretación de otro autor que no coincidía con lo dicho por ella, sentía que su trabajo era incorrecto. En cambio, después de la experiencia del modelo, esta actitud ha evolucionado a una puesta en duda del discurso del otro, y no del propio. Fijémonos en que acaba la intervención indicando que desconocemos la procedencia –en términos de fundamentación– de muchos de los discursos de especialistas a los que accedemos, dando a entender que, por esto mismo, ¿por qué deberíamos darlos por buenos?

Esto es doblemente positivo. En primer lugar, por un motivo obvio: la sensación de autonomía y de credibilidad del discurso propio que la estudiante siente. En segundo, porque, gracias al modelo, quien habla ha comprendido que no solo existe un discurso válido a la hora de interpretar una obra, sino que dos o más pueden convivir, contradecirse o apoyarse e igualmente seguir teniendo validez e interés. Por lo tanto, no solo ha adquirido seguridad en sí misma, sino también la capacidad de abrirse a esa clásica atribución dualista de “malo” o “bueno” a todo aquello que valoramos. El estudiantado señala cómo el trabajo propio le hace sentir autónomo y satisfecho consigo mismo. Esta autonomía se expresa como positiva –recuérdese ese sentimiento de agradecimiento expresado en la cita GM-R2. 1h:00':32" del capítulo de resultados–, lo que no necesariamente tendría por qué ser así. Hemos recogido quejas en las que se denuncia que el trabajo es demasiado autónomo, intentando evidenciar la falta de presencia de la persona docente durante el desarrollo de alguna actividad. Sin embargo, en este caso califican de positivo la posibilidad de trabajar con autonomía, pero no en el sentido de realizar la tarea en soledad fuera del aula, sino de poder dar su opinión y sentirse autores y autoras de su trabajo.

También hemos podido advertir que esta autonomía que produce el modelo traspasa las barreras del contexto educativo y es aplicable a otros entornos. Observemos la siguiente cita extraída de las reuniones del capítulo de anexos:

[GO-R1.04':41'']

“Y, o sea, yo creo que también yo, al menos a partir de esta asignatura, también he aprendido a ir a los museos como estudiante de Historia del Arte, porque antes iba más como tipo turista, pero ahora sé ir a un museo, sé mirar las obras, sé mirar, básicamente, que es lo que hemos dicho antes, ¿no? No vas al museo como... sabes qué es lo que tienes que hacer.”

Se trata de la cita que anticipábamos a la hora de hipotetizar sobre un posible perfil de egreso de la titulación, el de quien no es capaz de ejercer la labor de, por ejemplo, curaduría o comisariado de una exposición emitiendo un discurso propio a la par que profesional sobre las obras presentadas. Vemos que, en la cita, quien habla está haciendo alusión a la aplicación del modelo al entorno laboral. Esto es, cuando el estudiantado, como futuro profesional se aproxima a una obra de arte. Esta cita es singular, pues en ella se diferencia entre una aproximación como persona no experta, la que considera que tenía antes de cursar la asignatura del modelo, y una aproximación profesional. Esta profesionalidad se define por el conocimiento de aquello que se ha de realizar ante una obra.

Por lo mencionado, no podemos más que entender esta intervención como otra muestra de la autonomía que el modelo favorece y que se traduce en una sensación de seguridad y profesionalidad. Es decir, que el modelo incide en la seguridad que el estudiantado tiene en sí mismo y por lo tanto repercute positivamente en su estado de ánimo y en su propia percepción de sus capacidades. Le hace sentir que se encuentra preparado para el futuro entorno laboral. Nuevamente, podemos confirmar que el modelo contribuye a que el estudiantado mejore su percepción de su capacidad para leer e interpretar fenómenos artísticos, lo que refuerza la quinta hipótesis de investigación. Esta hipótesis ya ha sido abordada y confirmada en el apartado dedicado a los distintos perfiles del estudiantado en este mismo capítulo. En este contexto, hemos podido contribuir a fortalecer y reiterar nuestras conclusiones.

Hemos visto intervenciones del capítulo de resultados y en este mismo capítulo en las que se dice que el modelo no resulta útil por exigir demasiado tiempo para ser aplicado fuera del contexto didáctico. Incluso si diéramos por buena esta afirmación, el modelo ya podría ser considerado un éxito en términos de utilidad. La razón reside en que parte del estudiantado confiesa que ellos mismos están implementando, casi de manera no premeditada, el modelo: afirman que están empleando esta forma de analizar obras de arte en otras asignaturas. El uso voluntario de esta metodología en otras asignaturas es señal indudable de su utilidad y efectividad. Para ilustrar esto último, veamos un ejemplo extraído de las reuniones:

[GT-R1. 34':57'']

“Estudiante 2: Bueno, sí, yo ahora es que lo utilizaría, en plan, cogería las rúbricas y me apoyaría en ellas como a la hora de hacer un comentario. No sé, creo que es bastante...

Estudiante 4: Sí, porque sabes que la base en sí la tienes [en la rúbrica]. O sea, si tú haces un comentario que no sea del todo de ODAS [ODAS es el grupo de investigación autor del modelo] y eso, que te piden en otras asignaturas, al final tú sabes que eso te establece unas bases y es así, es objetivo. Entonces claro, si a ti te dicen “no, es que no lo has hecho bien” dices “vale, ¿pero qué punto de aquí no he hecho bien?” Ya tienes una

base construida y a partir de ahí ya puedes....

Estudiante 2: Es como que ya tienes la experiencia y, al fin y al cabo, cuando tengas que hacer el comentario de una obra, hecho todo esto, todos estos trabajos y pues sí.

Estudiante 3: Y sí, tendrás una base muy fuerte. Que, a partir de ahí, yo, por ejemplo, modificaría cosas [dice su compañera por detrás “sí”]. Pero la base ya la tienes y tienes una idea bastante clara.”

Este ejemplo resulta especialmente singular, puesto que en él se expresa que lo que se empleará en asignaturas distintas a las del modelo es la rúbrica de evaluación. En este caso está haciendo alusión a la rúbrica de contenido, que es aquella en la que cada una de sus dimensiones se corresponde con uno de los componentes del modelo. Podemos observar, especialmente en la intervención de la Estudiante 4, que la rúbrica aporta una sensación de seguridad y credibilidad al trabajo propio, incluso si el comentario requerido no es igual al propuesto en las asignaturas del modelo. Además, vemos que la rúbrica les sirve como un instrumento para defender el trabajo propio, ya que entienden su cumplimiento como un aval del trabajo de calidad, lo que les permite solicitar una justificación fundamentada ante una crítica negativa.

Por otro lado, en la tercera intervención la Estudiante 2 habla de otro aspecto distinto al de su compañera: la experiencia que a través del modelo adquieres. Según lo que podemos apreciar, la estudiante siente que el modelo la prepara para futuras lecturas de obras de arte, adquiriendo una base que le permite realizar otros trabajos similares. En definitiva, la estudiante está hablando de una sensación de seguridad y de competencia en su ámbito. La última intervención corrobora lo dicho, hablando de “una base muy fuerte.” Esta sensación que las estudiantes experimentan es sin duda uno de los puntos de la metodología identificados como álgidos, ya que cumple con unas expectativas muy altas: la de dotar al estudiantado de Historia del Arte de una base sólida con la que asumir su tarea profesional. Esto mismo se reitera en el fragmento que aparece a continuación:

[GA-R3. 43':33'']

“Yo el hecho de que [nombre de la persona docente] sea tan metódica, a mí me ayuda, a mí me ayuda, es el estilo que a mí me va. Ir siguiendo unos pasos, porque a veces yo decía: bueno, ¿por dónde empiezo? Cogía la rúbrica y, oye, mano de santo. Pero bueno...”

Hemos visto cómo, incluso elementos que no son definitorios del modelo, como es todo aquello referente a la evaluación de la lectura e interpretación de la obra de arte –por ejemplo, las rúbricas, la exposición oral o la evaluación entre iguales– son prácticas novedosas y sin referentes semejantes dentro de la titulación. Con “referentes semejantes” queremos decir prácticas que permitan ser comparadas con las que implementa el modelo. Por ejemplo: en otras asignaturas se realizan exposiciones orales, pero estas tienen poco o ningún peso en la evaluación del estudiantado, por lo que no podemos realizar una comparación con la propuesta aquí estudiada. Esto permite calificar al modelo como novedoso no solo en su faceta más conceptual –la definición de cada uno de los componentes– sino también en su adaptación y aplicación al contexto didáctico. Es decir, no solo la propia definición del modelo causa novedad, sino también cómo este se evalúa, lo que resulta significativo teniendo en cuenta que las exposiciones orales no son, ni mucho menos, innovaciones metodológicas. Este comentario también nos sirve para ejemplificar aquello que mencionábamos en el apartado dedicado a la lectura e interpretación de obras de arte según la titulación, cuando

afirmábamos que la rigurosidad de la rúbrica es entendida como positiva.

Llegados a este punto, cabe pararse a reflexionar sobre las implicaciones de lo expuesto hasta el momento en cuanto a cómo el modelo podría afectar en el perfil de egreso de la titulación. A través de las reflexiones realizadas en torno a la utilidad y la autonomía que el modelo produce, hemos podido confirmar de forma rotunda dos de las hipótesis de investigación que planteábamos. A saber: primero, se espera que el estudiantado perciba el método como una herramienta útil para leer e interpretar fenómenos artísticos que le permita profesionalizarse en su área; segundo, el estudiantado mejorará la percepción de su propia capacidad para leer e interpretar fenómenos artísticos gracias al uso del modelo. Hablamos de una confirmación “rotunda” puesto que el enunciado de las hipótesis se encuentra descrito en las propias intervenciones del estudiantado. No merece la pena volver a aducir todas y cada una de las citas, ya que todas aquellas mencionadas en este apartado suponen un buen ejemplo. También el propio sistema de categorías creado apunta a esta confirmación de las hipótesis con ejemplos directos como las subcategorías “D1-12 Utilidad”, “D1-10 Satisfacción” o “D1-14 Autonomía”. Ejemplos indirectos serían las categorías “E1 Críticas a la Historia del Arte”, “E4 Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte o en “E3 Inserción profesional”. Respecto a esta última categoría, en el capítulo de resultados ya hemos expuesto que arroja opiniones dispares: tanto estudiantes convencidos de que emplearán el modelo en un futuro laboral, como otros que no. Un ejemplo de los segundos es el que comentábamos como ejemplo representativo, y que aparece en la Tabla 40 acompañado del código GM-R2. 57’:58”.

Continuando con los cambios que el modelo aporta al perfil de egreso de la titulación, hemos observado que este permite que la experiencia de aprendizaje se convierta en una experiencia estética. En el estado de la cuestión veíamos, de mano de Ramírez et al. (2018), como desde Dewey y hasta nuestros días se ha apostado por una educación basada en el placer de quien aprende. De manera natural, quien aprende asociará esta experiencia con sensaciones positivas y, por consiguiente, tendrá ganas de seguir experimentándola, si de ella puede obtener un disfrute no solo *a posteriori*, por poder emplear los conocimientos, sino también durante el propio proceso. A pesar de esta posibilidad, en el apartado inmediatamente anterior mencionábamos cómo la propuesta de la titulación priva al estudiantado de la capacidad de imaginar y, consecuentemente, de la experiencia estética. En contraste, a través de subcategorías del Sistema D como “D1-10 Satisfacción”, “D1-12 Utilidad”, “D1-14 Autonomía” o “D1-16 Gusto”, o de forma aún más evidente, observando la categoría “D2-2 Positivo” con 168 resultados, apreciamos que el modelo suscita emociones placenteras en quien lo emplea. Ante esta apuesta por la experiencia estética cabe hacer una apreciación.

Al igual que mencionábamos en el capítulo de estado de la cuestión, que el placer esté presente en la experiencia de aprendizaje no significa que debamos basar esta experiencia en nuestro placer, esto es, en nuestros gustos. El ejemplo del análisis que Heebner (1999) hace de la obra del Greco es un ejemplo de aquello contrario a la propuesta del modelo, cuyos propios autores dictan cómo el profesional de la historia del arte debe prescindir de la descripción de su experiencia recreadora ante el fenómeno artístico a la hora de ejercer su profesión (Gregori-Giralt, Menéndez-Varela, 2022). Esto, sin embargo, no implica prescindir de esa dimensión estética que puede tener el aprendizaje. Recordemos esa afirmación tan optimista que realiza Ramírez et al. (2018) cuando dice que, tarde o temprano, la educación incorporará dimensiones estéticas actualmente desatendidas.

Otra de las contribuciones del modelo es que se produce una mayor variedad de análisis, puesto que no solo se respeta la singularidad de la obra, sino que se propicia la singula-

ridad de la persona que analiza. En otras palabras, es un método que fomenta mucho más la creatividad que el resto. El método se fundamenta en una serie de componentes que, si bien su estructura es pautada, su contenido no está en absoluto determinado por unas ideas predefinidas. Esto es, el método parte de cuatro componentes movibles –y también intercambiables– cuyo contenido está en manos de quien interpreta, y no condicionado por anteriores lecturas ni por el propio título de la obra. Eso sí, fuertemente condicionado por la propia obra, que es el objeto de estudio. Aun así, que el análisis esté condicionado por el propio objeto que recibe la acción –como es obvio– no significa que solo pueda dar lugar a un único resultado, ya que las posibilidades dentro de cada uno de los componentes son tantas como intérpretes haya.

A lo largo de todo el capítulo de resultados y, en el discurso expuesto en el apartado anterior de este capítulo, hemos podido observar una cierta sensación de desconcierto respecto al método. A primera vista, quien lee podría pensar que esto no ha sido recogido en el Sistema D, ya que no existe ninguna categoría que se denomine “desconcierto” o un término derivado de ese sustantivo. Esta omisión podría resultar natural, ya que se trataba de una cuestión no palpable de forma explícita en las palabras del estudiantado. Sin embargo, sí que estaba implícita. Por ello, no hemos dejado de recoger dicha sensación, que hemos considerado tan esclarecedora, en una subcategoría del Sistema D: la denominada “D1-15 Novedad”, a la que, a estas alturas, tantas veces nos hemos referido. Un buen ejemplo de este desconcierto hemos podido verlo en la cita GA-R2. 02':32” que exponíamos en el capítulo de resultados, cuando la estudiante supone, y no afirma, que el modelo es bueno y transversal. Quizás esta duda venga condicionada por la exclusividad del modelo dentro del contexto que la estudiante conoce.

Independientemente de la falta de un posicionamiento claro sobre si estas características son buenas o no para la metodología, en varias ocasiones se aprecia que tanto las personas descontentas, como las contentas con algún aspecto del modelo, coinciden en resaltar lo mismo. Por esto, vemos que lo que varía es cómo el aspecto es recibido, y no el aspecto en sí mismo. A esta cuestión también hemos podido aludir ya, interpretándolo como un indicativo de la congruencia de nuestros resultados. La transversalidad que la estudiante menciona no debe pasar desapercibida, ya que supone un resultado relevante: pese a lo condicionado que está el modelo por su contexto didáctico, e igualmente por la temática de la asignatura, el estudiantado considera que es susceptible de extrapolarse fuera de ella. Por los comentarios que las personas entrevistadas han realizado sobre el resto de las asignaturas de la titulación, no podemos pensar que esta transversalidad se dé de forma generalizada, por lo que también supone un cambio que el modelo ejerce sobre la tradición. El modelo consiste en una herramienta que no solo resulta útil en el contexto exacto en que es enseñada y aplicada, sino en todo el resto del ámbito de la Historia del Arte. Prueba fehaciente es que las asignaturas que forman parte de este estudio son de distinta naturaleza y el modelo es capaz de adaptarse a ellas y a sus particularidades.

Otra creencia asentada que el modelo pone en tela de juicio es esa idea popular que dicta que lo que se hace desde el ámbito de las humanidades es menos científico –o directamente no lo es– que lo que se realiza desde los ámbitos de las ciencias. Hemos observado que, por sorprendente que resulte, es una idea que comparte el propio estudiantado de humanidades. Lo hemos podido comprobar en comentarios que afirman que el modelo les parece especialmente científico y menos subjetivo que el resto de las formas de analizar obras de la titulación. De nuevo estaríamos planteando una ruptura del modelo frente a la metodología tradicional

del ámbito de las artes, a la que aludimos con ese “todo vale” empleado en las reuniones⁴². Sin embargo, somos conscientes de que, a simple vista, esta científicidad asociada con el modelo de la que habla el estudiantado puede entrar en contradicción con otros momentos del discurso. Recordemos que hemos concluido que se trata de un método que respeta la singularidad de la obra y, la singularidad de la persona que analiza pero que, a la vez, es muy científico. El método muestra que las evidencias pueden tener distintas interpretaciones, y no por esto resultan menos evidentes. Por ejemplo, que los aspectos formales sean unos en particular y no otros, no entra en contradicción con la idea de que pueden ser ordenados y dotados de sentido de distintas formas. Esta científicidad, como ya se ha dicho, ha sido recogida bajo la subcategoría “D1-2 Científicidad” del Sistema D.

A través de una mirada global a nuestros resultados, podemos observar que la serendipia de nuestra investigación ha sido obtener una descripción y un análisis de la titulación en Historia del Arte, cuando nuestro estudio de campo estaba orientado y focalizado en un modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico. Esta descripción de la titulación también nos ha llevado a obtener el perfil de egreso y del profesional del arte que la titulación aporta a la sociedad. Encontrar más información sobre la titulación y sobre el perfil del estudiantado de Historia del Arte ha sido todo un hallazgo, ya que las reuniones estaban conscientemente enfocadas a detectar puntos álgidos y débiles del modelo, pero finalmente ha servido para detectar puntos débiles de la propia titulación. En primer lugar, esta sorpresa ante uno de los temas predominantes del estudio indica una necesidad por parte del estudiantado de expresarse. Por otra, señala una congruencia entre las necesidades que aquí identificábamos —y por las que se ha propuesto el modelo y este estudio— y las necesidades que el estudiantado identifica. En otro orden de cosas, se observa en los comentarios recogidos la satisfacción que las personas experimentan cuando sus carencias o necesidades son cubiertas.

Con miras a concluir con este bloque, gracias a nuestro estudio hemos podido confirmar 1) que la AV es posible en una titulación superior de artes pero que, 2) tal y como afirmaba Eryilmaz (2010, en Gregori-Giralt y Menéndez Varela, 2022), los sistemas educativos tradicionales dificultan la puesta en práctica y el asentamiento de dicha competencia. Atendiendo a cuestiones más concretas, también cabe mencionar que 3) gracias al estudio de campo hemos clarificado qué se espera del estudiantado de la titulación y qué incongruencias plantea esto con las necesidades y demandas de la vida extrauniversitaria, laboral o no. Por todo lo visto en los dos últimos apartados de nuestro capítulo de discusión podemos corroborar la última hipótesis de investigación que nos queda por mencionar: el modelo para la lectura e interpretación del fenómeno artístico favorecerá las habilidades de AV en el estudiantado de educación superior de las artes.

Ahora bien, para dar por finalizado este bloque, sería conveniente plantear una última cuestión derivada de las líneas anteriores. A estas alturas, y como acabamos de constatar, queda claro que el modelo, por las múltiples características que hemos identificado y desgranado, contribuye a la mejora de la adquisición de la competencia de AV del estudiantado. Sin embargo, debemos preguntarnos si la posibilidad de la implantación de esta metodología de forma generalizada en la titulación resultaría posible. Creemos que la implantación es factible, pero en las condiciones actuales solo podrá ser de forma testimonial, como se viene haciendo hasta ahora. Para que una metodología como la descrita se integre en el programa de la titulación de Historia del Arte, es necesario implementar una serie de cambios. Estos

42— Concretamente, se está haciendo alusión a un comentario realizado por una estudiante en la cita GF-R1. 40':58" que aparece en este mismo capítulo.

cambios, en primera instancia, deben enfocarse en establecer las prioridades del programa en función del tipo de profesional que se busca formar. Quizás este establecimiento de los objetivos fundamentales basados en las necesidades de la sociedad provocará una reformulación de la titulación, lo que a su vez conllevaría la propia reformulación de la labor de la persona profesional de la historia del arte tal y como la entendemos.

Uno de los peligros que el perfil de profesional que hemos podido trazar conlleva es que el propio estudiantado pierda la noción de cuál es su objetivo como historiador o historiadora del arte. A primera vista, esto puede sonar exagerado, pero hemos apreciado durante la exposición de los resultados comentarios tan llamativos como aquel que lleva el identificador GA-R2. 02':32'', donde la estudiante afirmaba que desconocía que leer e interpretar obras de arte formara parte de la Historia del Arte. Este comentario no es aislado; otras estudiantes han realizado afirmaciones similares que nos hacen pensar que la labor del profesional que se debe formar en la titulación es difusa. Veamos el siguiente ejemplo extraído de las reuniones del capítulo de anexos:

[GA-R2. 02':53'']

“Entrevistadora: Bueno, pero también uno de los objetivos del historiador del arte es analizar obra de arte, ¿no?

Estudiante 4: Sí, no, ahora lo entiendo, pero no me lo esperaba, que alguien...”

Por estas afirmaciones podríamos entender que cierto sector del estudiantado entiende la disciplina en el sentido más literal de la expresión “historia del arte”, como si se tratase del relato de los sucesos acontecidos a lo largo del transcurso de la historia, en lo que refiere al arte. Como aprecia un estudiante en una reunión que aparece en el capítulo de anexos:

[GF-R1. 42':30'']

“Estudiante 4: Claro, quizás los otros son más históricos, aquí partimos de los elementos formales, entonces es súper distinto.

Estudiante 2: Aquí se despoja de lo que decíamos, de la historia y de la biografía del autor o la autora

Estudiante 3: Y del estilo.

Estudiante 2: Y también de la sociología, la política, todo lo que conlleva el arte. Aquí se centra mucho en estos aspectos tan concretos.”

En la última intervención reside la clave de la diferenciación entre una propuesta de un modelo de AV y aquello que se realiza en el resto de las asignaturas de la titulación. En estas, se habla de todo aquello que “conlleva el arte”. El modelo, en sus componentes más significativos e innovadores, se basa en el propio objeto de estudio y, será a continuación y manteniendo la atención en la obra cuando atenderá a aquello que esta conlleva. Durante la exposición y reflexión a partir de nuestros resultados hemos visto que la propuesta del modelo no cuestiona aquello que se realiza en una asignatura en particular, sino la forma de aproximarse a la obra de arte de toda la titulación en general que, en resumidas cuentas, apuesta por la generalización y la homogeneización, en términos teóricos, y por la memorización en términos didácticos. Sobre esta cuestión, no solo desde la autoría de esta tesis hemos podido tomar conciencia. También el propio estudiantado menciona la imposibilidad

de emplear este análisis en todas las asignaturas, teniendo en cuenta la dinámica que siguen. Recordemos que la estudiante de la cita GA-R2. 01':46" se preguntaba en voz alta por la imposibilidad de albergar un análisis como el que propone el modelo en otras asignaturas. A esto, una compañera le respondía que, teniendo en cuenta el número de obras tan elevado que se analizan en otras asignaturas, es imposible aplicar en ellas el modelo.

De forma lógica, la solución pasaría por reducir encarecidamente la cantidad, en aras de primar la calidad. Si consideramos que, a cambio de esta reducción, el estudiantado obtendría una herramienta que le permitiría ejercer su profesión con mayor efectividad, todo son ventajas. Sin embargo, para ello habría que estar en disposición de aceptar una multiplicidad de lecturas, todas ellas fruto de la creatividad y del rigor profesional de la persona que lo emite. La opción con la que se trabaja en la mayor parte de asignaturas ofrece un discurso ya creado que el estudiantado aprende y que, en el mejor de los casos, pone en tela de juicio, pero no se trata del suyo personal. Y entiéndase personal como el de un profesional en concreto, no como el análisis puramente subjetivo de una persona.

De nuevo, y al igual que hacíamos en el apartado anterior, cabe poner pausa a nuestra reflexión en torno a la AV y a las consecuencias que su omisión puede tener, para retomar el tema en el próximo apartado 7.4. En las líneas que siguen tomaremos una posición distinta, desligándonos de la particularidad de nuestro estudio y la titulación en el que este se inserta, para poder abordar el problema con mayor abstracción.

7.4. Explorando la alfabetización visual: reflexiones sobre la competencia estudiada y propuesta de una definición para el ámbito de las artes

Para comenzar con la reflexión que nos proponemos llevar a cabo en este apartado rescataremos una cita que nos servirá como hilo conductor de las ideas que pretendemos exponer. En el segundo volumen de su *Historia de la Estética*, Tatarkiewicz menciona una frase de Alcuino de York que, según se interprete, puede estar estrechamente relacionada con el tema de esta investigación. El teólogo inglés destaca la utilidad de las pinturas en su época al afirmar que “algunos guardan los cuadros porque temen el olvido y otros, porque les gustan los adornos” (Tatarkiewicz, 1989, p. 103). Esta afirmación resulta sorprendente si tenemos en cuenta la distancia temporal que nos separa y, al mismo tiempo, la fiel descripción que hace de nuestra relación actual con las imágenes. Sin embargo, lo que le sigue no parece encajar de la misma manera: Tatarkiewicz señala que las palabras de Alcuino tienen *exactamente* —el adverbio es del autor— el mismo significado que las citadas en los *Libri Carolini* con relación al mismo asunto: “las imágenes no están para rendirles culto, sino para conmemorar acontecimientos y embellecer las paredes”⁴³ (1989, p. 103). Empero, la diferencia entre ambos enunciados podría ser considerable.

43— Nótese que ni en el enunciado de Alcuino ni en el de los *Libri Carolini* se ha empleado la palabra “arte”. Según las traducciones realizadas, el primero habla de cuadros y el segundo de imágenes. Seguramente, la omisión del término es debida a que en el siglo VIII el arte como lo conocemos hoy en día no existía, lo que no significa que no existiera la palabra. Esta precocidad nos es especialmente útil en el contexto de esta reflexión, ya que quiere decir que las observaciones que estamos comentando no aluden específicamente a la singularidad de la obra de arte. De hecho, muy probablemente, los cuadros en los que Alcuino estaba pensando al dictar la sentencia tendrían hoy en día un parecido conceptual más similar al de un cartel de propaganda aleccionadora colgado en la calle que al de las piezas de un museo de arte contemporáneo.

Alcuino contraponen dos formas de relacionarse con las imágenes: por temor al olvido o por el gusto por la decoración. En cambio, en los *Libri Carolini*, ambas funciones coexisten, ya que las imágenes conmemoran y embellecen simultáneamente. Este detalle es significativo: mientras que en la última perspectiva se asume que todo el mundo experimentará ambas funciones de manera conjunta, la primera las entiende como mutuamente excluyentes. En cierto sentido, la afirmación de Alcuino puede resultar más ambigua, ya que el “temor al olvido” puede interpretarse de diversas maneras. Una posibilidad, que puede deducirse del contexto de esta investigación, es que Alcuino esté apelando a la capacidad de las imágenes para estimular la imaginación, ya sea para recordar hechos pasados, recrear situaciones no vividas, o revivir personas. La alternativa a este uso de la imagen es la mera contemplación superficial de los colores, formas y su disposición más o menos agradable dentro de los límites de la obra. En este planteamiento, de hace más de mil años, puede residir la diferencia entre una persona alfabetizada visualmente y otra que no lo está.

Una de las contribuciones de la alfabetización visual a la sociedad es permitir que las personas imaginen a partir de lo planteado en la imagen y, en ciertos casos, disfruten también de ella. Un buen ejemplo de esto son las imágenes de nuestro ámbito de estudio. El arte emplea nuestra sensibilidad como estímulo para que podamos imaginar a partir de lo representado. Sin duda, el arte mimético desempeña un papel crucial en esta dinámica, ya que facilita la creación de nuevos escenarios mediante su recreación. Sin embargo, el hecho de que el arte propicie la imaginación no significa que se active automáticamente al contemplar una obra. La sensibilidad y la imaginación no siempre van de la mano, como hacía notar Alcuino. Para que trabajen conjuntamente se requiere de unas herramientas que deben ser conocidas y entrenadas. Si, como decíamos, el arte mimético lleva a cabo la recreación de situaciones que quizás no existen en el mundo fenoménico, es importante la capacidad de identificar la intencionalidad del autor o autora al recrear, ya que de esta forma transforma la realidad, llevándonos a imaginar un escenario u otro.

La gran noticia es que este esfuerzo al que la imagen nos induce para poner en marcha la imaginación no es en vano. La imaginación conduce a la creatividad, dándose así una sucesión de procesos encadenados. La definición del concepto de creatividad es casi tan conflictiva como el de AV y también se especializa dependiendo del ámbito. Según De Haan y Havighurst (1961), la creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, ya sea una invención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística (en Chacón-Araya, 2005). Es decir, la creatividad no solo se debe asociar con una función recreativa, como tradicionalmente se suele dar a entender, por ejemplo, cuando se dice que una persona es muy creativa porque dibuja todos los días. La creatividad permite a la persona ser capaz de hipotetizar sobre situaciones que no se han llevado a cabo en la práctica y, a través de su imaginación, decidir cuál de los posibles escenarios será el más propicio para resolver el problema planteado de la forma más innovadora posible. La necesidad de esta facultad no es, en absoluto, exclusiva del ámbito de las artes; resulta útil en todos los campos e imprescindible para afrontar los retos del futuro, así como anticiparse a estos. Recordemos la aportación fundamental que Anderson y Krathwohl (2001) realizan a la Taxonomía de Bloom, y por la que han pasado a la historia: incorporan la creatividad como la última de las dimensiones a la hora de establecer los objetivos educativos de una actividad. Recordemos también la posición que la creatividad ocupa en la Taxonomía SOLO, sumamente mencionada en nuestra investigación: el nivel abstracto extendido. Es fácil deducir que se trata de una “forma ideal de comportamiento” (en palabras de Goñi, 2000 en Chacón-Araya, 2005, p. 4) que exige un alto nivel cognitivo.

La AV ha sido el concepto protagonista de esta investigación y, quizás por estar llegando esta a su fin, sería conveniente volver a preguntarnos en qué consiste. Aunque podríamos considerar que la pregunta ha sido respondida en el estado de la cuestión, lo cierto es que nuestra definición se basó en los términos más empleados en enunciados anteriores. Este enunciado no provenía de una reflexión propia sobre lo que realmente implica leer e interpretar una imagen, aunque nos resultó útil para sintetizar la literatura existente sobre el tema. Sin embargo, más adelante observamos que ninguna de estas definiciones estaba dirigida al ámbito de las artes ni consideraba la aplicación de la competencia en dicho contexto. Esto nos lleva a plantearnos si es necesaria una definición de alfabetización visual específica para el ámbito de las artes.

Es común comenzar la definición de la competencia mencionando la acción de “leer”: “la competencia de AV es la capacidad de leer imágenes...”, por ejemplo. En esta misma tesis, la expresión “leer e interpretar imágenes” ha sido empleada hasta la saciedad. Sin embargo, a la hora de abordar la tarea de dar una definición de un concepto, cabe pararse a analizar cada uno de los términos que se emplearán, de modo que estos se ajusten al máximo a las necesidades requeridas por el término. Encontrar una alternativa al empleo del verbo “leer” podría ser positivo para la reivindicación de la AV, ya que este está fuertemente vinculado al ámbito textual. Lo ideal sería una definición que no estableciera un paralelismo entre el texto y la imagen⁴⁴ y que rompiera con esa constante necesidad de equiparar ambos formatos para demostrar la importancia del segundo y su capacidad para transmitir mensajes. Si “leemos” textos, debemos encontrar un término distinto para aquello que hacemos con las imágenes. A continuación, expondremos los fundamentos de la propuesta que acabamos de realizar. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define “leer” en su primera acepción como “pasar la vista por lo escrito o impreso, comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (RAE, 2024). Esta definición difiere notablemente de lo que se hace con las imágenes, en primer lugar, porque muchas de estas, especialmente las estudiadas en esta tesis, no están ni escritas ni impresas, y mucho menos compuestas por caracteres, aunque puedan contenerlos. Solo el fragmento “comprender la significación” se ajusta a los propósitos de la AV.

La segunda acepción de “leer” es “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica, como leer la hora, una partitura o un plano” (RAE, 2024). Esta definición es más amplia e incluye formatos en los que la imagen es parte fundamental, como un plano. Empero, en el contexto de las artes, las imágenes no necesariamente son representaciones gráficas, por lo que esta acepción tampoco se adapta completamente a los objetivos de la AV en el ámbito artístico. En primera instancia, esto sugiere que, más que una nueva definición de AV podría ser necesaria una definición específica para el ámbito de las artes y esto daría una respuesta afirmativa a una de las cuestiones planteadas previamente. Además, en consonancia con la literatura aludida, iríamos en la misma línea de especializar la definición de la competencia para cada ámbito.

Sin embargo, en segundo lugar, dada la amplitud de los fenómenos —entre ellos imágenes— que forman parte del mundo del arte, podríamos pensar lo contrario: más que una definición que atienda a una restringida tipología de objetos de estudio, se necesita una definición lo suficientemente amplia como para abarcar la multiplicidad de fenómenos que son contem-

44— Como, por ejemplo, hace Avgerinou (2000) diciendo que “visual literacy refers to a group of largely acquired abilities, i.e. the abilities to understand (read), and use (write) images, as well as to think and learn in terms of images”. Esta definición también es mencionada en el capítulo de estado de la cuestión.

plados como arte. Es decir, respetar la especificidad del objeto de estudio que tanto hemos reivindicado a lo largo de esta investigación significa, en el caso de las artes, asumir la amplitud que caracteriza a la disciplina. Para poder ofrecer una definición lo más ajustada posible a las necesidades del objeto de estudio necesitaríamos conocer con precisión las especificidades de este. El problema es que el fenómeno artístico lo mismo admite una caracterización que la contraria o ninguna⁴⁵. Recordemos aquella reflexión que hacíamos en el estado de la cuestión sobre el empleo de los términos “fenómeno artístico” y no “obra de arte” cuando queremos aludir a toda la historia del arte, incluyendo la contemporánea. Tenemos la necesidad de emplear el término “fenómeno” porque ni siquiera algo tan impreciso como podría ser “objeto” nos serviría para abarcar todas las posibilidades que, en nuestros días, pueden entenderse como arte.

Por lo tanto, a la pregunta de si, desde el ámbito de las artes, necesitamos una definición de AV, la respuesta es sí, pero esta debe ser lo suficientemente amplia como para cumplir con los requisitos del ámbito. Quizás la singularidad de la definición de AV para el arte debe residir en el enfoque desde el que nos relacionamos con la imagen y no en la tipología de estas que se estudia. Esto marcaría una diferencia entre las definiciones de tipologías concretas que hemos hallado en el estado de la cuestión, puesto que en ellas se concreta cuáles son las imágenes a las que la AV debe ir dirigida. Hemos visto ejemplos como *digital visual literacy*, *media literacy*, *multimodal literacy* o *multimedia literacy*. Observemos que, dadas las circunstancias, cualquiera de las imágenes que abarcan estas tipologías podrían ser consideradas arte. La tercera acepción del diccionario para “leer” es “entender o interpretar un texto de determinado modo” (2024), donde el formato textual es explícitamente mencionado. A continuación, podemos apreciar que el DRAE ofrece hasta ocho acepciones del término “leer” que se alejan aún más del sentido que buscamos, relacionados con exponer, adivinar o descifrar.

Recapitulando, por el momento hemos clarificado que “leer” es un término demasiado específico y subordinado al formato textual, por lo tanto, podemos descartar su aparición en la definición de AV en el ámbito de las artes. Por la misma razón, “alfabetización” también debería ser sustituida, pero, es cierto que, para que el término se identifique con toda la tradición que ha acontecido antes, sería útil mantenerlo. De igual forma, merece la pena observar la definición que el diccionario da para este vocablo. En su primera acepción, alfabetizar consiste en “ordenar alfabéticamente” (RAE, 2024). Naturalmente, esta definición está muy alejada del tema de nuestro interés. Dicho esto, cabe mencionar que se está haciendo alusión directa a las letras del abecedario y, por lo tanto, al lenguaje textual. En su segunda acepción, alfabetización es enseñar a alguien a leer y escribir (Real Academia Española, 2024). En el caso del primer verbo, ya hemos verificado su relación con el formato textual, y no creemos necesario hacerlo también con el segundo. Curiosamente, como sinónimo de esta acepción aparece el verbo instruir. Si entendemos la alfabetización como enseñar o adoctrinar, que es la definición que el propio DRAE aporta, podríamos estar de acuerdo con que la alfabetización visual designa las enseñanzas o doctrinas sobre lo visual. También hemos podido clarificar de qué naturaleza debe ser la definición de AV para las artes.

Asimismo, dentro del ámbito educativo de las artes, las disciplinas son muy diversas y las tareas de cada uno de sus profesionales muy dispares. Por ejemplo, el historiador y la historiadora del arte se ocupan de leer e interpretar obras de arte y la diseñadora y el diseñador

45— Esto no quiere decir que todo aquello que nos rodea sea arte, pero sí que todo es susceptible de serlo. A continuación, cabría preguntarse cuáles son las condiciones que deben darse para que un objeto de nuestra vida cotidiana pase a ser un objeto del mundo del arte. Sin embargo, esto exigiría una reflexión profunda y dilatada que excede el ámbito de nuestra investigación.

de crearlas, pero no necesariamente viceversa. Por lo tanto, ¿una historiadora del arte estará siempre visualmente alfabetizada a medias?, ¿lo mismo sucederá con un diseñador o con una artista? La relevancia de la tarea que hemos emprendido al tratar de definir el concepto de AV para las artes no hace más que aumentar, por lo que dejaremos la resolución de estas cuestiones para más adelante. Volvamos, por lo tanto, a lo esencial: necesitamos saber en qué consiste ser una persona visualmente alfabetizada y debemos asumir que no todas las habilidades que compondrán esta competencia serán dominadas al mismo nivel por los distintos profesionales. Hasta el momento hemos concluido que el verbo “leer” debe ser sustituido y que “alfabetizar”, entendido como sinónimo de “instruir”, sí se corresponde con los propósitos de la competencia. También hemos establecido que la definición debe ser lo suficientemente amplia como para abarcar todas aquellas imágenes que pueden ser consideradas arte. Expondremos a continuación nuestra propuesta de definición y, seguidamente, pasaremos a justificarla:

La AV es el proceso de aprendizaje y el empleo del conjunto de competencias que permiten a una persona identificar, interpretar, valorar y elaborar los aspectos formales de una imagen autorreferencial para construir un discurso coherente, así como enjuiciar la conexión que este discurso mantiene con su contexto propio u otro que se le pueda asociar.

De la definición propuesta se sigue que hay varias competencias de alfabetización visual y que su aprendizaje y ejercicio suponen una especialización disciplinaria. En efecto, un historiador o historiadora del arte no alcanzaría la plena competencia de AV, como tampoco lo haría la persona graduada en Bellas Artes. En el primer caso, destacaría la capacidad de interpretar y valorar este tipo de artefactos para elaborar discursos basados en el lenguaje natural que dan cuenta de ellos y así construyen patrimonio artístico. En el segundo, lo haría la capacidad de interpretar y valorar diferentes tipos de discursos de un marco cultural para elaborar los artefactos que desde la historia del arte acaben siendo calificados de fenómenos artísticos. De lo anterior no se predica la imposibilidad de crear imágenes visuales desde la historia del arte como por ejemplo figuras que completaran o extendieran el discurso verbal, pero sí le resulta ajeno la producción de imágenes calificadas como arte. Aclarado esto, mediante la investigación llevada a cabo en esta tesis, hemos podido comprobar la efectividad del modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico como actividad propia de la historia del arte, como mínimo en el contexto empleado. Por ello, la metodología y el estudio de la misma nos ha servido como referente a la hora de conocer aquello que la definición de AV debe contener. Hemos empleado “competencia”, y no “habilidades” o “destrezas”, porque, como aparece recogido en el capítulo de estado de la cuestión, la competencia es la capacidad de realizar algo, para lo que se necesitan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos (Joao, 2004). Por ello, nos parecía el término más adecuado, ya que bajo él se alojan una gran variedad de conceptos más precisos y que atienden a distintas dimensiones.

A la hora de determinar si la AV tiene que ver con la faceta de quien produce la imagen o quien la recibe, hemos decidido integrar las dos, ya que ambas profesiones forman parte del ámbito de las artes. Por esto, los verbos que aparecen en la definición son “identificar” “interpretar”, “valorar” y elaborar, respondiendo a esta múltiple labor que una persona alfabetizada visualmente debe llevar a cabo. Estos representan, de forma resumida, las distintas dimensiones de la Taxonomía SOLO aplicadas a una tipología de imagen en concreto: para señalar la especificidad semiótica del signo artístico, hemos mencionado su cualidad autorreferencial, ya que este se refiere con mayor frecuencia al propio ámbito artístico que al mundo fenoménico. Quien lee observará que esta diversidad de tareas que aparece al principio de la definición desemboca en una a medida que avanza el enunciado: construir un discurso coherente, así

como analizar y reflexionar sobre las implicaciones de este en su contexto. Es decir, esta definición sugiere que, mientras que la actitud de quien ejecuta y quien analiza la imagen es distinta –y bien es cierto que las competencias con las que ambas partes cuentan en este momento inicial son diferentes– el propósito que les sigue es el de la creación. También en ambos casos, de su capacidad de imaginar dependerá el éxito o el fracaso de su cometido.

Así mismo, el uso del sintagma “un discurso coherente” tampoco es casual, ya que pretende poner énfasis en el sentido que el significado del que se dota a la imagen debe tener, pero no en la unicidad y exclusividad del mismo. Si algo hemos podido aprender del modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico, así como de los comentarios que el estudiante ha realizado sobre él, es que la posibilidad de que varias interpretaciones de una obra convivan es posible, y es en las diferencias de matices donde sale a relucir la creatividad de quien la realiza. Esto no entra en contradicción con la idea de que la persona creadora haya realizado la imagen con una intencionalidad concreta. Sin duda, esa intencionalidad será una de las posibles interpretaciones, pero no necesariamente la más obvia, sobre todo si media una distancia histórica considerable entre el contexto de producción y recepción. Debemos tener en cuenta que cuando la imagen se separa de su autoría (es publicada en una red social, se cuelga en un museo, aparece en la pancarta de una farola, etcétera) pasa a ser un fenómeno de la sociedad y por lo tanto se pone a disposición de esta, abriéndose a todas aquellas interpretaciones que sean coherentes con su composición. De ahí que hayamos empleado el sintagma “un discurso coherente” y no “su significado” o algún otro similar que sugiera que la respuesta es única. Entiéndase el empleo del término discurso como la facultad racional con que se infieren unas cosas de otras (DRAE, 2024).

La última parte de la definición hace alusión, de nuevo, al entendimiento de la imagen como un constructo social, que solo se encuentra finalizada cuando es puesta en contacto con su contexto e interactúa con los elementos de este, ya sean políticos, sociales, culturales, etcétera. Analizar cada elemento de la imagen y el conjunto de los mismos con relación a su contexto o con una dimensión de este resulta fundamental para dotarla de sentido. Reflexionar sobre las implicaciones de estas conexiones, incluyendo otros discursos previos que se puedan relacionar con el fenómeno estudiado, así como con las ideas presentes en ellas, completa al propio objeto de estudio. Quizás incorporar esta última parte a la definición de AV sea una contribución significativa con relación a definiciones anteriores. En ninguno de los enunciados expuestos en el estado de la cuestión, esta dimensión se hace evidente. No es sino a través de este último paso cuando la lectura e interpretación del fenómeno artístico estará finalizada. De nuevo, cabe incidir en lo ya dicho: dependiendo del área del que provenga la persona especialista, una dimensión u otra de la AV será abordada con mayor o menor profundidad. Por ejemplo, la autoría de la obra será la encargada de determinar qué técnicas y estilos emplea para elaborar los aspectos formales. Por otro lado, el historiador o la historiadora del arte tendrá mayor capacidad de establecer conexiones con otros elementos similares, bien sean otras obras de arte, imágenes de otros ámbitos o textos. A través de lo dicho, estaríamos resolviendo las dos preguntas que planteábamos antes de exponer nuestra definición de AV. Estas se referían a la parcialidad en la asimilación de la competencia por parte de las distintas especializaciones profesionales. La respuesta a ambas es sí, pero ello no debe interpretarse como la imputación de una deficiencia. Lo que define a una persona profesional de un ámbito es precisamente su alto grado de especialización. Por ello, resulta natural que no todas las tareas que la competencia de AV para las artes abarca sean dominadas con la misma eficacia.

Este entendimiento sugiere que la imagen en general y la obra de arte en particular son fruto de un trabajo en equipo y no exclusivamente de una persona artesana que necesita de un

historiador o una historiadora que cree un relato más o menos estratégico a su alrededor. Tampoco de un artista visionario que únicamente con su talento intrínseco transforma la realidad sin necesidad de especialistas del ámbito que contextualicen su creación. La última parte de la definición que hemos propuesto apaciguaría ese temor que, según Alcuino, tienen algunas de las personas que aprecian la pintura: el olvido. El temor al olvido no es sino una forma de decir que las imágenes –seguramente Alcuino estaría pensando en pinturas religiosas–, nos recuerdan nuestro pasado y a través de ello también nos explican nuestro presente. La mera contemplación de los aspectos formales –el gusto por los adornos– no es más que una experiencia placentera y efímera que no transforma la realidad de quien la ha experimentado. Esta declaración no es una condena de los placeres mundanos, sino un reconocimiento de que la imagen tiene una capacidad añadida, más allá de la meramente decorativa. Muy probablemente, quien aprecia las imágenes porque “teme el olvido” también es capaz de disfrutar de sus formas y colores dispuestos de forma grácil. Pero el placer principal que esta imagen le aporta no reside ahí, sea quien observa consciente de ello o no.

Supongamos la literalidad de la expresión empleada por el teólogo cuando habla de olvido: algunos guardan los cuadros para no olvidar, por ejemplo, a un familiar fallecido. Aun así, incluso si se considerara que los cuadros solo sirven para conmemorar a los difuntos, se estaría aludiendo a la capacidad para activar la imaginación que las imágenes tienen⁴⁶. El cuadro nunca será el difunto, por lo que guardarlo solo sirve para provocar el recuerdo de momentos compartidos con esa persona, conversaciones, sus gestos y expresiones, etcétera. Pero, además, ese cuadro de esa persona amada que ya no está tiene una composición determinada y el personaje está vestido con un determinado atuendo e interactúa con la persona espectadora mediante su postura y su mirada de una forma en particular. Todo esto también nos estaría dando información: en primer lugar, de la hipotética autoría y, en segundo, consecuentemente, de su época. Ese retrato imaginario –redundando con este término en la misma idea– que una supuesta persona guardó en un pasado lejano cumplía una función al estar colgado en su salón. Al mismo tiempo, la cumple para las personas a las que, desde el presente, nos sirve para entender el pensamiento de una época a la par que nos deleitamos con la combinación de ciertos detalles ornamentales.

Somos conscientes de que la definición que hemos dado no es sencilla, tiene un carácter tentativo y, pese a estar pensada para adaptarse a los requisitos de la AV en el ámbito de las artes, esta tarea la cumple bajo ciertos parámetros. En primer lugar, la definición es aplicable a otros contextos y en segundo, no es aplicable a todos los fenómenos artísticos. Es decir, la definición que hemos proporcionado se adapta a las obras de arte –miméticas o no– pero no necesariamente a un fenómeno artístico que pueda consistir en experimentar una serie de olores y/o sonidos. Así mismo, la definición también podría ser apta para una fotografía que aparece en un periódico. La primera consideración resulta natural, debido a la gran magnitud de fenómenos que el arte abarca, como ya hemos expuesto más arriba. La segunda es quizás la más reprochable, puesto que resulta difícil aceptar que la definición de la competencia principal de determinado ámbito de estudio no lo abarca por completo. Sin embargo, en ningún momento nuestro propósito fue definir el arte, sino la alfabetización visual. Como ese mismo nombre indica, el formato visual es una restricción intrínseca al propio concepto.

46— Ciertamente es que el formato textual, también tiene la capacidad de hacernos imaginar. Empero, la similitud que el arte mimético guarda con la realidad es insuperable, incluso cuando, como ocurre en el arte carolingio, no estamos pensando en representaciones hiperrealistas. La distancia entre el lenguaje textual y la realidad es abismal con relación a la similitud que el lenguaje visual guarda con aquello que refiere. Por ello, este último nos predispone con mayor facilidad a la imaginación. Por algún motivo, las personas guardamos en casa retratos de nuestros seres queridos, y no pancartas que digan “familia” o un nombre propio.

Por ello, aquellos fenómenos artísticos que traspasen los límites de dicha restricción sobrepasarán también los límites de la AV y su definición.

El comentario realizado por Tatarkiewicz (1989) finaliza con una reflexión con la que concordamos en mayor medida que con la efectuada con relación a la igualdad de los enunciados de Alcuino y de los *Libri Carolini*. El autor dice que, en ambas funciones –adornos y embellecer las paredes frente a conmemorar y temer al olvido–, el papel de la pintura era insustituible, y en este aspecto la escritura no podía competir con las bellas artes. Es decir, que ya el teólogo inglés y el filósofo polaco reivindicaban la importancia de la imagen, mucho antes de que lo hicieran aquellas voces que citábamos al comienzo de esta tesis. Tal y como planteábamos en sus primeras líneas, la alusión a la incipiente cantidad de imágenes con la que hoy en día convivimos es relativa, ya que la relevancia de la imagen siempre ha estado ahí. El debate no debe pasar por cuestionar qué formato es mejor o peor, sino por dilucidar cuál es más apropiado dependiendo de las necesidades y del propósito comunicativo que tengamos entre manos. Sin embargo, la plena capacidad de decisión solo será posible si estamos alfabetizados visual y textualmente al mismo nivel.

8. Conclusión

El objetivo principal de nuestra investigación ha sido evidenciar la importancia de la competencia de alfabetización visual (AV en esta tesis) en los estudios superiores de las artes. Basándonos en trabajos previos, hemos presentado una metodología especializada en la lectura e interpretación de imágenes para la educación superior de las artes y hemos evaluado su efectividad a través de un estudio cualitativo. Para ello, hemos desarrollado una investigación de carácter fenomenológico a través de un estudio de campo con grupos focales. Gracias a esto pudimos reunir una extensa cantidad de datos empíricos que posteriormente fueron sometidos a un análisis detallado. Los resultados principales revelaron, en primer lugar, la opinión del estudiantado acerca de la metodología propuesta. En segundo, y de forma no prevista, la percepción del estudiantado sobre la titulación universitaria en la que se implementa el modelo, lo que ha constituido una importante contribución a nuestra investigación. A continuación, presentamos un resumen de los hallazgos más destacados de nuestro estudio, seguido por una discusión de sus limitaciones y las principales líneas de investigación que se derivan de él.

Al comienzo de esta tesis, partíamos de la premisa de que el ámbito educativo ha descuidado la enseñanza de la lectura de imágenes. Dado el papel crucial que estas desempeñan en numerosos contextos, se trata de una carencia preocupante, especialmente en el campo de las artes, donde constituyen el objeto de estudio por excelencia. A pesar de ello, estudios anteriores revelaron que la competencia de AV no se abordaba en las guías docentes de las titulaciones en Bellas Artes y en Historia del Arte de una universidad pública española, ni se mencionaba explícitamente en ninguna de las guías de las titulaciones en Historia del Arte del sistema universitario español. La identificación de este vacío motivó el inicio de una investigación más profunda, que comenzó con un trabajo final de máster y se ha desarrollado en la presente tesis doctoral.

Como suponíamos al inicio de la investigación, hemos constatado que la AV no está siendo suficientemente abordada desde el ámbito educativo en la literatura especializada. No obstante, hay un consenso sobre la importancia de la imagen en nuestra sociedad, lo que subraya la necesidad de trabajar con ella de manera eficiente. Aunque muchas voces intentan definir qué es la AV, en términos generales, no han hecho grandes contribuciones más allá de la primera propuesta realizada por John Debes en 1969. Un hallazgo positivo ha sido observar que, desde distintos campos de estudio, se están proponiendo definiciones de la competencia que se adaptan a las necesidades específicas de cada tipología de imagen. Esta especialización de la AV será crucial para nuestra investigación, ya que determinará una de nuestras aportaciones, la cual detallaremos más adelante. Todo lo anterior nos ha permitido constatar no solo la necesidad de un modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico, sino también la importancia de su estudio y valoración dentro del contexto en el que se desarrolla.

Con relación a los resultados del estudio, estos han sido organizados a través de cinco sistemas de categorías. De forma sintética, el “Sistema D. Valoraciones sobre el modelo” ha sido el que más referencias de codificación a recogido, con un peso del 37,96% del total de los resultados. En segundo puesto ha estado el “Sistema A. Comprensión y uso del modelo”, con un 30,25%. Los sistemas “B. Comprensión y gestión del entorno didáctico” y “C. Evaluación” ocupan posiciones intermedias con 11,42% y 10,92%, respectivamente, mientras que el “Sistema E. Propagación del modelo” tiene una menor representación con 9,44% de los resultados del estudio. Estas cifras reflejan el peso cuantitativo de cada uno de los sistemas, lo que no

necesariamente iguala la representación cualitativa que han tenido tras su análisis.

Las categorías que conforman estos sistemas son de diversas naturalezas y han desempeñado funciones variadas en el estudio. Por ejemplo, las categorías “D1 Materia de los juicios” y “A2 Nivel de complejidad”, correspondientes a los sistemas D y A, están integradas por términos que, por diversas razones, nos resultaba interesante analizar. Aunque D1 y A2 son algunas de las categorías con más referencias de todo el estudio, sus resultados individuales no son especialmente esclarecedores, y es a través de su conexión con otras categorías como adquieren relevancia. La categoría D1 recopila los juicios emitidos por el estudiantado al expresar su opinión sobre el modelo, los cuales han sido clasificados bajo distintos términos, ya sea que hayan sido mencionados de manera directa o indirecta. Gracias la categoría “D2 Orientación de los juicios” se puede afirmar que casi la mitad de los juicios de valor se expresan de forma positiva hacia el modelo, aunque la diferencia entre el número de referencias de codificación expresados de forma negativa no es particularmente notable.

Esto sugiere que el modelo genera simultáneamente valoraciones opuestas dependiendo del aspecto evaluado, lo que es común en propuestas que presentan un alto grado de innovación. Es importante señalar que se ha considerado como positivo, negativo o neutro aquello que resalta alguna de estas cualidades apreciadas por la persona que la menciona, independientemente de lo que la autoría de esta tesis considere. Más tarde, a la hora de destacar los principales resultados del Sistema E, volveremos sobre los juicios de la categoría D1. La categoría A2 abarca los diferentes niveles de consecución del conocimiento establecidos por Biggs y Collis. En términos generales, consiste en la identificación de los verbos asociados a la taxonomía de dichos autores. En esta categoría predomina un análisis de tipo lingüístico-morfológico, más que una búsqueda de temas emergentes que permitan comprender las opiniones del estudiantado sobre el modelo. Un resultado relevante de esta categoría ha sido observar que el mayor valor de referencias de codificación registradas aparece en la subcategoría “A2-4 Abstracto ampliado”. Sin embargo, esto no coincide con el número más alto de verbos identificados para una subcategoría de A2. Es decir, para uno de los niveles de la Taxonomía SOLO. Este valor lo alcanza “A2-3 Relacional”, donde se han registrado siete verbos distintos.

Gracias al Sistema A y a la discusión subsecuente, se logró obtener una comprensión más profunda sobre la opinión del estudiantado respecto a los aspectos conceptuales del modelo. En términos generales, el estudiantado ha expresado que una de las dificultades que presenta la práctica del modelo es requerir varias sesiones de trabajo para poder desempeñar una tarea con efectividad. El tiempo requerido para llevar a cabo una tarea se ha concretizado en una de las intervenciones como “dos días”. Esta dedicación ha sido entendida como excesiva y como uno de los puntos débiles de la propuesta. Sin embargo, hemos podido observar que detrás de estos comentarios, la mayoría de ellos poco precisos, se esconden otros motivos que han sido expresados de forma velada. Los componentes de análisis de otras interpretaciones y análisis formal generaron el mayor número de referencias de codificación, agrupadas bajo las subcategorías “A1-1 Análisis formal” y “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”. En contraste, las subcategorías –y componentes del modelo– “A1-2 Identificación del tema” y “A1-3 Conexión con las ideas” fueron las que recogieron menos referencias. Al identificar la representatividad de los componentes, pudimos especular sobre la percepción que el estudiantado tenía de estos. No obstante, para alcanzar conclusiones más precisas, recurrimos a otras tres categorías del mismo Sistema A y a las coocurrencias que mantienen con los componentes mencionados.

Las categorías “A3 Mayor dificultad” y “A4 Componente más difícil” se relacionan predominantemente con la subcategoría “A1-4 Análisis de otras interpretaciones”. La coincidencia en los resultados de dos preguntas –cuál es el aspecto más complejo del modelo y cuál de sus componentes resulta más difícil– llevó a concluir que el análisis de otras interpretaciones no solo es el componente más complicado entre los cuatro definidos, sino que también representa una de las áreas más problemáticas del modelo en general. A continuación, le siguen en relevancia “A1-3 Conexión con las ideas” y “A1-2 Identificación del tema”. En consonancia con estos resultados, la categoría “A5 Componente más sencillo” presenta un mayor número de coocurrencias con la subcategoría “A1-1 Análisis formal”. Es decir, que los componentes y subcategorías que arrojan mayor número de resultados –A1-1 y A1-4– lo hacían por motivos opuestos. A partir de estas observaciones, se decidió investigar con mayor precisión las dificultades específicas de estos cuatro componentes.

Identificar que el análisis de otras interpretaciones constituye el componente y aspecto más desafiante del modelo fue un hallazgo inesperado. Esto se debe a que se trata del componente más tradicional, que incluye tareas con las que el estudiantado debería estar familiarizado gracias a su formación previa. Al profundizar en el material empírico, se concretó que uno de los principales obstáculos radicaba en la búsqueda de la fuente adecuada, más que en el análisis en sí o en la comparación con la interpretación propia. Esta complicación no está vinculada a la cantidad de recursos físicos y digitales disponibles, sino al tiempo necesario para localizar la fuente idónea. Esto es, una fuente que hable de la obra seleccionada ofreciendo una interpretación fundamentada, y no una mera descripción de sus aspectos formales. Incluso en los comentarios en los que este cuarto componente no se considera el más difícil, sino el más sencillo, se ha reconocido que la principal dificultad reside en la búsqueda de una fuente. Este componente ha evidenciado cómo la disciplina de la historia del arte, al priorizar ciertas obras y marginar otras, influye en el modelo, un aspecto señalado por el estudiantado en las reuniones. La prevalencia de ciertas obras artísticas ampliamente comentadas frente a otras menos abordadas provoca que el estudiantado disponga de una gama limitada de fuentes, condicionando la elección de las obras que analizan. Por otro lado, la existencia de una gran número de publicaciones sobre obras de arte no significa la existencia de un gran número de interpretaciones sobre las mismas. Esta limitación afecta al modelo hasta el punto de que el estudiantado ha confesado seleccionar primero una fuente competente y, en función de esta, la obra para analizar, y no al contrario. Estos resultados permiten concluir que el modelo no solo promueve una lectura crítica de la obra analizada, sino también una reflexión crítica sobre la disciplina misma.

Asimismo, hemos constatado que la dificultad asociada al análisis de otras interpretaciones no se origina en las características intrínsecas del modelo, sino en ideas preconcebidas. El estudiantado no menciona aspectos específicos de este componente que sean difíciles de comprender debido a su complejidad; más bien, las complicaciones surgen porque las exigencias del modelo entran en conflicto con la forma en que se han abordado tareas similares en experiencias previas o incluso concurrentes. Esta incomodidad, derivada de las demandas del modelo, representa un cambio respecto a experiencias anteriores con actividades similares, las cuales están siendo transformadas por esta nueva experiencia. Dado que esta novedad se basa en una mayor profundización en las fuentes y en la complejidad de su obtención, hemos identificado este aspecto como un punto fuerte de la metodología. En consecuencia, hemos concluido que en la titulación donde se aplica el modelo, el análisis de textos especializados no se está abordando con la profundidad necesaria para que el estudiantado logre asimilar la tarea. Además, lo que se entiende por análisis de una fuente en el modelo difiere de la comprensión de esta actividad en el programa de estudios. Según ha expresado el estudian-

tado, no está acostumbrado a cuestionar las palabras de especialistas, a diferencia de lo que se les exige en las asignaturas del modelo. Asimismo, no está habituado a citar exhaustivamente la fuente utilizada ni a comparar el discurso de la fuente con su propio análisis.

En cuanto al componente de conexión con las ideas, hemos observado que arroja un bajo número de comentarios. A pesar de esto, ha podido ser identificado como el segundo más difícil, después del ya mencionado. Hemos atribuido su poca representación dentro de nuestro estudio a la naturaleza inusual de su temática dentro de la titulación y a la limitada experiencia práctica que el estudiantado tiene en este ámbito. A través de los comentarios del estudiantado, hemos descubierto que la principal dificultad radica en la capacidad de diferenciar entre la mera descripción de los contenidos presentados en clase –en este caso, ideas estéticas– y la habilidad para relacionar estos contenidos entre sí y con la obra analizada. Durante la discusión, señalamos que esta dificultad podría entenderse como una complicación para avanzar de un nivel a otro en la Taxonomía SOLO. Hemos notado que la complejidad se manifiesta en la abstracción de la teoría y su aplicación a casos diferentes a los tratados en clase. Esto revela una comprensión superficial de los conocimientos adquiridos, ya que la incapacidad para extrapolar sugiere un nivel multiestructural, pero no abstracto extendido. A pesar de lo dicho, el estudiantado ha expresado que disfruta durante su realización.

Los comentarios sobre el componente de identificación del tema no han estado ausentes de singularidad, dado que se caracterizan por un bajo volumen de observaciones, la ausencia de juicios maniqueos y por ser uno de los componentes que requiere mayor capacidad de imaginación para alcanzar el éxito. Esto último radica en la necesidad de plantear incongruencias y argumentos contrafácticos para cumplir con la primera de las dimensiones de la rúbrica: identificar el tema de la obra. Sin embargo, estos dos aspectos –las incongruencias y los argumentos contrafácticos– han pasado prácticamente desapercibidos en el estudio. Una de las mayores evidencias es que, pese a ser uno de los aspectos fundamentales para pasar del primer al segundo componente, no han generado categorías dentro de ninguno de los sistemas. En la identificación del tema hemos reconocido una clara incoherencia entre su definición –y, por ende, la definición del modelo– y la interpretación que el estudiantado hace de él: existe una confusión entre la identificación del personaje y la identificación del tema de la obra. En este componente, al igual que en la conexión con las ideas, el estudiantado ha mostrado un bajo rendimiento académico, considerando el total del curso en el que se realizó el estudio. Esto sugiere que esta diferenciación se aborda de manera superficial o, en algunos casos, no se aborda en absoluto fuera de las asignaturas del método. También ha sido el componente que el estudiantado describe empleando verbos de menor nivel de complejidad. Concretamente, el verbo uniestructural empleado ha sido identificar. En un primer momento atribuimos esta cuestión al hecho de que “interpretar” aparece en la dimensión de la rúbrica de evaluación dedicada a este componente. Quizás por esta razón, el estudiantado asocia este verbo en particular con la identificación del tema. Sin embargo, identificar también aparece en el resto de las dimensiones de la rúbrica y no por ello es el verbo más mencionado a la hora de hablar del resto de componentes. Por esta razón, descartamos esta opción y nos decantamos por interpretar que el estudiantado identifica mayoritariamente las tareas de bajo nivel cognitivo de este componente.

Que el análisis formal haya sido identificado como el componente más sencillo no lo exime de albergar dificultades. Hemos identificado que el principal obstáculo se encuentra en su carácter novedoso. Es probable que quien lee ya haya percibido que esta característica también está presente en los demás componentes, y que la propuesta del modelo resulta singular en comparación con las prácticas comunes en el resto del programa académico. El desafío que

plantea este componente inicial consiste en tomar conciencia de los elementos que capturan nuestra atención antes de emitir juicios sobre la obra. A diferencia de la dinámica observada en el resto de los componentes, en el caso del análisis formal, la novedad que presentan las tareas propuestas no ha sido identificadas con la facilidad, en términos de esfuerzo invertido. En el resto de los casos, una tarea que requiere tiempo y esfuerzo ha sido clasificada como difícil. Sin embargo, en la identificación de los aspectos formales, la mayoría del estudiantado entrevistado ha determinado que, aunque se trata de una tarea prolongada, esta resulta relativamente sencilla. El cambio de opinión observado en este componente parece estar asociado precisamente a su novedad radical. Al no contar con ideas preconcebidas ni con comparaciones directas con otras tareas propuestas en el currículo, el estudiantado carece de referencias para evaluar si el tiempo requerido por la propuesta es excesivo. Un importante hallazgo de este estudio es que la observación detallada de los aspectos formales de una obra de arte permite a quien la interpreta cuestionar las inferencias frecuentemente asociadas a determinados elementos, y con las que no necesariamente estamos de acuerdo, pese a formar parte intrínseca de nuestra cultura.

También gracias al Sistema A hemos advertido cambios a lo largo de las diferentes fases desarrolladas en el aula. Según los comentarios recogidos, las dificultades iniciales con el método, que inicialmente se centraban en sus componentes fundamentales, han ido desplazándose hacia un aspecto no intrínseco y, por tanto, circunstancial y vinculado al contexto didáctico, como es la adaptación al tiempo de exposición oral establecido. Este cambio, observado a medida que se implementa el modelo, sugiere que el estudiantado ha podido enfocarse en aspectos no conceptuales, lo que indica que los elementos fundamentales del método ya han sido asimilados. Una estudiante señaló que la repetición del mismo ejercicio a lo largo de la asignatura contribuye a la eliminación de nuevas dificultades, dado que ya sabe qué se espera de ella. Por tanto, la repetición fomenta la evolución, y se ha constatado que esta evolución es positiva, puesto que genera en el estudiantado una sensación de dominio sobre la tarea. Gracias al análisis de las opiniones expresadas sobre los componentes del modelo hemos conocido que un sector del estudiantado considera que la propuesta no es susceptible de emplearse ante obras de arte no figurativas. Aquí hemos hallado otra incongruencia entre el entendimiento del modelo y su concepción. Los cuatro componentes del modelo pueden adaptarse a las características de una obra de arte abstracta, como bien hemos desarrollado en el capítulo de discusión. Será a la hora de ser evaluado, donde la práctica que en esta tesis hemos descrito necesitaría de una adaptación a la naturaleza de la obra no figurativa. Las incongruencias halladas nos han llevado a concluir que saber emplear el modelo no necesariamente conlleva el entendimiento de su concepción.

Gracias a los sistemas B y C hemos concluido que gran parte de las dificultades señaladas por el estudiantado tienen que ver con cuestiones externas al modelo. Por ejemplo, la duración de las exposiciones orales, el número de integrantes por grupo o el número de sesiones dedicadas a la evaluación. Por otro lado, otro gran número de dificultades están ocasionadas por carencias que el estudiantado ya presentaba a la hora de incorporarse a las asignaturas del modelo, y que en estas no se han podido solventar: dificultades a la hora de hablar en público, a la hora de llevar a cabo tareas que requieran más de una sesión de trabajo, para trabajar en grupo, etcétera. Todo lo mencionado genera un ambiente poco apropiado para que metodologías didácticas innovadoras en general y las metodologías de AV en particular se pongan en práctica.

Concretamente a través del Sistema B, hemos podido identificar aquellos aspectos periféricos que, aunque no forman parte esencial de la definición del modelo, lo acompañan e influyen

en su implementación. Estos conforman el entorno didáctico de las asignaturas en las que se aplica. Diferenciar estos elementos de los que son intrínsecos a la metodología nos ha permitido detectar carencias o virtudes que no son necesariamente atribuibles al método en sí, sino que mantienen mayor relación con el sistema educativo en el que se inserta. Esta distinción entre aspectos intrínsecos y extrínsecos no implica que los segundos puedan ser ignorados por no formar parte de la definición metodológica; por el contrario, son elementos que, aunque externos, afectan y modifican la metodología. A través de diversas categorías, como “B1-2 Utilidad de las exposiciones orales” y “B1-4 Dificultad tiempo”, se ha concluido que el estudiantado carece de experiencia previa en la realización de exposiciones orales. Mediante la categoría “B3 Prácticas en clase”, se ha determinado que la práctica profesional del profesorado sirve como modelo y esquema para que el estudiantado realice su propia interpretación, mientras que las exposiciones orales realizadas por el estudiantado permiten una visión equitativa entre pares.

Asimismo, a partir de categorías como “B4 Dinámicas de grupo”, se ha identificado la dificultad que el estudiantado encuentra al cooperar con sus iguales, desde la formación de los grupos hasta las dinámicas internas. Esta categoría muestra coocurrencias con “A3 Mayor dificultad”, lo cual es destacable dado que la competencia de trabajo en grupo es transversal en el Grado en Historia del Arte y, según las guías docentes de esta titulación, se practica en numerosas asignaturas. Sin embargo, es posible que en estas los trabajos denominados como “trabajo en grupo” se traduzcan en tareas autónomas que posteriormente reciben una calificación común. El hecho de que personas con una edad superior a la media del estudiantado de segundo y tercer curso de grado manifiesten dificultades para trabajar en grupo sugiere que esta competencia tampoco se adquiere fácilmente en un entorno no educativo. Otra categoría que ha formado parte del Sistema B ha sido “B2 Elección de la obra”, donde uno de los resultados más destacados ha sido que el estudiantado confunde el tamaño físico de la obra con el número de aspectos formales que esta contiene. Es decir, relacionan una obra de grandes dimensiones con dificultad, la cual a su vez se traduce en mayor dedicación. Sin embargo, una obra de pequeño formato puede contener numerosos aspectos formales por lo que resultaría igualmente dificultosa a ojos del estudiantado. Esta categoría B2 mantiene una estrecha relación con el condicionamiento que la fuente que se ha de analizar ejerce sobre la elección de la obra, dependiendo en numerosas ocasiones la segunda de la primera. Gracias a “B8 Repetición de las fases” se ha observado una estrecha relación entre la repetición de la actividad y la evolución que su calificación experimenta. Esta repetición le permite contar con una oportunidad de mejora, que no está causada por la simple repetición, sino por la posibilidad de reflexionar sobre el trabajo realizado gracias a las correcciones recibidas por parte de la persona docente. La repetición de las fases es considerada como positiva dada la oportunidad de mejorar que ofrece.

El análisis del Sistema C revela que el aspecto que más comentarios genera de la evaluación es el propio instrumento empleado. Esto es, la rúbrica. Cabe recordar que este instrumento tiene una doble función para el estudiantado: lo utilizan para evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras y al mismo tiempo el profesorado lo emplea para evaluar el desempeño de la actividad. Uno de los principales hallazgos es que las rúbricas han demostrado ser sumamente útiles para comunicar con claridad los criterios de evaluación. Esto contrasta con la experiencia del estudiantado en otras asignaturas y metodologías, donde a veces desconocen el origen de la calificación que reciben. Asimismo, la rúbrica ofrece un valor añadido como respaldo para la persona docente a la hora de justificar sus calificaciones. También en esta ocasión, el estudiantado contrapone esta afirmación con lo que sucede en el resto de la titulación: en algunas ocasiones, al asistir a tutorías para comprender la justificación de una

calificación, esta no ha podido ser explicada adecuadamente por falta de criterios previos a los que acogerse. Sin embargo, en las asignaturas del modelo, comprenden claramente el motivo de sus notas tras una tutoría. Bien es cierto que esta reunión entre la persona docente y el estudiantado resulta de suma importancia para el entendimiento de la evaluación de los resultados de la actividad. En relación con este tema, se ha establecido la categoría “C3 Importancia de las tutorías”, que destaca la percepción del estudiantado sobre la necesidad de realizar tutorías con el profesorado para lograr el éxito con el modelo.

En cuanto al uso de la rúbrica, se ha observado que el estudiantado no suele seguir de manera ordenada los distintos niveles de dificultad dispuestos en forma horizontal, sino que tiende a desplazarse directamente al último cuadrante. Aunque es cierto que este cuadrante acumula todas las tareas descritas en los anteriores, estas se presentan de manera más resumida y, al tratarse de una descripción conjunta, existe un mayor riesgo de omitir algunos de los pasos obligatorios. No obstante, el éxito o fracaso en la utilización del modelo no parece depender de este factor, dado que incluso estudiantes con alto rendimiento académico admiten dirigirse directamente a este último cuadrante para verificar la calidad de su trabajo o el de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, no se puede considerar esta forma de proceder como un uso adecuado de la rúbrica, ya que no respeta su característica acumulativa, que requiere que cada acción sea realizada en secuencia y dependa de la anterior para alcanzar un resultado exitoso. Por ello, prestar atención a cada uno de los cuadrantes y asegurarse de cumplir con cada uno de ellos contribuye a una ejecución más consciente y efectiva de la actividad. Aunque el uso mencionado es el más común, también se han identificado estudiantes que afirman utilizar la rúbrica siguiendo cada uno de los cuadrantes, lo cual facilita verificar si cada tarea se está cumpliendo adecuadamente. Estos métodos de uso son aplicables tanto en la autoevaluación como en la evaluación entre iguales.

Hemos notado que la mayoría de los comentarios relacionados con las rúbricas se refieren a la rúbrica de contenido, mientras que las observaciones dirigidas a la rúbrica de exposición oral son prácticamente inexistentes. Este hallazgo es significativo, especialmente considerando que la exposición oral es uno de los aspectos del modelo que genera mayor conflicto, dado que el estudiantado ha manifestado tener poca experiencia previa en este tipo de tarea. La desigualdad en la importancia atribuida a cada rúbrica ha sido evidenciada, en particular, a través de la categoría “C4-1 Importancia de cada rúbrica”. En algunos casos, se ha reconocido que ha sido tras la evaluación del profesorado y la observación de sus comentarios cuando se ha comenzado a prestar mayor atención a la dimensión expositiva del análisis de la obra de arte. Este comportamiento podría deberse a los hábitos adquiridos en otras asignaturas, donde la relevancia de las exposiciones orales suele ser mínima o inexistente. Esto provoca que, al enfrentarse a las asignaturas del modelo, el reto que este plantea resulte particularmente novedoso para el estudiantado.

En el análisis de la categoría “C4-4 Modificaciones rúbricas”, se ha observado que la mayoría de los grupos han propuesto sugerencias para mejorar las rúbricas. Sin embargo, no se identifica una sugerencia predominante que se repita de manera significativa, lo que resalta la heterogeneidad de esta categoría. A pesar de la diversidad de propuestas, ha sido posible realizar algunas agrupaciones, siendo la que presenta mayor número de referencias de codificación la relacionada con la exposición oral y, en consecuencia, con la rúbrica que evalúa esta dimensión de la actividad. Entre las sugerencias más comunes se encuentran: reducir la importancia del contacto visual o evaluarlo de manera individual, disminuir el peso asignado al cumplimiento estricto del tiempo de exposición, valorar en mayor medida la calidad de la presentación proyectada y añadir la evaluación de la entrega escrita de la lectura de la

obra de arte. La prevalencia de sugerencias vinculadas a la exposición oral sugiere que el estudiantado no considera necesarios cambios significativos en la rúbrica de contenido, y, por ende, en el modelo propiamente dicho.

En este contexto, se ha identificado una incongruencia, ya que el estudiantado presta mayor atención a la rúbrica de contenido, pero formula escasas sugerencias de mejora para esta; mientras que, aunque tiende a ignorar la rúbrica de exposición oral durante la realización de la actividad, es para esta última que propone más sugerencias. Es importante señalar que ambas rúbricas funcionan de manera idéntica debido a su naturaleza compartida, diferenciándose únicamente en el contenido específico que evalúan. A pesar de ello, el estudiantado manifiesta dificultades para tener en cuenta la cualidad acumulativa de estos instrumentos, especialmente en relación con la rúbrica de contenido, mientras que no existen comentarios sobre la dificultad de usar la rúbrica de exposición oral. Esto refleja, incluso sin preguntar explícitamente sobre la importancia atribuida a cada una, la distinta atención dedicada a ambas rúbricas. Esta dificultad relacionada con la exposición oral se suma a las identificadas mediante el Sistema B en relación con la misma dimensión. Otra agrupación de sugerencias se recoge en la categoría “C4-4.5 Rúbrica no acumulativa” y “C4-4.1 Necesidades especiales”, que abordan el deseo de que los niveles de consecución de la rúbrica de contenido no sean acumulativos y se adapten a las características del estudiantado con algún tipo de dificultad o trastorno. Además, los estudiantes de la asignatura en la que todas las fases de lectura e interpretación de una obra de arte tienen el mismo peso sugieren que se tenga en cuenta la inexperiencia con la que enfrentan la primera fase y el mayor dominio que adquieren en las sucesivas. Estas sugerencias se han categorizado bajo “C4-4.4 Valorar la evolución”. El motivo de otorgar el mismo peso a cada repetición de la actividad ha sido debidamente explicado en el apartado “4.3.1. Descripción de las asignaturas”, en el capítulo cuatro.

La categoría “C1 Evaluación entre iguales” ha tenido una notable representación en el sistema C. A pesar del escaso peso que esta actividad tiene en la nota final del estudiantado, resulta significativo el alto volumen de comentarios que genera. Algunos estudiantes manifiestan que la principal dificultad es asignar calificaciones en tiempo real, ya que cualquier momento de desconcentración puede ser decisivo. Sin embargo, es importante destacar que la evaluación en el aula durante las presentaciones no es obligatoria. Al igual que otros aspectos del modelo, esta actividad es bastante novedosa para los estudiantes, pues, aunque es común en otros contextos y niveles educativos, no se practica en ninguna otra asignatura de su titulación. Asimismo, se identifica una dificultad relacionada con la claridad de los criterios, observada a través de la coocurrencia de las categorías “C1 Evaluación entre iguales” y “C2 Claridad de los criterios”. El estudiantado parece no tener claro cómo es evaluado el éxito o fracaso con esta actividad. En la categoría minoritaria “C5 Lista de obras ya trabajadas”, se recoge el deseo del estudiantado de contar con una lista de las obras ya comentadas en cursos anteriores, para evitar que sean seleccionadas en el curso actual.

Otro de los logros de esta investigación ha residido en la organización de los resultados y la posterior extracción de conclusiones en torno a los distintos perfiles obtenidos. Tras la revisión de los resultados organizados en función del rendimiento académico y de la experiencia previa hemos podido definir una serie de características propias de cada tipología de grupo. Algunas eran previsibles, como por ejemplo que los grupos de bajo rendimiento y sin experiencia previa fueran aquellos con peores resultados y menor implicación tanto en la práctica del modelo como en el propio estudio. Por el contrario, el estudiantado de alto rendimiento y con experiencia previa debería ser –como así fue– el que mejores resultados obtendría y el que más predispuesto estaría para participar en el estudio. Por lo tanto, la

mayor parte de los resultados son frutos de esta tipología. En un principio, los grupos con rendimiento académico medio debían encontrarse en una posición asimismo intermedia entre los anteriormente mencionados, pero hemos observado que su comportamiento –y con comportamiento queremos decir resultados– ha sido mucho más afín a los grupos de rendimiento académico alto y experiencia previa que a los de características contrarias. Asimismo, hemos constatado que la experiencia previa es una condición indispensable para obtener una calificación de sobresaliente.

Sin embargo, esta experiencia se refiere a la aplicación del modelo en más de una ocasión, lo cual no puede considerarse excesivo comparándolo con el tiempo que requiere la profesionalización en cualquier otra tarea. A partir de este hallazgo, junto con los mencionados en párrafos anteriores sobre la considerable dedicación que, según el estudiantado, requiere el modelo, hemos identificado un perfil de estudiante que busca cumplir con sus objetivos de manera rápida. Aunque hemos observado diferentes características entre los diversos perfiles de estudiantes, no hemos podido establecer un uso del modelo específico para cada uno, ni identificar variaciones en la forma en que se emplean sus componentes. A pesar de ello, hemos podido definir algunas características menores de cada tipología de grupo. A saber: los grupos de nivel alto tienen mayor tendencia a participar en un estudio relacionado con la metodología puesta en práctica en clase; el perfil del estudiantado con resultados académicos bajos es menos dado a reflexionar profundamente sobre el modelo, ya que su participación en las categorías es escasa y, en varias ocasiones, inexistentes; los grupos con experiencia previa obtienen resultados más altos que los que no la tienen –lo que nos ha servido para confirmar una de nuestras hipótesis– y que, estos últimos, son menos dados a opinar en las reuniones que los primeros.

En la discusión hemos introducido un apartado en el que apreciamos algunas características del modelo que hemos podido observar a través del comportamiento de la entrevistadora y su evolución a lo largo del estudio. Es decir, a través de las modificaciones que esta ha realizado en su manera de formular las preguntas al observar que no estaban siendo entendidas. Por ejemplo, se han dado ocasiones en las que, al preguntar por “modelo” o “rúbrica”, el estudiantado expresaba desconocer a qué se refería. Gracias a la demostración de desconocimiento del estudiantado hemos podido identificar carencias en su comprensión de la metodología.

Uno de los grandes hallazgos de nuestra investigación ha sido posible gracias al Sistema E y al análisis derivado de este. Los comentarios recogidos en dicho sistema hablan de aquellas opiniones del estudiantado que hemos obtenido de forma indirecta. Esto es, no a través de preguntas explícitamente realizadas por la investigadora, sino por la observación de aquellas comparaciones y comentarios que continuamente se realizaban con relación a la titulación. Gracias a este sistema, en el capítulo de discusión hemos podido plantear cómo podría ser el perfil de egreso de la titulación, teniendo en cuenta lo que el estudiantado ha expuesto en las reuniones y cómo el modelo afecta a este perfil. La conclusión general ha sido que el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico presenta una dualidad significativa en la percepción del estudiantado: mientras que algunos estudiantes perciben la rigurosidad y cientificidad del modelo como una ventaja que proporciona seguridad y claridad en la evaluación, otros consideran que esta rigidez podría limitar su capacidad para analizar obras de arte de manera autónoma y crítica.

Uno de los resultados que más han contribuido a que podamos conocer qué opina el estudiantado sobre la propuesta del modelo, así como la del resto de la titulación, ha sido el alto número de coocurrencia que mantiene el Sistema E con las subcategorías de la categoría

“D1 Materia de los juicios” del Sistema D. Uno de nuestros hallazgos ha sido que el estudiantado opina que el modelo permite llevar a cabo una interpretación propia y no dependiente del discurso de otras voces. Hemos advertido que esta autonomía de la que dota el modelo es compatible con la rigurosidad que un método científico requiere. El estudiantado ha afirmado que el modelo ha sido útil y les ha aportado sensación de autonomía a la hora de desenvolverse ante una de las principales labores del historiador y la historiadora del arte: la lectura e interpretación del fenómeno artístico. Así mismo, le ha permitido abrirse a la clásica atribución dualista de “malo” o “bueno” a la hora de juzgar una práctica. Gracias al modelo conciben que múltiples interpretaciones de una misma obra pueden convivir a pesar de que estas no estén de acuerdo o incluso se contradigan. Por otro lado, esta autonomía no es solo entendida de cara a realizar la interpretación de una obra dentro del contexto educativo, sino también fuera: el estudiantado ha afirmado que gracias al modelo se siente capaz de asumir el análisis de cualquier obra individualmente y como profesionales. Por ejemplo, a la hora de enfrentarse a una obra en un museo.

Con relación a la efectividad que el modelo tiene fuera del contexto educativo, hemos podido establecer una categoría titulada “E3 Inserción profesional”. Gracias a esta sabemos que el estudiantado considera que el modelo es útil de cara a su implementación en el mundo laboral. Esto no exime de la existencia de opiniones contrarias, que afirman que el modelo no resulta útil por exigir demasiado tiempo para ser aplicado fuera del contexto didáctico. Por esto, a la hora de ejercer su profesión quien mantiene esta postura sugiere que resulta más práctico dirigirse directamente a una fuente de alguna autoría consagrada y darla por buena. Sin embargo, para ello, la obra a analizar debe contar con literatura al respecto —lo que el propio estudiantado ha comprobado que no necesariamente ocurre— y la persona debe renunciar a una lectura propia, así como a contribuir a la historia del arte con el ejercicio de su profesión. A la hora de tratar asuntos relacionados con la transferibilidad del modelo a otros ámbitos el concepto de utilidad, que se ha recogido bajo la subcategoría “D1-12 Utilidad”, ha estado sumamente presente.

Con relación a esto, una estudiante afirmaba que en clase solo había aprendido sobre unas pocas obras de arte, a pesar de que acto seguido confiesa que el modelo en sí es extrapolable a otras obras. Es decir, que el modelo actúa como una herramienta para leer e interpretar cualquier obra de arte. Aquello que se lleva a cabo en clase son prácticas que sirven como ejemplo y guía para que el estudiantado puede desarrollar sus propias interpretaciones de forma independiente. La filosofía que persigue esta metodología pasa por una enseñanza basada en la calidad, y no en la cantidad, ya que se fundamenta en la idea de ofrecer al estudiantado una herramienta, y no soluciones aisladas para casos específicos. Gracias a declaraciones como la mencionada también hemos logrado identificar una tipología de estudiante que busca recopilar conocimientos de especialistas para almacenar información, pero no una herramienta que le permita llevar a cabo la labor del historiador y la historiadora del arte de forma autónoma.

Otra de las opiniones que hemos podido conocer es que el estudiantado percibe el modelo como muy científico. Una de las declaraciones más significativas con relación a este tema ha sido la de una estudiante que afirmaba que desconocía que leer e interpretar una obra de arte de la forma que el modelo propone formaba parte de la titulación de Historia del Arte. Según dice esta persona, lo que entendía como materia de la titulación eran los distintos períodos estilísticos. Esta declaración actúa como una clara evidencia de que el estudiantado no está habituado a propuestas de interpretación de obras de arte como las que el modelo realiza y que tienen una percepción de la titulación basada en la memorización de distintas

características asociadas a unas épocas u otras. También ha sido interesante observar cómo tanto el estudiantado que se encuentra insatisfecho con el modelo como aquel que no lo está coinciden en su transversalidad. Esto es, se destaca un mismo aspecto a pesar de que la recepción del mismo sea distinta. A pesar de las distintas valoraciones, para nuestra investigación resulta positivo este acuerdo, ya que aspectos como la transversalidad son sin duda positivos para valorar la efectividad del modelo. Otra opinión que ha salido a relucir, no solo gracias a las coocurrencias entre las categorías E1 y D1 sino a lo largo de todo el estudio, ha sido la novedad que caracteriza al modelo. De hecho, ya hemos podido destacar al hablar de los componentes como la principal dificultad que estos han presentado ha sido la diferencia con la metodología puesta en práctica en el resto de la titulación.

Esta comparación constante entre ambas metodologías nos ha resultado muy útil para poder conocer las características de ambas. La forma de leer obras de arte de la titulación ha sido calificada como anecdótica por parte del estudiantado justificando que esta se sustenta en el contexto histórico de la obra, en la biografía del artista y repite esquemas basados en darle la razón a lo expuesto por una autoría consagrada. Según lo expuesto en las reuniones, la titulación promueve una metodología basada en la adquisición de conocimientos a través de la lectura de fuentes y excluyendo o resumiendo a su mínima expresión la observación minuciosa del fenómeno artístico. Esta falta de atención a las particularidades de la obra –recuérdese ese “no te fuerza a mirar” que decía una estudiante– desliga la labor del historiador y la historiadora del arte de tareas como analizar, criticar, crear o hipotetizar, propias de los niveles relacional y abstracto extendido y la reduce a la identificación o al reconocimiento –acciones propias del nivel uniestructural– de las ideas de otras voces. Es decir, que el estudiantado entiende el análisis llevado a cabo en otras asignaturas de la titulación como carente de estructura y rigor, lo que contrasta con el enfoque más pautado del modelo.

Durante el análisis del material empírico hemos hallado una fuerte crítica hacia la dependencia de fuentes externas en la metodología de la titulación y a la falta de estímulo para desarrollar un criterio personal y autónomo en la interpretación de fenómenos artísticos. Esta discrepancia en la percepción sugiere una insatisfacción generalizada con el enfoque tradicional, que se percibe como insuficiente para alcanzar un nivel de profesionalidad adecuado en la disciplina. Los hallazgos sugieren una tensión entre la necesidad de una formación rigurosa y la promoción de la autonomía crítica del estudiantado, sugiriendo que metodologías innovadoras similares a la propuesta del modelo podrían contribuir a solucionar las carencias percibidas en la metodología tradicional de la titulación. Estas conclusiones han sido tachadas como la serendipia de nuestra investigación en el apartado de discusión. La discreta presencia de la palabra “creatividad” a lo largo del discurso del estudiantado nos ha llevado a pensar que se trata de una práctica a la que está poco habituado o al menos no tiene consciencia de su puesta en práctica. Esta falta de representatividad resulta especialmente significativa dentro del ámbito de las artes, con el que tradicionalmente está íntimamente relacionada. Asimismo, es un concepto que mantiene una estrecha relación con la competencia de AV. Dicho esto, el término no ha sido inexistente. A la hora de hablar de la tipología de interpretación que propone el modelo, una estudiante resaltaba que este requiere mucho más esfuerzo en comparación con otras asignaturas y nos da algunas pistas de en qué consiste: pensamiento propio, interacción, análisis propio, más creatividad, ser crítica, expresar tu propio pensamiento y no el de otras personas, observar y pensar.

A pesar de la poca presencia explícita de la “creatividad”, hemos identificado comentarios en los que esta se encuentra implícita. El estudiantado ha manifestado que el modelo les ha permitido involucrarse directamente con la obra que se analiza, expresar sus percepciones

y, a partir de ello, aportar interpretaciones personales. Para estas acciones, la creatividad resulta fundamental. Además, el modelo promueve la creatividad desde otra perspectiva: a través de su propia aplicación. Los componentes del modelo pueden ejecutarse en un orden flexible e intercambiable. Aunque existe un orden canónico –el presentado durante la exposición del modelo o en la categoría A1 del Sistema A–, este puede ser modificado, y el propio profesorado lo demuestra en el aula realizando análisis que no siguen la secuencia tradicional. Sin embargo, nuestro estudio no ha revelado ningún grupo que se haya atrevido a alterar el orden canónico en sus prácticas, a pesar de haber reconocido en las reuniones ser conscientes de esta posibilidad. Esta actitud sugiere una limitación de la propia creatividad, probablemente debido a la falta de hábito en el ejercicio de esta opción.

La comparación de la realidad del modelo y de la titulación en la que se implementa con la literatura especializada nos ha llevado a concluir la necesidad de una definición de AV específica para el ámbito de las artes. En cualquier otro contexto, esta ausencia ya resultaría notable debido a la importancia que la imagen ocupa en nuestra sociedad; sin embargo, en el ámbito de las artes, se vuelve especialmente preocupante, dado que se trata del campo de la imagen por excelencia. Cabe destacar que la historia del arte tiene una larga tradición como disciplina académica, por lo que resulta particularmente sorprendente que esta aproximación a la imagen parezca desfasada en comparación con otras disciplinas más recientes y emergentes. A partir de lo observado, nos hemos preguntado si el estudiantado se refiere a distintas formas de analizar obras de arte implementadas en la titulación y las compara con el modelo, o si se trata de una única forma en contraste con el modelo. Hemos optado por la segunda opción, ya que el estudiantado tiende a comparar el modelo con la totalidad del grado y no con propuestas específicas.

Por todo lo antedicho, hemos incorporado un apartado al capítulo de discusión de carácter más distendido. En este nos hemos ocupado de reflexionar sobre el significado y la importancia de la AV, permitiéndonos alejarnos del contexto específico de nuestra investigación para poder teorizar en un sentido general. La línea de nuestra reflexión ha estado marcada por la relación que la AV mantiene con la imaginación y la creatividad. Asimismo, nos hemos atrevido a proponer una definición para la competencia especializada en el ámbito de las artes. El enunciado es el siguiente: “la AV es el proceso de aprendizaje y el empleo del conjunto de competencias que permiten a una persona identificar, interpretar, valorar y elaborar los aspectos formales de una imagen autorreferencial para construir un discurso coherente, así como enjuiciar la conexión que este discurso mantiene con su contexto o con aquel que se le apropia”. Los motivos que nos han llevado a decantarnos por esta definición han sido debidamente expuestos en el apartado 7.4. del capítulo de discusión.

Como conclusión final, nuestro estudio nos ha permitido confirmar que la alfabetización visual es factible en una titulación superior de artes, aunque los sistemas educativos tradicionales complican su implementación y consolidación. En cuanto a aspectos más específicos, también hemos identificado, a través del estudio de campo, lo que se espera del estudiantado de la titulación y las incongruencias que surgen con las necesidades y exigencias de la vida fuera de la universidad, tanto en el ámbito laboral como en otros contextos. De lo que no queda la menor duda tras la lectura de los dos capítulos que anteceden es que el modelo estudiando se trata de una metodología novedosa, que exige una aproximación meticulosa y reiterada.

Como es natural en cualquier investigación, la nuestra no ha estado exenta de limitaciones que han repercutido directamente en nuestros resultados. La más común en trabajos de la

envergadura de una tesis doctoral es la limitación temporal. Esta investigación se ha llevado a cabo en un plazo de cuatro años, durante los cuales surgieron imprevistos y dificultades que ralentizaron la ejecución de algunas fases. Errores en la toma de decisiones o equivocaciones nos obligaron a revisar y rehacer partes del trabajo. Sin embargo, no consideramos estas incidencias como negativas, ya que nos permitieron tomar mejores decisiones posteriormente y contribuyeron significativamente al aprendizaje derivado de la elaboración de esta tesis doctoral. Como la persona lectora ya sabrá, la universidad establece un plazo para la realización de la tesis al que debemos ceñirnos. Contar con más tiempo habría sido útil para ampliar nuestro estudio, incluyendo, por ejemplo, la asignatura de máster en la que el modelo también se pone en práctica. Así mismo, nos hubiera permitido analizar el material empírico desde múltiples perspectivas y proponer otras posibles agrupaciones de los resultados. Confiamos poder llevar a cabo estas tareas en investigaciones posteriores.

Cabe mencionar que la elaboración de esta tesis se llevó a cabo en paralelo a la docencia, tanto en la propia universidad donde se realiza la investigación y se aplica la metodología objeto de estudio, como en otra institución. Al igual que las dificultades encontradas, la docencia restó tiempo a la realización de la tesis, pero al mismo tiempo contribuyó al conocimiento profundo del modelo por parte de la investigadora, quien lo ha experimentado desde diversas perspectivas: como estudiante, investigadora y docente. Esta experiencia múltiple ha permitido una asimilación y comprensión expertas del modelo. Otra limitación es el número de grupos focales entrevistados. No todos los grupos participaron en el mismo número de reuniones, lo que otorga más peso a la opinión de unos sobre otros. Concretamente, los grupos con bajo rendimiento académico han estado infrarrepresentados en nuestra investigación. Esta situación no ha sido una decisión de la autora de esta tesis, sino una consecuencia del comportamiento del estudiantado, constituyendo así un resultado en sí mismo. No obstante, en futuros estudios sobre el modelo, sería interesante que la participación de los distintos grupos fuera más equilibrada, en aras de observar si los resultados difieren significativamente de los obtenidos en esta investigación.

Otra limitación de nuestro estudio es la falta de opiniones del profesorado que imparte las asignaturas del modelo investigado. De haber contado con estas opiniones, podríamos haberlas incluido en el estudio de campo y comparado con la percepción del modelo por parte del estudiantado. Aunque tanto el director y cotutor de esta tesis como la cotutora y la autora han impartido el modelo en sus clases, sus opiniones no se han registrado en entrevistas, a diferencia de las del estudiantado. Además, no se ha considerado la perspectiva de la autoría del modelo respecto a su aplicación y experiencia. Estas opiniones del profesorado experto habrían sido valiosas por sí mismas e igualmente en comparación con las del estudiantado, lo que habría permitido analizar si la percepción de ambos sobre la implementación del modelo coincide. También habría sido revelador evaluar si el profesorado percibe una mejora en las capacidades de AV del estudiantado a medida que avanzan las fases y asignaturas del modelo. Asimismo, dada la especificidad del estudio y la muestra concreta del estudiantado de ciertas asignaturas y cursos, la reproducibilidad del estudio es limitada. No obstante, hemos documentado exhaustivamente cada paso del proceso investigativo en el capítulo de metodología y hemos proporcionado justificaciones detalladas. Aunque los resultados podrían variar con diferentes grupos focales, el estudio ha sido descrito de manera que facilite su reproducción en el futuro si así se desea.

Otras limitaciones de nuestro estudio, comunes a muchas investigaciones, se refieren al número de participantes y al instrumento de análisis. En cuanto al número de participantes, ya hemos señalado que hubiéramos preferido una mayor participación de estudiantes con

bajo rendimiento académico en las reuniones de grupos focales. Sin embargo, solo pudimos entrevistar a uno de estos grupos, lo que refleja una ausencia observada también en el aula y nos ha permitido construir un perfil basado en este comportamiento. Dicho esto, esta limitación en el número de participantes es un aspecto que futuras investigaciones deberían abordar. Respecto al instrumento de análisis, hemos utilizado una metodología cualitativa basada en reuniones con grupos focales. No obstante, el empleo de instrumentos adicionales podría haber enriquecido nuestra comprensión de la opinión del estudiantado sobre el modelo. Por ejemplo, la utilización de estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas podría haber supuesto obtener una información adicional susceptible de un tratamiento cuantitativo. De esta forma, la investigación se habría enriquecido con una metodología mixta.

A partir de los resultados obtenidos y la discusión llevada a cabo, podemos proponer algunas líneas de investigación futuras que se abren con la finalización de esta tesis. Una posibilidad es diferenciar entre líneas directamente derivadas de nuestra investigación y otras más alejadas, pero igualmente relevantes. Como futura línea estrechamente relacionada con nuestra tesis, se podría emplear el modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico en una titulación distinta, como Bellas Artes, o en la misma titulación de Historia del Arte, pero en otra universidad. Esta investigación sería útil para determinar hasta qué punto nuestros resultados están condicionados por la titulación específica de Historia del Arte en la que se ha aplicado el modelo. Al observar las diferencias en los resultados, podríamos discernir con mayor claridad cuáles son determinados por el contexto de la titulación y cuáles por las características inherentes de la metodología. Además, esta comparación proporcionaría una visión más amplia y robusta sobre la eficacia y aplicabilidad del modelo en diversos contextos académicos. Esta línea de investigación no solo validaría nuestros hallazgos iniciales, sino que también podría identificar nuevas áreas de mejora y adaptación del modelo para su implementación en diferentes entornos educativos.

Además, podríamos investigar si el comportamiento del estudiantado que hemos observado se reproduce de manera similar en otros contextos o si, por el contrario, los resultados obtenidos en esta investigación han sido influenciados por el azar en la selección de los participantes. Extrapolar el modelo a otros contextos también ayudaría a determinar hasta qué punto la titulación escogida ha influido en su concepción. Cabe recordar que el modelo ha sido estudiado en la propia titulación para la que fue diseñado. Naturalmente, si estuviera destinado, por ejemplo, a asignaturas anuales o a grupos de tamaño mucho menor, las características y resultados podrían diferir. Por lo tanto, repetir el estudio en otra universidad, incluso fuera de España, nos permitiría evaluar la flexibilidad del modelo y plantear nuevos desafíos para su implementación y adaptación en distintos entornos educativos.

Otra posibilidad sería recopilar datos similares a los de este estudio a lo largo de varios cursos académicos. Esto permitiría ampliar el número de participantes y observar si los resultados difieren de los obtenidos en este estudio o si evidencian alguna evolución temporal. Una línea de investigación directamente relacionada sería aplicar la metodología en más asignaturas de la titulación y estudiar cómo sus resultados afectan el rendimiento del estudiantado y su perfil de egreso. Esta implementación debe respetar las características y objetivos de cada asignatura, como ya se ha demostrado posible en nuestro estudio con asignaturas de distinta naturaleza. Sería interesante determinar qué presencia debe tener el modelo en la titulación para lograr un perfil de egreso alfabetizado visualmente. Además, sería valioso investigar la aplicación del modelo fuera del contexto universitario, adaptándolo a nuevas necesidades. Por ejemplo, se podría implementar en interpretaciones de obras de arte en museos, como parte de visitas guiadas o actividades educativas ofrecidas por estas instituciones. Otra posi-

bilidad que ya se está llevando a cabo es la adaptación del modelo para la creación de vídeos documentales sobre obras de arte. Evaluar la efectividad y la acogida de estas aplicaciones por parte del público permitiría determinar si la buena acogida observada en el contexto universitario se reproduce también fuera de él, entre un público posiblemente menos especializado que el estudiantado de Historia del Arte.

Otra línea de investigación, quizás menos directa, pero igualmente relevante, sería desarrollar nuevas metodologías que contribuyan a la adquisición de la competencia de AV. El modelo estudiado y las conclusiones alcanzadas en este estudio pueden servir como referencia para identificar qué enfoques son efectivos en el desarrollo de esta competencia. Las futuras metodologías podrían aplicarse tanto al ámbito de las artes como a otros campos en los que la imagen es objeto de estudio, ya sea principal o secundario. Una de las conclusiones de nuestro estudio es que el modelo contribuye a la profesionalización del estudiantado de Historia del Arte y a la adquisición de las competencias pertinentes. En el diseño de futuras metodologías, sería fundamental considerar las necesidades específicas de distintos profesionales y adaptar el modelo para facilitar la adquisición de competencias relevantes. La especificidad del modelo ha sido destacada como una característica positiva, y este enfoque debería guiar el desarrollo de futuras metodologías que también sean específicas para el ámbito en el que se implementen. Uno de los grandes desafíos en la educación es la tendencia a desarrollar propuestas generalistas que intentan abarcar el máximo número de ámbitos posibles. Sin embargo, esta aproximación a menudo no favorece la mejora del perfil profesional del estudiantado. Por tanto, las nuevas propuestas deben centrarse en ser altamente específicas para su contexto, asegurando que se dirijan de manera efectiva a las necesidades particulares de cada campo profesional.

Por último, es importante destacar que todas las futuras líneas de acción mencionadas, relacionadas estrechamente con la AV, deben culminar en la integración de esta competencia en las guías docentes de las asignaturas. Esta integración debe realizarse tanto en las titulaciones del ámbito de las artes como en aquellas que son menos afines. La presencia de la AV dependerá, naturalmente, de la relevancia que la imagen tenga en cada asignatura y titulación. Sin el reconocimiento explícito de la AV en estos documentos, que deben reflejar lo que ocurre en el aula, la competencia no se estará implantando con la solidez necesaria. Especialmente en titulaciones donde la imagen es fundamental, la priorización de esta competencia debe ser evidente. Si consideramos las guías docentes como una declaración de intenciones que el estudiantado consulta al ingresar en una titulación, la priorización de la AV debe servir tanto como atractivo como garantía para aquellos que desean titularse con la capacidad de relacionarse profesionalmente con las imágenes, siendo capaces de leerlas, comprenderlas, evaluarlas y crearlas.

Gracias a la realización de esta investigación hemos podido constatar que el vacío que intuíamos que se daba con relación a la competencia de AV en los estudios superiores de las artes es real y que la teoría en torno al concepto está mucho más avanzada que su aplicación al contexto didáctico. El modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico contribuye notablemente a la adquisición de la AV en los estudios superiores de las artes. Esta propuesta aporta las herramientas necesarias para que el estudiantado sea capaz de leer e interpretar una obra de arte de forma autónoma, efectiva y creativa; esto último, en el sentido de que dará interpretaciones propias y exclusivas y no reproducirá las dadas por otras personas con anterioridad. Además, el estudio del modelo ha permitido estudiar de forma indirecta una titulación del área de las artes e identificar carencias que afectarían su perfil de egreso. Sin embargo, el modelo contribuye a un perfil de egreso distinto al diagnosticado, ayudando a

solventar no solo la carencia de AV, sino también otras.

9. Bibliografía

En este apartado aparecen aquellas referencias citadas de forma directa, así como aquellas citadas de forma indirecta. Hemos creído apropiado hacerlo así, ya que en numerosas ocasiones hemos utilizados conceptos que han resultado relevantes para el discurso, pero no hemos accedido a ellos a través de la fuente primaria sino por ser mencionados por otra autoría que formaba parte de nuestra selección. Aunque no hemos trabajado estas fuentes primarias hemos dejado constancia de ellas aquí con la intención de atribuir y reconocer las autorías correspondientes.

Abas, S. (2019). Reading the world – teaching visual analysis in higher education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 100–109. doi: [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1574120](https://dx.doi.org/10.1080/1051144X.2019.1574120)

Aben, B., Stapert, S. & Blokland, A. (2012). About the distinction between Working Memory and Short–Term Memory. *Frontiers in Psychology*, 3. doi: [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.3389/fpsyg.2012.00301](https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00301)

Aiello, G. (2006). Theoretical Advances in Critical Visual Analysis: Perception, Ideology, Mythologies, and Social Semiotics. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 89–102. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2006.11674635](https://doi.org/10.1080/23796529.2006.11674635)

Alcón–Latorre, M. (2020). *La utilización de rúbricas en los estudios universitarios de las artes: un análisis cualitativo de los procesos de diseño & aplicación* [Tesis doctoral]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. Recuperado de [HTTP://HDL.HANDLE.NET/2445/98849](http://hdl.handle.net/2445/98849)

Alliance for a Media Literate America (2001). What is Media Literacy? NAMLE's Short Answer and a Longer Thought. [Fecha de consulta: 01/07/2022] Recuperado de [HTTPS://WWW.MEDIALIT.ORG/READING-ROOM/WHAT-MEDIA-LITERACY-NAMLES-SHORT-ANSWER-AND-LONGER-THOUGHT](https://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-namles-short-answer-and-longer-thought)

American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information power: Building partnerships for learning*. Chicago, MI: American Library Association.

Anden-Papadopoulos, K. (2007). *Frontline war reports by US soldiers on the Internet: Perpetrator photographs and the changing perception of war*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, San Francisco, CA.

Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de Educación*. Argentina: Editorial Brujas.

Anderson, R. C. (1972). How to construct achievement test to assess comprehension. *Review of Educational Research*, 42, 145–170.

Andreou, E. & Vlachos, F. (2013). Learning Styles of Typical Readers and Dyslexic Adolescents. *Journal of Visual Literacy*, 32(2), 1–14. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2013.11674707](https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674707)

Anderson, L. & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*. Longman Publishing.

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23–50. Recuperado de [HTTP://](http://)

Arslan, R. & Nalinci, G. Z. (2014). Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 61–70. Recuperado de [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/286767124_DEVELOPMENT_OF_VISUAL_LITERACY_LEVELS_SCALE_IN_HIGHER_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/286767124_DEVELOPMENT_OF_VISUAL_LITERACY_LEVELS_SCALE_IN_HIGHER_EDUCATION)

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. World Association of Early Childhood Educators (s.f. a). Competencia. En *Diccionario pedagógico AMEI–WAECE*

[Fecha de consulta 18/05/2022] Recuperado de [HTTP://WWW.WAECE.ORG/DICCIONARIO/INDEX.PHP](http://www.waece.org/diccionario/index.php)

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. World Association of Early Childhood Educators (s.f. b). Comunicación. En *Diccionario pedagógico AMEI–WAECE* [Fecha de consulta 27/06/2022] Recuperado de [HTTP://WWW.WAECE.ORG/DICCIONARIO/INDEX.PHP](http://www.waece.org/diccionario/index.php)

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. World Association of Early Childhood Educators (s.f. c). Habilidad. En *Diccionario pedagógico AMEI–WAECE*. [Fecha de consulta 18/05/2022] Recuperado de [HTTP://WWW.WAECE.ORG/DICCIONARIO/INDEX.PHP](http://www.waece.org/diccionario/index.php)

Association of College and Research Libraries (2011). “ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education,” *American Library Association* [Fecha de consulta 07/02/2022] Recuperado de [HTTP://WWW.ALA.ORG/ACRL/STANDARDS/VISUALLITERACY](http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy)

Ausbel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978). Visual Literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational technology*, 15, 291–297. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/0033039780150405](https://doi.org/10.1080/0033039780150405)

Avgerinou, M. D. (2000, October). Towards a visual literacy index. Presentation at the 32nd Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Iowa State University, Ames, Iowa.

Avgerinou, M. D. & Pettersson, P. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2011.11674687](https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687)

Avgerinou, M. D. (2007). Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29–46. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674644](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674644)

Avgerinou, M. D. (2009). Re–Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*, 5, 28–34. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S11528-009-0264-Z](https://doi.org/10.1007/S11528-009-0264-Z)

Ballard, W. (1980). M. A. K. Halliday, Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. *Language in Society*, 9(1), 84–89. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1017/S004740450000782X](https://doi.org/10.1017/S004740450000782X)

Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Stockley Park, UK: Adobe Systems

- Barnhurst, K. G. (1987). The Knowing Eye: An Applied Arts Approach to Visual Knowledge. *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*, 2–14. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED284254.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284254.pdf)
- Baxandall, M. (1986). *Patterns of intention: On the historical explanation of pictures*. New Haven: Yale University Press.
- Barton, K.C. (2002). “Oh, that’s a tricky piece!”: Children, mediated action and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103, 161–185. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1086/499721](https://doi.org/10.1086/499721)
- Beatty, J. (2016). Perceptions of online styles of news video production. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 126–146. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1270629](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1270629)
- Beaudoin, J. E. (2016). Describing Images: A Case Study of Visual Literacy among Library and Information Science Students. *College & Research Libraries*, 77(3), 376–392. [HTTPS://DOI.ORG/DOI:10.5860/CRL.77.3.376](https://doi.org/10.5860/CRL.77.3.376)
- Beene, S. & Schadl, S. (2019). Tones/consume this! Engaging patron expertise through artists’ books. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 199–220. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1611698](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611698)
- Bell, J.C. (2014). Visual literacy skills of students in college–level biology: Learning outcomes following digital or hand–drawing activities. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5, 1–16. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.5206/CJSOTL-RCACEA.2014.1.6](https://doi.org/10.5206/CJSOTL-RCACEA.2014.1.6)
- Benavides–Lara, M. A., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez–Mendiola, M. y Rendón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción & moderación. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 34, 163–197. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.25009/CPUE.V0I34.2793](https://doi.org/10.25009/CPUE.V0I34.2793)
- Bendito, P. A. (2005). Aspects of Visual Attraction: AttentionGetting Model for Art and Design. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 67–76. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2005.11674617](https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674617)
- Benítez–Robles, C. (2020). *Estudio exploratorio sobre un modelo de alfabetización visual para las titulaciones universitarias de arte* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. Recuperado de [HTTP://HDL.HANDLE.NET/2445/171615](http://hdl.handle.net/2445/171615)
- Benoît, G. (2015). Visual Communication as an Information Activity. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 51–68. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2015.11674729](https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674729)
- Benoît, G. (2016). The ‘beautiful’ in information: thought about visual literacy and aesthetics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 60–78. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1205831](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205831)
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Nueva York: Educational Psychology.
- Bintz, C. (2016). Visual literacy: does it enhance leadership abilities required for the twenty–first century? *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 91–103. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1278087](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278087)

Blaxter, M. (1979) Symposium on the handling of qualitative data. Introduction. *Sociological Review*, 27(4), 649–650.

Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *Educause Learning Initiative*, 1,1–11.

Recuperado de [HTTPS://KENANAONLINE.COM/FILES/0010/10184/4.PDF](https://kenanaonline.com/files/0010/10184/4.pdf)

Block, J. (1982). Assimilation, Accommodation, and the Dynamics of Personality Development. *Child Development*, 53(2), 281–295. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.2307/1128971](https://doi.org/10.2307/1128971)

Blummer, B. (2015). Some Visual Literacy Initiatives in Academic Institutions: A Literature Review from 1999 to the Present. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 1–34. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2015.11674721](https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674721)

Boling, E., Eccarius, M., Smith, K. & Frick, T. (2004). Instructional Illustrations: Intended Meanings and Learner Interpretations. *Journal of Visual Literacy*, 24(2), 185–204. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2004.11674612](https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674612)

Boling, E. Gray, C. M., Modell, M. G., Altuwaijri, A. & Jung, J. (2014). Learners Interpreting Instructional Images: Meaning–Making and DecisionMaking Strategies. *Journal of Visual Literacy*, 33(2), 27–52. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2014.11674716](https://doi.org/10.1080/23796529.2014.11674716)

Braden, R. (2007). Introduction to the Special Issue Highlighting the Braden & Beauchamp Visual Literacy Award, 1999–2006. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 1–5. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674641](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674641)

Braden, R. A. & Hartin, J.A. (1982). Identifying the theoretical foundations of visual literacy. *Journal of Visua/Verbal languaging*, 2, 37–42. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1982.11674354](https://doi.org/10.1080/23796529.1982.11674354)

Braden, R. A. (1993). Visual Verbal Relationships. En Moore, D. M. & Dwyer, F. M. (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning*, 193–208. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Braden, R.A. (1996). Visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 16(2), 9–83.

Bradshaw, A. C. (2003). Effects of Presentation Interference in Learning with Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 23(1), 41–68. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2003.11674591](https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674591)

Brante, E. W., Olander, M. H. & Nyström, M. (2013). Exploring the Impact of Contrasting Cases in Text and Picture Processing. *Journal of Visual Literacy*, 32(2), 15–38. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2013.11674708](https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674708)

Bratslavsky, L., Wright, A., Kritselis, A. & Luftig, D (2019). The strategically ambiguous assignment: an approach to promoting critical and creative thinking in visual communication. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 285–304. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1673999](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1673999)

Bredenkamp, H. (2015). *Der Bildakt [The picture act]*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Brill, J. M. & Branch, R. M. (2007). Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study:

Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47–60. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674645](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674645)

Brugar, K. A. (2017). “We don’t have students colour maps anymore ...” a survey of social studies teachers use of visual materials, *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 142–163. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1397380](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1397380)

Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the MillennialLearner, *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19–47. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2011.11674683](https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683)

Brumberger, E. (2019). Past, present, future: mapping the research in visual literacy, *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 165–180. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1575043](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1575043)

Buckle, L. & Ward, M. E. (1990). Understanding images: Educating the viewer. *Journal of Educational Television*, 16, 23–31.

Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Oakland, CA: University of California Press.

Burns, M. (2006). A thousand words: Promoting teachers’ visual literacy skills. *Multimedia & Internet @ Schools*, 13(1), 16–20. Recuperado de [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/283361766_A_THOUSAND_WORDS_PROMOTING_TEACHERS_VISUAL_LITERACY_SKILLS](https://www.researchgate.net/publication/283361766_A_THOUSAND_WORDS_PROMOTING_TEACHERS_VISUAL_LITERACY_SKILLS)

Burriss, L. & McComb, D. (2001). Use of Color in Three News Magazines to Identify Political Parties. *Journal of Visual Literacy*, 21(2). 167–176. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2001.11674577](https://doi.org/10.1080/23796529.2001.11674577)

Çam, E., & Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 29–44. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/EJ1156711.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156711.pdf)

Carlson, J. (1997). Vilification of Identity and the Exilic Narrative: The Illustrated Pied Piper Story. *Journal of Visual Literacy*, 17(2), 89–112. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1997.11674523](https://doi.org/10.1080/23796529.1997.11674523)

Carter, D. (2018) The narrative of visual literacy: a framework for understanding the personal, social, and diachronic aspects of learning. *Journal of Visual Literacy*, 37(1), 51–65. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1436264](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1436264)

Chacón–Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1),1–30. Recuperado de [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/ARTICULO.OA?ID=44750106](https://www.redalyc.org/articulo.OA?ID=44750106)

Chai, C. L. (2019). Enhancing visual literacy of students through photo elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 120–129. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1567071](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567071)

Chauvin, B. A. (2003). Visual or Media Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119–128. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2003.11674596](https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674596)

Chen, L. C. (1997). The Effects of Color and Background Information on Children’s Cognitive

Learning. *Journal of Visual Literacy*, 17(2), 39–52. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1997.11674520](https://doi.org/10.1080/23796529.1997.11674520)

Chen, L. C. & Chen, Y. H. (2009). Applying digital archives in undergraduate's inquiry learning: evaluating their effectiveness. In A. McTaggart (Chair) *ICEM–CIME 2009 Conference Literacy and You in a Digital Age*. Conference conducted at Higher Colleges of Technology, Abu Dhabi Women's College, Abu Dhabi, United Arab Emirates.

Chen, X. (2017). A comparative study of visual representations in conventional, digitized and interactive high school science textbooks. *Journal of Visual Literacy*, 36(2), 104–122. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1386388](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1386388)

Chu, S. (2003). Cross–Cultural Comparison of the Perception of Symbols. *Journal of Visual Literacy*, 23(1), 69–80. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2003.11674592](https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674592)

Chun, R. S. (2018). Visual rhetoric of the Presidency: an analysis of the Trump and Obama White House messaging in their first 100 days in Flickr images. *Journal of Visual Literacy*, 37(1), 18–39. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1450129](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1450129)

Clark, S. (2020). Understanding contemporary images using iconography: Migration to the European Union and the representation of refugees and asylum seekers. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 111–124. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1737908](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737908)

Coleman, J. (2010). Elementary Teachers' Instructional Practices Involving Graphical Representations. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 198–222. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2010.11674681](https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674681)

Coman, L. (2004). Fostering Adult Literacy in Art Museums. *Journal of Visual Literacy*, 24(1), 75–80. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2004.11674605](https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674605)

Connors, S. P. (2012). Toward a Shared Vocabulary for Visual Analysis: An Analytic Toolkit for Deconstructing the Visual Design of Graphic Novels. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 71–92. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2012.11674695](https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674695)

Conroy, A. T. (2016, November). *How a visual language of abstract shapes facilitates cultural and international border crossings*. Paper presented at the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Commission for International Adult Education (CIAE), Albuquerque.

Considine, D.M., & Haley, G.E. (1992). *Visual messages: Integrating imagery into instruction*. Englewood: Teacher Idea Press.

Cooper, L. Z. (2002). Considerations in Cross–Cultural use of Visual Information with Children for Whom English is a Second Language. *Journal of Visual Literacy*, 22(2), 129–142. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2002.11674585](https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674585)

Costa, R. (2019). Iphone, iResearch. Exploring the use of smart phones in the teaching and learning of visual qualitative methodologies. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 153–162. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1567073](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567073)

Council of Chief State School Officers, Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. (2013, April). *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Washington, D.C.

Curtiss, D. P. (1999). Digitization and Deconstruction...What Role Aesthetics? *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 21–40. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1999.11674542](https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674542)

Curtiss, D. P. (2004) The Oldest Literacy, *Journal of Visual Literacy*, 24(2), 121–128. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2004.11674608](https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674608)

Dake, D. M. (2007). A Natural Visual Mind: The Art and Science of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 7–28. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674643](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674643)

Davisson, A. & Booth, P. (2010). Intertextuality, Parody, and Polyphony in Pepsi's® 2009 Presidential Inauguration Campaign. *Journal of Visual Literacy*, 29(1), 68–87. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2010.11674674](https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674674)

De Haan, R. F., & Havighurst, R. J. (1961). *Educating gifted children*. Chicago: The University of Chicago Press.

Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14, 25–27. Recuperado de [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ010321](https://eric.ed.gov/?ID=EJ010321)

Denda, K. (2015). Developing Interview Skills and Visual Literacy: A New Model of Engagement for Academic Libraries. *Libraries and the Academy*, 15(2), 299–314. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1353/PLA.2015.0024](https://doi.org/10.1353/PLA.2015.0024)

Denzin, N. K. (1970) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw–Hill.

Dermata, K. & Skarpelos, Y. (2017). What the words do not say: SFS for children under the light of social semiotic theory case study: 'Horis sosivio'. *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 202–221. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1399761](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1399761)

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación & sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. (Publicado por primera vez en 1897).

Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética. (Primera edición publicada en 1934).

Diani, G. & Sezzi, A. (2020). Scientific websites for children: Nurturing children's scientific literacy through the conflation of multiple semiotic resources. *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), 273–291. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1828675](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1828675)

Dichter, E. (1964). Handbook of consumer motivation. The psychology of the word of objects. New York, McGraw Hill, 443–444.

Dickey, M. D. (2004). An Architectural Perspective for the Design of Educational Virtual Environments. *Journal of Visual Literacy*, 24(1), 49–66. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2004.11674603](https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674603)

- Dobernig, K., & Lobinger, K. (2010). Covering Conflict: Differences in Visual and Verbal News Coverage of the Gaza Crisis 2009 in Four Weekly News Media. *Journal of Visual Literacy*, 29(1), 88–105. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2010.11674675](https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674675)
- Duesbery, L., Braun–Monegan, J., Liu, K. & McCoy, J. (2017). Thinking critically about data displays. *Journal of Visual Literacy*, 36(1), 41–54. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1331681](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1331681)
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2011). *Situational qualities exhibited by exceptional presenters*. ECAR Research Bulletin. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research.
- Dunlap, J. C. & Lowenthal, P. R. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42–59. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1205832](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832)
- Ecoma, V. (2016). The tools, approaches and applications of visual literacy in the Visual Arts Department of Cross River University of Technology, Calabar, Nigeria. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 114–125. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1278088](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278088)
- Eisenlauer, V. & Karatza, S. (2020). Multimodal literacies: Media affordances, semiotic resources and discourse communities. *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), 125–131. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1826224](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826224)
- Elkins, J. (Ed.). (2008). *Visual literacy*. New York: Routledge.
- Emanuel, R., Baker, K. & Challons–Lipton, S. (2016). Images every American should know: developing the Cultural Image Literacy Assessment–USA. *Journal of Visual Literacy*, 35(4), 215–236. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1278089](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278089)
- Emanuel, R. & Challons–Lipton, S. (2013). Visual Literacy and the Digital Native: Another Look. *Journal of Visual Literacy*, 32(1), 7–26. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2013.11674703](https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674703)
- Eryilmaz, H. (2010). Educating the People as a Digital Photographer and Camera Operator via Open Education System Studies from Turkey: Anadolu University Open Education Faculty Case. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2), 40–50. Recuperado de [HTTPS://DERGIPARK.ORG.TR/EN/PUB/TOJDE/ISSUE/16908/176333](https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16908/176333)
- Ervine, M. D. (2016). Visual literacy in instructional design programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104–113. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1270630](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1270630)
- Farrell, T., A. (2015). Visual Literacy (VL) in Teacher Preparation: Measurement to Direction. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 89–104. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2015.11674724](https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674724)
- Fattal, L. F. (2012). What Does Amazing Look Like? Illustrator Studies in Pre–Service Teacher Education. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 17–34. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2012.11674698](https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674698)
- Fearnside, L., Bereza, M. & McConn, G. (2015). Using Photography to Foster Intergenerational Understanding. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 59–80. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.](https://doi.org/10.1080/23796529.)

- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40, 60–64. [HTTPS://DOI.ORG/10.3200/CHNG.40.6.60-64-](https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64-)
- Firestone, W.A. (1993). *Promoting independent reading and writing through self-directed literacy activities in a collaborative setting*. National Reading Research Center, Research Report, 2, 1–26. Georgia & Maryland: University of Georgia and Maryland.
- Fleckenstein, K. S. (2002). Inviting imagery into our classrooms. En K. S. Fleckenstein, L. T. Calendrillo & D. A. Worley (Eds.) *Language and images in the reading-writing classroom*, 3–26. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fragou, O. & Papadopoulou, M. (2020). Exploring infographic design in higher education context: towards a modular evaluation framework. *Journal of Visual Literacy*, 39(1), 1–22. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1737904](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737904)
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn – a way to teach*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Friedman, A. & Ron, S. (2017). Unlocking the power of visual grammar theory: analyzing social media political advertising messages in the 2016US election. *Journal of Visual Literacy*, 36(2), 90–103. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1379758](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1379758)
- Gadelshina, G., Cornwell A. & Spoor, D (2019). Understanding corruption through freehand drawings: a case study of undergraduate business students' visual learning in the classroom. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 142–152. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1564608](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564608)
- García–Quismondo, M. A., Cruz–Palacios, E., & Castros, F. (2019). A Didactic Innovation Project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy Competence–Based Program. *Education for information*, 35(3), 1–23. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.3233/EFI-190284](https://doi.org/10.3233/EFI-190284)
- Garwood, K. C. Jones, C. Clements, N. & Miori, V. (2018). Innovations to identifying the effects of clear information visualization: reducing managers time in data interpretation. *Journal of Visual Literacy*, 37(1), 40–50. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1435024](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1435024)
- Gazda, R. & Flemister, M. G. (1999). Design and Production of Video for Instructional Multimedia: Psychological Implications and Proposed Guidelines. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 85–98. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1999.11674546](https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674546)
- George, D. (2002). From analysis to design: Visual communication in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 54(1), 11–39. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.2307/1512100](https://doi.org/10.2307/1512100)
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. En R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology*, 67–8. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giesen, J. & Robinson, R. (2007). Expanding our Influence: Examining Visual Literacy in Related Disciplines. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 91–106. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674647](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674647)

Global Education Monitoring Report Team (GEM, 2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos & el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000248526](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526).
LOCALE=EN

González–Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141–158. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.11144/JAVERIANA.M7-14.INFE](https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M7-14.INFE)

Gregori–Giralt, E., Menéndez–Varela, J. L. (2022). La lectura e interpretación de fenómenos artísticos en el desarrollo de la alfabetización visual: un modelo para los estudios universitarios de arte. *Arte Individuo & Sociedad*, 34(2), 585–607. doi: [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.5209/ARIS.74629](https://dx.doi.org/10.5209/ARIS.74629)

Gregory, R. L. (1970). *The intelligent eye*. New York: McGraw–Hill Book Company.

Griffin, R. & Whiteside, J. A. (1984). Visual Literacy A Model for Understanding The Discipline. *Journal of Visual Verbal Languaging*, 4(2), 65–73. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1984.11674386](https://doi.org/10.1080/23796529.1984.11674386)

Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J & Pérez Gómez, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría & su práctica*, 148–165. Madrid: Akal.

Guo, D., Zimmer, W., Matthews, S. D. & McTigue, E. M. (2019). Critical analysis of research on the impact of visual literacy for learning: strengths, weaknesses and recommendations for improvement. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 181–198. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1611702](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611702)

Hammond, M., Howarth, J. & Keat, R. (1991). *Understanding Phenomenology*. Cambridge, MA: Basil Blackwell Ltd.

Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *portal: Libraries and the Academy* 13(1), 61–89. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1353/PLA.2013.0008](https://doi.org/10.1353/PLA.2013.0008)

Heebner, A. L. (1999). Aesthetic Experience and Religious Painting. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 1–20. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1999.11674541](https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674541)

Heiligmann, R., & Rutledge Shields, V. (2005). Media Literacy, Visual Syntax, and Magazine Advertisements: Conceptualizing the Consumption of Reading by Media Literate Subjects. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 41–66. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2005.11674616](https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674616)

Heinich, R., Molenda, M. & Russell, J. (1982). *Instructional media and the new technologies of instruction*. New York: John Wiley & Sons. Recupardo de [HTTPS://WWW.AACU.ORG/PUBLICATIONSRESEARCH/PERIODICALS/LIBERAL-EDUCATION-VISUAL-WORLD](https://www.aacu.org/publicationsresearch/periodicals/liberal-education-visual-world)

Hewes. G. (1978). Visual learning, thinking, and communication in human biosocial evaluation. En B. S. Randhawa & W. E. Coffman (Eds.), *Visual learning, thinking, and communication*, 39–60. New York: Academic Press.

Hill, C. A. (2003). Reading the visual in college writing classes. In M. Helmers (Ed.), *Intertexts*, 123–150. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hobbs, R. (1997). Literacy for the information age. In J. Flood, S. Brice Heath and D. Lapp (Eds.). *The Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, 7–14. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Hoffner, H., Quinn, K. B. & Deasy, M. K. (2004). Visual Description: Using a New Technology to Build Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 24(1), 67–74. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2004.11674604](https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674604)

Holsanova, J. (2020). Uncovering scientific and multimodal literacy through audio description. *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), 132–148. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1826219](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826219)

Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35(2), 441–456. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/S0038038501000219](https://doi.org/10.1177/S0038038501000219)

Information Literacy Competency Standards for Higher Education (2003, February 3). *The Association of College and Research Libraries division of the American Library Association*. [Fecha de consulta: 23/3/2022] Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/ilintro.html>

Jefferies, E. (2007). Devising a Method for Improving Design Education of Digital Visual Skills. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 123–138. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674650](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674650)

Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal literacy*. Bern, Switzerland: Peter Lang Publishing.

Joao O. P. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Karatza, S. (2020). Multimodal literacy and language testing: Visual and intersemiotic literacy indicators of reading comprehension texts. *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), 220–255. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1826222](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826222)

Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty–first century students need 21st century skills. In G. Wan & D. Gut (Eds.), *Bringing schools into the 21st century*, 41–65. New York: Springer.

Kędra, J. (2013). To See More: A Model for Press Photograph Story Analysis. *Journal of Visual Literacy*, 32(1), 27–50. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2013.11674704](https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674704)

Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67–84. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1492234](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234)

Kędra, J. & Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 1–7. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1580438](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438)

Kellner, D. (2002). Critical Perspectives on Visual Imagery in Media and Cyberculture. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 81–90. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2002.11674582](https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674582)

Kenney, K. (2002). Building Visual Communication Theory by Borrowing from Rhetoric. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 53–80. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2002.11674581](https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674581)

Kibar, P. N. & Akkoyunlu, B. (2017). Fostering and assessing infographic design for learning: the development of infographic design criteria. *Journal of Visual Literacy*, 36(1), 20–40. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1331680](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1331680)

King–Sears, M. E. Berkeley, S., Arditi, O., Daley, H. L., Hott, B. L., & Larsen, A. L. (2018) Analysis of visual representations in middle school U.S. History texts. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 85–102. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1486563](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1486563)

Kohl, A.T. (2010). The pedagogical and research value of images and locally managed image collections: Library, visual resources, and faculty perspectives. *Visual Resources Association Bulletin*, 37,51–57.

Koury, H. F., Leonard, C. J., Carry, P. M., & Lee, L. M. J. (2019). An Expert Derived Feedforward Histology Module Improves Patter Recognition Efficiency in Novice Students. *Anatomical Science Education*, 12, 645–654. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/ASE.1854](https://doi.org/10.1002/ASE.1854)

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *The grammar of visual design*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

Kristeva, J. (1980). Word, dialogue, and novel. En L. S. Roudiez (Ed.) *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*, 64–91. NY: Columbia University

Latz, A. O. (2012). Toward a New Conceptualization of Photovoice: Blending the Photographic as Method and Self–Reflection. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 49–70. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2012.11674700](https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674700)

Lazard, A. J., Bock, M. A. & Mackert, M. S. (2020). Impact of photo manipulation and visual literacy on consumers’ responses to persuasive communication. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 90–110. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1737907](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737907)

Left, A. S. C. & Gazda, R. (1999). The Visual World of Young Learners: Case Studies. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 53–64. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1999.11674544](https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674544)

Lehmuskallio, A. (2019). The look as a medium: a conceptual framework and an exercise for teaching visual studies. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 8–21. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1564607](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564607)

Lester, P. M. (2006). *Visual communication: Images with messages* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Thomson.

Linz, S. (2011). Photo elicitation: enhancing learning in the affective domain. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 42, 393–394. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.3928/00220124-20110823-04](https://doi.org/10.3928/00220124-20110823-04)

Little, D., Felten, P., & Berry, C., (2010). Liberal Education in a Visual World. *Liberal Education*, 96(2), 44–49. Recuperado de [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ923860](https://eric.ed.gov/?ID=EJ923860)

- Loerts, T. & Belcher, C. (2019). Developing visual literacy competencies while learning course content through visual journaling: teacher candidate perspectives. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 46–65. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1564603](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564603)
- Lohr, L. (2001). Design and Development of an Instructional Interface. *Journal of Visual Literacy*, 21(1), 31–60. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2001.1167457](https://doi.org/10.1080/23796529.2001.1167457)
- Lowe, R. (1993) Using visual media technologies to investigate cognitive representations of technical diagrams. En Metallinos, N. (Ed.) *Verbo–Visual literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association*, 233–241. Delphi, Greece: International Visual Literacy Association.
- Lu, L. Y. (2010). Inner–City Children's Graphics Call for Social Justice. *English Language Teacher*, 3(3), 11–19. Recuperado de WWW.CCSENET.ORG/ELT
- Lubin, I. A., & Bradshaw, A. C. (2004). Effects of Sound and Color Stimuli on Image Recognition. *Journal of Visual Literacy*, 24(1), 41–48. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2004.11674602](https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674602)
- Lule, J. (2003, Aug.). *War and its metaphors: News language and the prelude to war in Iraq, 2003*. Paper presented at the annual convention of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Kansas City, KS.
- Ma, Y. (2013). Chinese Hollywood—Through the lens of visual literacy. In *The 2013 annual proceedings selected research and development papers presented at the Annual Convention of the Association of Educational Communication and Technology, October 29–November 2, 2013*, sponsored by the Research and Theory Division, 507–517.
- Ma, Y. & Semali, L. (2003). Understanding Digitization and the Visual Experience in the Age of the Internet: Principles, Practices and Challenges. *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 84–102. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2003.11674594](https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674594)
- Ma, Y. (2015). Constructing and Reading Visual Information: Visual Literacy for Library and Information Science Education. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 1–22. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2015.11674727](https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674727)
- Mahncke-Torres, M (2010). *Enfoques de aprendizaje & de estudio de los estudiantes universitarios* [Tesis doctoral]. Cora TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. Recuperado de [HTTP://HDL.HANDLE.NET/10803/9274](http://hdl.handle.net/10803/9274)
- Malamitsa, K., Kokkotas, P., & Kasoutas, M. (2008). Graph/Chart interpretation and reading comprehension as critical thinking skills. *Science Education International*, 19(4), 371–384. Recuperado de [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ890647](https://eric.ed.gov/?ID=EJ890647)
- Malich, J. & Kehus, M. J. (2012). A Reading Theorist's World View through the Lens of Terrence Malick: The “Poem” Created from Transacting The Tree of Life Trailer. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 1–22. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2012.11674692](https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674692)
- Malmelin, N. (2010). What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129–142. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2010.11674692](https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674692)

Mandel, D. (1967) *Changing art changing man*. New York: Horizon Press.

Marshall, B. K. (1992). *Teaching the postmodernism: Fiction and theory*. New York: Routledge.

Martínez–Cardama, S. & Caridad–Sebastián, M. (2019). Social Media and New Visual Literacies: Proposal Based on an Innovative Teaching Project. *Education for Information* 35, 337–352. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.3233/EFI-180214](https://doi.org/10.3233/EFI-180214)

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/J.2044-8279.1976.TB02980.X](https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1976.TB02980.X)

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. Recuperado de [HTTP://WWW.JSTOR.ORG/STABLE/23368358](http://www.jstor.org/stable/23368358)

Masi, S. (2020). Exploring meaning–making practices via co–speech gestures in TED Talks. *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), 201–219. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1826223](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826223)

Matusiak, K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students’ Academic Work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.5860/CRL.80.1.123](https://doi.org/10.5860/CRL.80.1.123)

Matusitz, J. M. A. (2005). The Current Condition of Visual Communication in Colleges and Universities of the United States. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 97–112. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23](https://doi.org/10.1080/23)

Mayall, H. J., & Robinson, R. S. (2009). Investigating visual literacy integration: Lida’s legacy? *TechTrends*, 53(2), 48–49. Recuperado de [HTTPS://WWW.LEARNTECHLIB.ORG/P/65679/](https://www.learntechlib.org/p/65679/)

McClanahan, B. J. & Nottingham, M. (2019). A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. *The Reading Teacher*, 73(1), 39–50. doi: [HTTPS://DOI.ORG/DOI:10.1002/TRTR.1797](https://doi.org/10.1002/TRTR.1797)

McDougall, J. (2019). Comrades and curators. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 245–261. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1611696796529.2005.11674619](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611696796529.2005.11674619)

Medina, J. (2008). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle, WA: Pear Press.

Menéndez Varela, J. L. & Gregori Giralt, E. (octubre, 2020). La alfabetización visual en los estudios universitarios de Historia del Arte. La competencia específica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos (ponencia inédita). En J. L. Menéndez Varela (coord.), *Nuevos entornos de aprendizaje para una educación visual, plástica & artística basada en competencias*. Simposio invitado en el 8th International Congress of Educational Sciences and Development, Palacio de Congresos & Exposiciones, Pontevedra.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 12–2015. Recuperado de [HTTP://PAREONLINE.NET/GETVN.ASP?V=7YN=25](http://pareonline.net/getvn.asp?v=7yn=25)

Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind & reality*. Boulder, CO: Westview.

Messaris, P. (1997). *Visual persuasion: The role of images in advertising*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Metallinos, N., Ed. (1993). *Verbo–Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association*. Montreal: 3Dmt Research and Information Center of Concordia University. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED393406.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393406.pdf)

Metros, S. E., & Woolsey, K. (2006). Visual literacy: An institutional imperative. *Educause Review*, 41, 80–81.

Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice*, 47, 102–109. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00405840801992264](https://doi.org/10.1080/00405840801992264)

Miller, R. J. (1973). Cross–cultural research in the perception of pictorial materials. *Psychological Bulletin*, 80(2), 135–150. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/H0034739](https://doi.org/10.1037/H0034739)

Min, J. (2019). *Visual literacies in a U.S. undergraduate writing course: a case study of trans-mediation*. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 83–99. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1564605](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564605)

Mishra, P. B. (1999). The Role of Abstraction in Scientific Illustration: Implications for Pedagogy. *Journal of Visual Literacy*, 19(2), 139–158. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1999.11674549](https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674549)

Moriarty, S. E. (2002). The Symbiotics of Semiotics and Visual Communication, *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 19–28. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2002.11674579](https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674579)

Mullen, L. J. (2006). “We Arrived at Fantastic Shapes”: An Investigation into Students’ Use of Materials to Learn, *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 151–170. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2006.11674639](https://doi.org/10.1080/23796529.2006.11674639)

Nagy, N. (2020). Multimodal literacy development in a higher education English Studies classroom, *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), 167–184. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1826218](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826218)

Najjar, L. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 129–150. Recuperado de [HTTPS://CITESEERX.IST.PSU.EDU/VIEWDOC/SUMMARY?DOI=10.1.1.118.1654](https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.118.1654)

Ogasawara, H. (1998). What is “Visual”? Toward the Reconstruction of the Visual Literacy Concept, *Journal of Visual Literacy*, 18(1), 111–120. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1998.11674530](https://doi.org/10.1080/23796529.1998.11674530)

O'Halloran, K. L., Tan, S. & Marissa K.L. E (2017). Multimodal analysis for critical thinking.

Learning, Media and Technology, 42(2), 147–170. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/17439884.2016.1101003](https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003)

Ontario Media Literacy Homepage (2001). Center for media introduction. [Fecha de consulta 01/07/2022]. Recuperado de [HTTPS://WWW.ANGELFIRE.COM/MS/MEDIALITERACY/INTRODUCTION.HTML](https://www.angelfire.com/ms/MEDIALITERACY/INTRODUCTION.HTML)

Palmer, M. S. & Matthews. T. (2015). Learning to see the infinite: Measuring visual literacy skills in a 1st year seminar course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1–9. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.14434/JOSOTL.V15I1.13089](https://doi.org/10.14434/JOSOTL.V15I1.13089)

Panofsky, E. (1961). La historia del arte & las disciplinas humanistas. *Revista de filosofía*, p. 71–89. Recuperado de [HTTPS://CORE.AC.UK/DOWNLOAD/PDF/81649326.PDF](https://core.ac.uk/download/pdf/81649326.pdf)

Panofsky, E. (1979). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Forma. (Fecha de publicación original: 1955).

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage

Pauwels, L. & Hellriegel, P. (2009). Strategic and tactical uses of internet design and infrastructure: the case of YouTube. *Journal of Visual Literacy*, 28(1), 51–69. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2009.11674659](https://doi.org/10.1080/23796529.2009.11674659)

Peirce, C. S. (1931–1935). *Collected papers, Vols. 1–6*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peled–Elhanan, N. (2008). The Geography of Hostility and Exclusion: A Multimodal Analysis of Israeli Schoolbooks. *Journal of Visual Literacy*, 27(2), 179–208. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2008.11674655](https://doi.org/10.1080/23796529.2008.11674655)

Perrin, A., & Jiang, J. (2018, March 14). About a quarter of U.S. adults say they are ‘almost constantly’ online. Pew Research Center. Recuperado de [HTTP://WWW.PEWRESEARCH.ORG/FACT-TANK/2018/03/14/ABOUT-A-QUARTER-OF-AMERICANS-REPORT-GOING-ONLINE-ALMOST-CONSTANTLY/](http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/03/14/about-a-quarter-of-americans-report-going-online-almost-constantly/)

Pettersson, R. (1988). Verbal/visual literacies: Their languaging relationships. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 9(4), 295–314.

Pettersson, R. (1997). Information Graphics at the Turn of Two Centuries. *Journal of Visual Literacy*, 17(2), 53–68. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.1997.11674521](https://doi.org/10.1080/23796529.1997.11674521)

Pettersson, R. (2007). Visual Literacy in Message Design. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 61–90. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2007.11674646](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674646)

Pettersson, R. (2014). Information Design Theories. *Journal of Visual Literacy*, 33(1), 1–96. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2014.11674713](https://doi.org/10.1080/23796529.2014.11674713)

Pettersson, R. & Aygerinou, M. D. (2016). Information design with teaching and learning in mind. *Journal of Visual Literacy*, 35(4), 253–267. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1278341](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278341)

Pettersson, R. & Strand, L. (2018). Divine pages. *Journal of Visual Literacy*, 37(3), 140–167. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1529886](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1529886)

- Piper, L., & Smith, K. (2012). Crossing Borders. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings*, 2012(1), 200–203. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED531864.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531864.pdf)
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1–6. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Rafael-Linares, A. (2008). *Master en Paidopsiquiatria bienio 07–08*, dirección Tomás, J., Almenara, J., secretaria: Gondón, N., Batlle, S. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Raish, V., Tang, H., & Carr–Chellman, A. (2013). Students’ perceptions of doing virtual science labs in a hybrid charter school. *36th Annual Proceedings. Selected Papers On the Practice of Educational Communications and Technology*, 2, 553–564. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED546878.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546878.pdf)
- Ramírez, J., Hernández–León, E., Figueroa–Sandoval, B., & Aillon–Newman, M. (2018). Learning and Experience: Aesthetics of Multimodal Texts in Higher Education, *Digital Education Review*, 33, 170–184. Recuperado de [HTTP://GREAV.UB.EDU/DER/](http://greav.ub.edu/der/)
- Real Academia Española. (2024). Leer. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de [HTTPS://DLE.RAE.ES/LEER](https://dle.rae.es/leer)
- Real Academia Española. (2024). Alfabetizar. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de [HTTPS://DLE.RAE.ES/ALFABETIZAR](https://dle.rae.es/alfabetizar)
- Real Academia Española. (2024). Discurso. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de [HTTPS://DLE.RAE.ES/DISCURSO?M=FORM](https://dle.rae.es/discurso?m=form)
- Reid, D. (1990). The role of pictures in learning biology: Part I. Perception and observation. *Journal of Biological Education*, 24(3), 161–172. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00219266.1990.9655135](https://doi.org/10.1080/00219266.1990.9655135)
- Reyes, J., García, B., & Mateos, A. (2017). Visual Literacy in Preservice Teachers: A Case Study in Biology. *Research Science Education*, 49, 413–435. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S11165-017-9634-2](https://doi.org/10.1007/S11165-017-9634-2)
- Reyes, C. C. & Bishop, P. A. (2019). What visualising strategic reading means for young adolescents. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 262–284, doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1611700](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611700)
- Robinson, R. S. (1984). Learning to see: Developing visual literacy through film. *Top of the News*, 40(3), 267–275. Recuperado de [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ301625](https://eric.ed.gov/?ID=EJ301625)
- Robinson, R. S., Avgerinou, M. D., Curtiss, D. P., DeVaney, A. & Pettersson, R. (2018). Celebrating 50 years of IVLA’s visual literacy: reflecting on the past, present, and future. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 231–254. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1562012](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1562012)
- Rodríguez, L. & Dimitrova, D. V. (2011). The levels of visual framing. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 48–65. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2011.11674684](https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674684)

Rodriguez, L., Lee S. & Sar, S. (2016). Schema complexity and valence elicited by country logos for tourism. *Journal of Visual Literacy*, 35(3). 187–200, doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1275341](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1275341)

Rourke, A. & Sweller, J. (2009). The worked-example effect using ill-defined problems: Learning to recognise designers' styles, *Learning and Instruction*, 19(2), 185–199. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2008.03.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.006)

Rybin, A. (2012). Beyond Habit and Convention: Visual Literacy and the VRC. *Public Services Quarterly*, 8(3), 271–276. Recuperado de [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ993514](https://eric.ed.gov/?ID=EJ993514)

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, R. Tyler, R. Caguey M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Sammons. M. C. (1995). Students assess computer-aided classroom presentations. *T.H.E. Journal*, 22(10), 66–69. Recuperado de [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ503458](https://eric.ed.gov/?ID=EJ503458)

Sava, I. (1981). *Emotion and cognition in visual art education*. Helsinki: Institute of Education.

Schell, K., Ferguson, A., Hamoline, R., Shea, J., & Thomas-Maclean, R. (2009). Photovoice as a teaching tool: learning by doing with visual methods. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 340–352.

Schiffman. CS. (1996, October). Visually translating educational materials for ethnic populations. In R.E. Griffin (Ed.), *Eyes on the future: Converging images, ideas, and instruction*, 67–78. Selected readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Delphi.

Schiller, H. A. (1987). Visual literacy in ancient and modern man. In R. A. Braden, D. G. Beauchamp, & L. W. Miller (Eds.), *Visible & viable: The role of images in instruction and communication*. IVLA book of selected readings, 263–284. International Visual Literacy Association, Delphi.

Schroder, H. M., Driver, M. J., & Streufert, S. (1967). *Human information processing*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Schwartz, N. (2020). Making the invisible visible: practical applications of visual metaphors in teaching and learning accounting. *Journal of Visual Literacy*, 39(1), 49–71. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1737906](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737906)

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, R. Tyler, R. Caguey M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Scott, D.B., & Dreher, M.J. (2016). Student thinking processes while constructing graphic representations of textbook content: What insights do think-alouds provide? *Reading Psychology*, 37, 286–317. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/02702711.2015.1052602](https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1052602)

Serafini, F. (2017). Visual literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–23.

Serafini, F. & Clausen, J. (2012). Typography as Semiotic Resource. *Journal of Visual Literacy*,

Shambaugh, N. & Beacham, C. (2017). Visual guidebooks: documenting a personal thinking language. *Journal of Visual Literacy*, 36(1), 1–19. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1291779](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1291779)

Sheridan, S. R. (2002). The Neurological Significance of Children's Drawing: The Scribble Hypothesis. *Journal of Visual Literacy*, 22(2), 107–128. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2002.11674584](https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674584)

Siess, D. (1984). Visual literacy: A failed opportunity. *Educational Communications and Technology Journal*, 32, 224–228.

Simonson, M. (Ed.) (2014). *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 1*. Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED562046.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562046.pdf)

Simonds, B. K. (2005). Evaluating an Interactive Media Tutorial for Presentation Authoring. *Journal of Visual Literacy*, 25(2), 177–196. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2005.11674624](https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674624)

Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading, and writing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2008). *Instructional technology and media for learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Smith, A. (2013). *Smartphone ownership–2013 update*. Washington, DC: Pew Research Center.

Smith, A., & Anderson, M. (2018, March). *Social media use in 2018*. Washington, DC: Pew Research Center. Recuperado de [HTTP://WWW.PEWINTERNET.ORG/2018/03/01/SOCIAL-MEDIA-USE-IN-2018/](http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/)

Snelson, C. & Perkins, R. A. (2009). From Silent Film to YouTube™: Tracing the Historical Roots of Motion Picture Technologies in Education. *Journal of Visual Literacy*, 28(1), 1–27. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2009.11674657](https://doi.org/10.1080/23796529.2009.11674657)

Sönmez, D., Altun, A. & Mazman, S. G. (2012, October). How prior knowledge and colour contrast interfere visual search processes in novice learners: an eye tracking study. En Pedro Isaías (Chair), *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, 1–312. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULLTEXT/ED542657.PDF](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542657.pdf)

Spalter, A. M., van Dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory into Practice*, 47, 93–101. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00405840801992256](https://doi.org/10.1080/00405840801992256)

Stenliden, L., Nissen, J. & Boden, U. (2017). Innovative didactic designs: visual analytics and visual literacy in school. *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 184–201. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2017.1404800](https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1404800)

Stewig, J. W. (1997). Fifth Grade Children Write About Picture Books. *Journal of Visual*

Literacy, 17(1), 23–34. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1343943X.1997.11674515](https://doi.org/10.1080/1343943X.1997.11674515)

Sucy, J. G. (1985). Why do visual literacy projects fail? In N. 1. Thayer & S. Clayton–Randolph (Eds.), *Visual literacy: Cruising into the future*, 149–155. Bloomington, IN: International Visual Literacy Association.

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *High Education* 76, 467–481. [Recuperado de HTTPS://LINK.SPRINGER.COM/ARTICLE/10.1007/S10734-017-0220-3](https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0220-3)

Takaya, K. (2016). Exploring EFL students' visual literacy skills and global understanding through their analysis of Louis Vuitton's advertisement featuring Mikhail Gorbachev, *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 79–90. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2016.1197561](https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1197561)

Tannenbaum, M. & Goldstein, A. (2005). Multiliteracies as a Bridge Between the Curriculum and the Individual: On Teaching Art via the Personal Photo Album, *Journal of Visual Literacy*, 25(2), 123–144. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2005.11674621](https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674621)

Tatarkiewicz, W. (1989). *Historia de la estética. II. La estética medieval*. Madrid: Akal.

Thompson, D. S. (2019). Teaching Students to Critically Read Digital Images: A Visual Literacy Approach Using the DIG Method. *Journal of Visual Literacy*, 38, 1–15. Recuperado de [HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-7967-3694](http://orcid.org/0000-0001-7967-3694)

Thompson, D. S. & Beene, S. (2020). Uniting the field: using the ACRL Visual Literacy Competency Standards to move beyond the definition problem of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 73–89. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2020.1750809](https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1750809)

Unsworth, L. (2006). Image/text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education. *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress (33rd ISFC)*, 1165–1205. Sao Paulo, Brazil: Pontificia Universidade Catolica De Sao Paulo (PUCSP). Recuperado de [HTTP://WWW.PUCSP.BR/ISFC](http://www.pucsp.br/isfc)

Valanides, N., Efthymiou, I., & Angeli, C. (2013). Interplay of Internal and External Representations: Students' Drawings and Textual Explanations about Shadow Phenomena. *Journal of Visual Literacy*, 32(2), 67–84. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2013.11674710](https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674710)

Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om Literacy*, 21, 4–11. Recuperado de [HTTPS://WWW.VIDENOMLAESNING.DK/MEDIA/2127/21_THEO-VAN-LEEUVEN.PDF](https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_THEO-VAN-LEEUVEN.PDF)

Velders, T. (2000). The Roots of Visual Literacy: Reflections on an Historical Perspective. *Journal of Visual Literacy*, 20(1), 1–18. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2000.11674731](https://doi.org/10.1080/23796529.2000.11674731)

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2015). Kids, take a look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 106–130. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2015.11674725](https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674725)

Versaci, R. (2008). 'Literary literacy' and the role of the comic book: 'Or, you can teach a class on what?'. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books*,

graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills, 91–111. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Villamizar, A. G. (2018). Examining intersections between visual literacy and digital technologies in English language programs for higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 276–293. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2018.1522089](https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1522089)

Wang, C., Ke, Y.T., Wu, J. T., & Hsu, W.H. (2012). Collaborative Action Research on Technology Integration for Science Learning. *Journal for Science Education and Technology*, 21, 125–132. [HTTPS://DOI.ORG/DOI:10.1007/S10956-011-9289-0](https://doi.org/10.1007/s10956-011-9289-0)

Wang, C. C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369–387. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/109019819702400309](https://doi.org/10.1177/109019819702400309)

Weinraub, J. Y. (2018). Harder to Find than Nemo: The Elusive Image Citation Standard. *College Research Libraries*, 79(4), 480–498. doi: <https://doi.org/10.5860/crl.79.4.480>

Whitener–Lepanto, V. Harroff, B. (2002, February). Preparing Pre–Service Teachers for Tomorrow: Is Visual Literacy a Necessary Component?, *54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Recuperado de [HTTPS://FILES.ERIC.ED.GOV/FULL-TEXT/ED464064.PDF](https://files.eric.ed.gov/full-text/ED464064.pdf)

Wileman, R. E. (1993). *Visual communication*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Wilkinson, L. (1999). *The grammar of graphics*. New York, NY: Springer–Verlag.

Williams, W. R. (2019). Attending to the visual aspects of visual storytelling: using art and design concepts to interpret and compose narratives with images. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 66–82. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1051144X.2019.1569832](https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1569832)

Willis, L. R. & Lockee, B. B. (2008). Examining the Use of Colored Overlays with Field Dependent, Reading Disabled Children. *Journal of Visual Literacy*, 27(2), 155–178. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2008.11674654](https://doi.org/10.1080/23796529.2008.11674654)

Wojnar, D. M. & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3), 172–180. doi: [HTTPS://DOI.ORG/0.1177/0898010106295172](https://doi.org/10.1177/0898010106295172)

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. En LeCompte, M., Millroy, W. & Preissle, J. (Eds.), *The Handbook of Qualitative research in education*, 3–52. London: Academic Press.

Yaverbaum, G. J., Williams, V. S., Williams, B. O. & Fortner, F. C. (2001). Visual Process Model (VPM) to Develop Web–Based Instructional Problem–Solving: Teacher's Dilemma. *Journal of Visual Literacy*, 21(1), 95–106. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2001.11674573](https://doi.org/10.1080/23796529.2001.11674573)

Yeh, H. T. (2008). *Visual Literacy: An Investigation of how pre–service teachers interpret and analyze instructional visual materials* (Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado).

Yeh, H. T. (2010). Towards Evidence of Visual Literacy: Assessing Preservice Teachers' Perceptions of Instructional Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183–197. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/23796529.2010.11674680](https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674680)

Yenawine, P. (1997). Thoughts on Visual Literacy. In J. Flood (Ed.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Library Reference.

10. ANEXOS

10.1. Tablas no incluidas en el cuerpo de la tesis

Tabla 57. Distribución de los resultados del Sistema A en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido						Rendimiento académico normalizado						Totales	
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*		Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A1	Componentes del modelo	193	31,54	6	0,98	62	10,13	125	20,42	6	20,16	12	41,66	11	38,18	30	100
A1-1	Análisis formal	63	10,29	1	0,16	19	3,10	43	7,03	1	11,48	4	43,63	4	44,89	9	100
A1-2	Identificación del tema	41	6,70	0	0,00	11	1,80	30	4,90	0	0,00	2	44,65	3	55,35	5	100
A1-3	Conexión con las ideas	26	4,25	0	0,00	11	1,80	15	2,45	0	0,00	2	61,73	1	38,27	4	100
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	63	10,29	5	0,82	21	3,43	37	6,05	5	39,80	4	33,43	3	26,77	13	100
A1-4.1	General	55	8,99	4	0,65	21	3,43	30	4,90	4	36,61	4	38,44	3	24,96	11	100
A1-4.2	Citación	5	0,82	1	0,16	0	0,00	4	0,65	1	73,33	0	0,00	0	26,67	1	100
A1-4.3	Encontrar la fuente	3	0,49	0	0,00	0	0,00	3	0,49	0	0,00	0	0,00	0	100,00	0	100
A2	Nivel de complejidad	274	44,77	5	0,82	114	18,63	155	25,33	5	11,94	23	54,43	14	33,64	42	100
A2-1	Uniestructural	30	4,90	0	0,00	14	2,29	16	2,61	0	0,00	3	65,81	1	34,19	4	100
A2-1.1	Identificar	26	4,25	0	0,00	12	1,96	14	2,29	0	0,00	2	65,35	1	34,65	4	100
A2-1.2	Memorizar	2	0,33	0	0,00	2	0,33	0	0,00	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
A2-1.3	Reconocer	2	0,33	0	0,00	0	0,00	2	0,33	0	0,00	0	0,00	0	100,00	0	100
A2-2	Multiestructural	8	1,31	0	0,00	5	0,82	3	0,49	0	0,00	1	78,57	0	21,43	1	100
A2-2.1	Describir	8	1,31	0	0,00	5	0,82	3	0,49	0	0,00	1	78,57	0	21,43	1	100
A2-3	Relacional	89	14,54	1	0,16	39	6,37	49	8,01	1	7,54	8	58,85	4	33,61	13	100
A2-3.1	Analizar	58	9,48	0	0,00	22	3,59	36	5,88	0	0,00	4	57,35	3	42,65	8	100

A2-3.2	Aplicar	5	0,82	0	0,00	2	0,33	3	0,49	0	0,00	0	59,46	0	40,54	1	100
A2-3.3	Argumentar	8	1,31	0	0,00	5	0,82	3	0,49	0	0,00	1	78,57	0	21,43	1	100
A2-3.4	Comparar	5	0,82	0	0,00	3	0,49	2	0,33	0	0,00	1	76,74	0	23,26	1	100
A2-3.5	Contrastar	2	0,33	0	0,00	1	0,16	1	0,16	0	0,00	0	68,75	0	31,25	0	100
A2-3.6	Criticar	1	0,16	1	0,16	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	100
A2-3.7	Justificar	10	1,63	0	0,00	6	0,98	4	0,65	0	0,00	1	76,74	0	23,26	2	100
A2-4	Abstracto ampliado	147	24,02	4	0,65	56	9,15	87	14,22	4	17,31	11	48,47	8	34,23	23	100
A2-4.1	Crear	3	0,49	0	0,00	2	0,33	1	0,16	0	0,00	0	81,48	0	18,52	0	100
A2-4.2	Evaluar	133	21,73	4	0,65	47	7,68	82	13,40	4	19,18	9	45,07	7	35,75	21	100
A2-4.3	Interpretar	11	1,80	0	0,00	7	1,14	4	0,65	0	0,00	1	79,38	0	20,62	2	100
A3	Mayor dificultad	33	5,39	3	0,49	9	1,47	21	3,43	3	44,72	2	26,83	2	28,46	7	100
A4	Componente más difícil	21	3,43	1	0,16	3	0,49	17	2,78	1	31,79	1	19,08	2	49,13	3	100
A5	Componente más sencillo	25	4,08	2	0,33	6	0,98	17	2,78	2	42,15	1	25,29	2	32,57	5	100
A6	Evolución	66	10,78	0	0,00	20	3,27	46	7,52	0	0,00	4	48,89	4	51,11	8	100
Total		612	100	17	2,78	214	34,97	381	62,25	17	150,75	43	216,17	35	233,08		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Tabla 58. Distribución de los resultados del Sistema B en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido						Rendimiento académico normalizado						Totales	
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*		Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*			
				N.º	%	N.º	%	%	N.º	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
B1	Presentación de la actividad	106	45,89	5	2,16	44	19,05	57	24,68	5	26,34	9	46,36	5	27,30	19	100
B1-1	General	13	5,63	3	1,30	2	0,87	8	3,46	3	72,69	0	9,69	1	17,62	4	100
B1-2	Utilidad exposiciones orales	36	15,58	2	0,87	16	6,93	18	7,79	2	29,26	3	46,81	2	23,94	7	100
B1-3	Dificultad gramática y elocución	13	5,63	0	0,00	7	3,03	6	2,60	0	0,00	1	71,96	1	28,04	2	100
B1-4	Dificultad tiempo	44	19,05	0	0,00	19	8,23	25	10,82	0	0,00	4	62,57	2	37,43	6	100
B2	Elección de la obra	26	11,26	3	1,30	14	6,06	9	3,90	3	45,33	3	42,31	1	12,36	7	100
B3	Prácticas en clase	13	5,63	0	0,00	5	2,16	8	3,46	0	0,00	1	57,89	1	42,11	2	100
B4	Dinámicas de grupo	48	20,78	6	2,60	13	5,63	29	12,55	6	53,40	3	23,14	3	23,46	11	100
B5	Desconocimiento	14	6,06	3	1,30	2	0,87	9	3,90	3	71,12	0	9,48	1	19,40	4	100
B6	App ODAS	9	3,90	0	0,00	1	0,43	8	3,46	0	0,00	0	21,57	1	78,43	1	100
B7	N.º de integrantes por grupo	6	2,60	0	0,00	0	0,00	6	2,60	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	100
B8	Repetición de las fases	9	3,90	0	0,00	6	2,60	3	1,30	0	0,00	1	81,48	0	18,52	2	100
	Total	231	100	17	7,36	85	36,80	129	55,84	17	196,19	17	282,23	12	321,58		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Tabla 59. Distribución de los resultados del Sistema C en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido						Rendimiento académico normalizado						Totales	
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*		Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
C1	Evaluación entre iguales	75	33,94	3	1,36	25	11,31	47	21,27	3	24,44	5	40,74	4	34,81	12	100
C2	Claridad de los criterios	29	13,12	2	0,90	11	4,98	16	7,24	2	35,37	2	38,91	2	25,72	6	100
C3	Importancia de las tutorías	15	6,79	1	0,45	7	3,17	7	3,17	1	32,93	1	46,11	1	20,96	3	100
C4	Rúbricas	99	44,80	7	3,17	32	14,48	60	27,15	7	37,13	6	33,94	6	28,93	19	100
C4-1	Importancia de cada rúbrica	16	7,24	3	1,36	7	3,17	6	2,71	3	60,66	1	28,31	1	11,03	5	100
C4-2	Uso rúbricas	37	16,74	3	1,36	12	5,43	22	9,95	3	40,54	2	32,43	2	27,03	7	100
C4-3	Experiencia con rúbricas	15	6,79	1	0,45	5	2,26	9	4,07	1	35,48	1	35,48	1	29,03	3	100
C4-4	Modificaciones rúbricas	31	14,03	0	0,00	8	3,62	23	10,41	0	0,00	2	43,35	2	56,65	4	100
C4-4.1	Necesidades especiales	4	1,81	0	0,00	1	0,45	3	1,36	0	0,00	0	42,31	0	57,69	1	100
C4-4.2	Exposición oral	13	5,88	0	0,00	4	1,81	9	4,07	0	0,00	1	49,44	1	50,56	2	100
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	4	1,81	0	0,00	0	0,00	4	1,81	0	0,00	0	0,00	0	100,00	0	100
C4-4.4	Valorar la evolución	2	0,90	0	0,00	1	0,45	1	0,45	0	0,00	0	68,75	0	31,25	0	100
C4-4.5	Otras	8	3,62	0	0,00	2	0,90	6	2,71	0	0,00	0	42,31	1	57,69	1	100
C5	Lista de obras ya trabajadas	3	1,36	0	0,00	3	1,36	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100
	Total	221	100	13	5,88	78	35,29	130	58,82	13	129,87	16	259,70	12	110,43		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Tabla 60. Distribución de los resultados del Sistema D en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido						Rendimiento académico normalizado						Totales	
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*		Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*			
				N.º	%	N.º	%	%	N.º	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
D1	Materia de los juicios	398	100,00	17	4,27	120	30,15	261	65,58	17	26,26	24	37,08	24	36,66	65	100
D1-1	Dedicación	34	8,54	1	0,25	13	3,27	20	5,03	1	18,46	3	47,99	2	33,56	5	100
D1-2	Cientificidad	34	8,54	4	1,01	3	0,75	27	6,78	4	56,70	1	8,51	3	34,79	7	100
D1-3	Dificultad	49	12,31	8	2,01	4	1,01	37	9,30	8	65,77	1	6,58	3	27,65	12	100
D1-4	Dominio	12	3,02	0	0,00	5	1,26	7	1,76	0	0,00	1	61,11	1	38,89	2	100
D1-5	Sentido	15	3,77	0	0,00	0	0,00	15	3,77	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	100
D1-6	Rigurosidad	42	10,55	2	0,50	12	3,02	28	7,04	2	28,80	2	34,55	3	36,65	7	100
D1-7	Nivel educativo	15	3,77	0	0,00	1	0,25	14	3,52	0	0,00	0	13,58	1	86,42	2	100
D1-8	Justedad	17	4,27	0	0,00	5	1,26	12	3,02	0	0,00	1	47,83	1	52,17	2	100
D1-9	Reto	5	1,26	0	0,00	1	0,25	4	1,01	0	0,00	0	35,48	0	64,52	1	100
D1-10	Satisfacción	26	6,53	0	0,00	12	3,02	14	3,52	0	0,00	2	65,35	1	34,65	4	100
D1-11	Subjetividad	16	4,02	0	0,00	6	1,51	10	2,51	0	0,00	1	56,90	1	43,10	2	100
D1-12	Utilidad	33	8,29	1	0,25	3	0,75	29	7,29	1	23,61	0	14,16	3	62,23	4	100
D1-13	Cuestionamiento	19	4,77	0	0,00	13	3,27	6	1,51	0	0,00	3	82,66	1	17,34	3	100
D1-14	Autonomía	24	6,03	0	0,00	18	4,52	6	1,51	0	0,00	4	86,84	1	13,16	4	100
D1-15	Novedad	29	7,29	1	0,25	12	3,02	16	4,02	1	20,60	2	49,44	2	29,96	5	100
D1-16	Gusto	28	7,04	0	0,00	12	3,02	16	4,02	0	0,00	2	62,26	2	37,74	4	100
D2	Orientación de los juicios	370	100,00	17	2,21	101	13,15	252	32,81	17	28,28	20	33,61	23	38,11	60	100
D2-1	Positivo	168	45,41	8	2,16	60	16,22	100	27,03	8	27,50	12	41,25	9	31,25	29	100
D2-2	Neutro	74	20,00	3	0,81	17	4,59	54	14,59	3	26,53	3	30,06	5	43,41	11	100
D2-3	Negativo	128	34,59	6	1,62	24	6,49	98	26,49	6	30,44	5	24,35	9	45,20	20	100
Total		768	100,00														

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Tabla 61. Distribución de los resultados del Sistema A en función de los resultados académicos (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Rendimiento académico obtenido						Rendimiento académico normalizado						Totales	
				Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*		Bajo n=1*		Medio n=5*		Alto n=11*			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
E1	Críticas a la Historia del Arte	91	47,64	2	1,05	41	21,47	48	25,13	2	13,73	8	56,30	4	29,96	14,56	100
E2	Alfabetización visual	45	23,56	1	0,52	16	8,38	28	14,66	1	14,82	3	47,44	3	37,74	6,75	100
E3	Inserción profesional	16	8,38	1	0,52	7	3,66	8	4,19	1	31,98	1	44,77	0,73	23,26	3,13	100
E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte	25	13,09	2	1,05	9	4,71	14	7,33	2	39,43	2	35,48	1	25,09	5,07	100
E5	Aplicación en otras asignaturas	6	3,14	0	0,00	3	1,57	3	1,57	0	0,00	1	68,75	0	31,25	0,87	100
E6	Obras de arte no figurativas	8	4,19	0	0,00	3	1,57	5	3,14	0	0,00	1	56,90	1	43,10	1,05	100
Total		191	100,00	6	3,14	79	41,36	106	55,50	6	99,96	16	309,64	10	190,40		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación del sistema. *: Número de reuniones realizadas con grupos de rendimiento bajo, medio o alto.

Tabla 62. Distribución de los resultados del Sistema A en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa				Experiencia previa normalizada				Totales	
				Si n=12*		No n=5*		Si n=12*		No n=5*			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A1	Componentes del modelo	193	31,54	141	23,03	52	8,50	12	53,05	10	46,95	22	100
A1-1	Análisis formal	63	10,29	44	7,19	19	3,10	4	49,11	4	50,89	8	100
A1-2	Identificación del tema	41	6,70	36	5,88	5	0,82	3	75,00	1	25,00	4	100
A1-3	Conexión con las ideas	26	4,25	6	0,98	20	3,27	1	11,11	4	88,89	5	100
A1-4	Análisis de otras interpretaciones	63	10,29	55	8,99	8	1,31	5	74,12	2	25,88	6	100
A1-4.1	General	55	8,99	48	7,84	7	1,14	4	74,07	1	25,93	5	100
A1-4.2	Citación	5	0,82	4	0,65	1	0,16	0	62,50	0	37,50	0	100
A1-4.3	Encontrar la fuente	3	0,49	3	0,49	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
A2	Nivel de complejidad	274	44,77	213	34,80	61	9,97	18	59,27	12	40,73	30	100
A2-1	Uniestructural	30	4,90	25	4,08	5	0,82	2	67,57	1	32,43	3	100
A2-1.1	Identificar	26	4,25	21	3,43	5	0,82	2	63,64	1	36,36	3	100
A2-1.2	Memorizar	2	0,33	2	0,33	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
A2-1.3	Reconocer	2	0,33	2	0,33	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
A2-2	Multiestructural	8	1,31	6	0,98	2	0,33	1	55,56	0	44,44	1	100
A2-2.1	Describir	8	1,31	6	0,98	2	0,33	1	55,56	0	44,44	1	100
A2-3	Relacional	89	14,54	73	11,93	16	2,61	6	65,53	3	34,47	9	100
A2-3.1	Analizar	58	9,48	48	7,84	10	1,63	4	66,67	2	33,33	6	100
A2-3.2	Aplicar	5	0,82	1	0,16	4	0,65	0	9,43	1	90,57	1	100
A2-3.3	Argumentar	8	1,31	8	1,31	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100
A2-3.4	Comparar	5	0,82	5	0,82	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
A2-3.5	Contrastar	2	0,33	2	0,33	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100

A2-3.6	Criticar	1	0,16	0	0,00	1	0,16	0	0,00	0	100,00	0	100
A2-3.7	Justificar	10	1,63	9	1,47	1	0,16	1	78,95	0	21,05	1	100
A2-4	Abstracto ampliado	147	24,02	109	17,81	38	6,21	9	54,45	8	45,55	17	100
A2-4.1	Crear	3	0,49	2	0,33	1	0,16	0	45,45	0	54,55	0	100
A2-4.2	Evaluar	133	21,73	98	16,01	35	5,72	8	53,85	7	46,15	15	100
A2-4.3	Interpretar	11	1,80	9	1,47	2	0,33	1	65,22	0	34,78	1	100
A3	Mayor dificultad	33	5,39	22	3,59	11	1,80	2	45,45	2	54,55	4	100
A4	Componente más difícil	21	3,43	14	2,29	7	1,14	1	45,45	1	54,55	3	100
A5	Componente más sencillo	25	4,08	18	2,94	7	1,14	2	51,72	1	48,28	3	100
A6	Evolución	66	10,78	65	10,62	1	0,16	5	96,44	0	3,56	6	100
Total		612	100,00	473	77,29	139	22,71	39	351,39	28	248,61		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Tabla 63. Distribución de los resultados del Sistema B en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa				Experiencia previa normalizada				Totales	
				Si n=12*		No n=5*		Si n=12*		No n=5*			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
B1	Presentación de la actividad	106	45,89	82	35,50	24	10,39	7	58,74	5	41,26	12	100,00
B1-1	General	13	5,63	10	4,33	3	1,30	1	58,14	1	41,86	1	100,00
B1-2	Utilidad exposiciones orales	36	15,58	19	8,23	17	7,36	2	31,77	3	68,23	5	100,00
B1-3	Dificultad gramática y elocución	13	5,63	12	5,19	1	0,43	1	83,33	0	16,67	1	100,00
B1-4	Dificultad tiempo	44	19,05	41	17,75	3	1,30	3	85,06	1	14,94	4	100,00
B2	Elección de la obra	26	11,26	20	8,66	6	2,60	2	58,14	1	41,86	3	100,00
B3	Prácticas en clase	13	5,63	12	5,19	1	0,43	1	83,33	0	16,67	1	100,00
B4	Dinámicas de grupo	48	20,78	35	15,15	13	5,63	3	52,87	3	47,13	6	100,00

B5	Desconocimiento	14	6,06	6	2,60	8	3,46	1	23,81	2	76,19	2	100,00
B6	App ODAS	9	3,90	8	3,46	1	0,43	1	76,92	0	23,08	1	100,00
B7	N.º de integrantes por grupo	6	2,60	6	2,60	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00
B8	Repetición de las fases	9	3,90	9	3,90	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00
Total		231	100,00	178	77,06	53	22,49	15	553,81	11	246,19	26	

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Tabla 64. Distribución de los resultados del Sistema C en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa				Experiencia previa normalizada				Totales	
				Si n=12*		No n=5*		Si n=12*		No n=5*		Totales	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
C1	Evaluación entre iguales	75	33,94	59	26,70	16	7,24	5	60,57	3	39,43	8	100
C2	Claridad de los criterios	29	13,12	24	10,86	5	2,26	2	66,67	1	33,33	3	100
C3	Importancia tutorías	15	6,79	13	5,88	2	0,90	1	73,03	0	26,97	2	100
C4	Rúbricas	99	44,80	72	32,58	27	12,22	6	52,63	5	47,37	11	100
C4-1	Importancia de cada rúbrica	16	7,24	8	3,62	8	3,62	1	29,41	2	70,59	2	100
C4-2	Uso rúbricas	37	16,74	28	12,67	9	4,07	2	56,45	2	43,55	4	100
C4-3	Experiencia con rúbricas	15	6,79	10	4,52	5	2,26	1	45,45	1	54,55	2	100
C4-4	Modificaciones rúbricas	31	14,03	26	11,76	5	2,26	2	68,42	1	31,58	3	100
C4-4.1	Necesidades especiales	4	1,81	4	1,81	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	100
C4-4.2	Exposición oral	8	3,62	6	2,71	2	0,90	1	55,56	0	44,44	1	100
C4-4.3	Rúbrica no acumulativa	13	5,88	11	4,98	2	0,90	1	69,62	0	30,38	1	100
C4-4.4	Valorar la evolución	4	1,81	4	1,81	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
C4-4.5	Otras	2	0,90	1	0,45	1	0,45	0	29,41	0	70,59	0	100
C5	Lista de obras ya trabajadas	3	1,36	3	1,36	0	0,00	0	100,00	0	0,00	0	100
Total		221	100,00	171	77,38	50	22,62	14	352,91	10	147,09		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Tabla 65. Distribución de los resultados del Sistema D en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa				Experiencia previa normalizada				Totales	
				Si n=12*		No n=5*		Si n=12*		No n=5*			
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
D1	Materia de los juicios	398	100,00	307	77,14	91	22,86	3	58,43	18	41,57	44	100
D1-1	Dedicación	34	8,54	31	7,79	3	0,75	3	81,15	1	18,85	3	100
D1-2	Cientificidad	34	8,54	30	7,54	4	1,01	3	75,76	1	24,24	3	100
D1-3	Dificultad	49	12,31	35	8,79	14	3,52	3	51,02	3	48,98	6	100
D1-4	Dominio	12	3,02	12	3,02	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100
D1-5	Sentido	15	3,77	13	3,27	2	0,50	1	73,03	0	26,97	2	100
D1-6	Rigurosidad	42	10,55	28	7,04	14	3,52	2	45,45	3	54,55	5	100
D1-7	Nivel educativo	15	3,77	14	3,52	1	0,25	1	85,37	0	14,63	1	100
D1-8	Justedad	17	4,27	17	4,27	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100
D1-9	Reto	5	1,26	3	0,75	2	0,50	0	38,46	0	61,54	1	100
D1-10	Satisfacción	26	6,53	22	5,53	4	1,01	2	69,62	1	30,38	3	100
D1-11	Subjetividad	16	4,02	15	3,77	1	0,25	1	86,21	0	13,79	2	100
D1-12	Utilidad	33	8,29	22	5,53	11	2,76	2	45,45	2	54,55	4	100
D1-13	Cuestionamiento	19	4,77	17	4,27	2	0,50	1	77,98	0	22,02	2	100
D1-14	Autonomía	24	6,03	15	3,77	9	2,26	1	40,98	2	59,02	3	100
D1-15	Novedad	29	7,29	19	4,77	10	2,51	2	44,19	2	55,81	4	100
D1-16	Gusto	28	7,04	14	3,52	14	3,52	1	29,41	3	70,59	4	100
D2	Orientación de los juicios	370	100,00	248	67,03	122	32,97	21	45,86	24	54,14	45	100
D2-1	Positivo	168	45,41	130	35,14	38	10,27	11	58,77	8	41,23	18	100
D2-2	Neutro	74	20,00	20	5,41	54	14,59	12	13,37	11	86,63	13	100
D2-3	Negativo	128	34,59	98	26,49	30	8,11	8	57,65	6	42,35	14	100
Total		768	100,00										

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Tabla 66. Distribución de los resultados del Sistema E en función de la experiencia previa (tabla de resultados obtenidos y normalizados)

Id	Categoría	N.º	%	Experiencia previa				Experiencia previa normalizada				Totales	
				Si n=12*		No n=5*		No n=5*					
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
E1	Críticas a la Historia del Arte	91	47,64	75	39,27	16	8,38	6	66,14	3	33,86	10	100
E2	Alfabetización visual	45	23,56	32	16,75	13	6,81	3	50,63	3	49,37	5	100
E3	Inserción profesional	16	8,38	8	4,19	8	4,19	1	29,41	2	70,59	2	100
E4	Cambio en la percepción de la lectura de una obra de arte de arte	25	13,09	19	9,95	6	3,14	2	56,89	1	43,11	3	100
E5	Aplicación en otras asignaturas	6	3,14	4	2,09	2	1,05	0	45,45	0	54,55	1	100
E6	Obras de arte no figurativas	8	4,19	8	4,19	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100
Total		191	100,00	146	76,44	45	23,56	12	348,52	9	251,48		

Nota. N.º: número de referencias de codificación. %: porcentaje sobre el total de referencias de codificación. *: Número de reuniones realizadas con grupos con y sin experiencia previa.

Tabla 67-CD. Coocurrencia entre todas las categorías y subcategorías del estudio

Tabla 68-CD. Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema A

Tabla 69-CD. Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema B

Tabla 70-CD. Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema C

Tabla 71-CD. Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema D

Tabla 72-CD. Coocurrencia entre las categorías y subcategoría del Sistema E

[HAGA CLIC AQUÍ PARA VER DE LA TABLA 67 A LA TABLA 72 ↗](#)

10.2. Transcripción de las grabaciones de las reuniones con grupos focales

GA-R2

ENTREVISTADORA	00:02	Pues bueno, la primera pregunta que, que quería haceros es si es la primera vez que habéis realizado un análisis de una obra con este método.
ESTUDIANTE 1	00:12	Sí.
ESTUDIANTE 2	00:15	No, yo el año pasado en Historia de la Estética.
ENTREVISTADORA	00:20	Entonces es en la segunda, la segunda asignatura que...
ESTUDIANTE 1	00:23	Yo la tercera [la Estudiante 2 dice lo mismo al mismo tiempo]. Yo como [nombre de la Estudiante 2], la tercera, los fundamentos, Historia de la estética moderna y contemporánea y Fuentes este año.
ENTREVISTADORA	00:32	Y...
ESTUDIANTE 1	00:33	Pero [nombre de la estudiante 5] sí que es la primera.
ESTUDIANTE 5	00:36	Es la primera porque yo tengo una convalidada que no se cual es. Estética me parece. Si que, que es la primera vez, sí.
ENTREVISTADORA	00:45	¿Y anteriormente había utilizado un método parecido?
ESTUDIANTE 1	00:49	Nunca jamás.
ESTUDIANTE 2	00:50	No, nunca.
ENTREVISTADORA	00:52	¿Y cuál es la mayor diferencia que encontráis entre el método este y otro que hayáis utilizado para leer obras de arte en la carrera? Bueno, en la carrera o en cualquier sitio.
ESTUDIANTE 2	01:02	Bueno, para mí que, que es un método objetivo científico, algo moderno, con todas las variables que puede haber, pero que es un método muy, muy objetivo y muy cuantificable, que es algo que nunca he... ni he visto tampoco a ningún profesor de toda la carrera. Y llevamos muchos años porque somos todas convalidadas de la carrera antigua. Nunca había visto este método.
ESTUDIANTE 1	01:31	A mi igual eh, a mi análisis de una obra así, de manera sistemática, ordenada ningún profesor me lo ha hecho.
ENTREVISTADORA	01:40	O sea, ¿solo hace análisis de obra en esta asignatura o en las que había cursado de este método?
ESTUDIANTE 1	01:46	Es que yo, por ejemplo, hice Historia de Roma y vale, y un buen profesor también, pero te explica edificios, te explica esculturas, pero cosas puntuales muy... Deshilvanadas en cierta manera, pero no en detalle, como... hice Medieval el año pasado e igual que te dicen, vale, las relaciones, dan algunas características, pero no es detallismo para sacar conclusiones en profundidad.
ESTUDIANTE 3	02:15	Es que no cabe en la carrera analizar en otras asignaturas de esta manera, ¿no?
ESTUDIANTE 3	02:19	En fin, es que es tan laborioso hacer este análisis.
ESTUDIANTE 4	02:23	Vamos muy rápido, analizamos 400 obras en cada asignatura, cómo como se puede hacer algo así en la asignatura de Roma o de Grecia, es que...
ESTUDIANTE 3	02:32	A mí me ha sorprendido mucho la asignatura. Yo no sabía que esto entraba en Historia del arte, o sea no tenía ni idea
ENTREVISTADORA	02:37	¿El que? ¿Analizar obras?

ESTUDIANTE 3	02:38	Analizar, este método como un método científico que supongo que es bueno, que es transversal, ¿no? que te sirve para cualquier asignatura. A mí me ha sorprendido, no sabía que existía, yo pensaba que la carrera era Barroco, Gótico, Renacimiento.
ENTREVISTADORA	02:53	Bueno, pero también uno de los objetivos del historiador del arte es analizar obra de arte ¿no?
ESTUDIANTE 3	02:57	Si no, ahora lo entiendo, pero no me lo esperaba, que alguien...
ESTUDIANTE 2	03:01	Justamente, yo lo que... Lo que, lo que sufres normalmente en muchas otras asignaturas es que el contexto histórico cuenta mucho, la biografía del artista cuenta mucho y luego el análisis de la obra es muy anecdótico. Es "una señora está bebiendo, mira qué bebe" O sea, es anecdótico puramente y sobre todo repitiendo esquemas. Es decir, que tampoco te fuerzan a mirar, sino que repites un poco. Pues tu lees una reseña de cualquier... De Gombrich y ya dices "¡ah, es verdad, claro, esto significa no sé qué!" Pero un método deductivo donde tengas que basarte en cosas visibles, yo, salvo muy puntualmente, nunca lo habíamos hecho.
ESTUDIANTE 1	03:49	A mí me ha gustado mucho la combinación, el año pasado, las dos asignaturas que hicimos, la combinación de arte con filosofía o ideología del momento tal, porque a mí me gusta mucho esta transversalidad y me gustó muchísimo y fue una pena que en, en fundamentos no llegamos al Renacimiento, nos quedamos en hicimos Grecia, Roma y Medieval y nos quedamos ahí y me hubiera interesado mucho. Y este año Fuentes para mí está siendo más farragoso, más... me cuesta más este año.
ESTUDIANTE 2	04:33	Porque no hay la estética en el apartado de estética, por ejemplo, de las fases. Era muy interesante porque te obligan...
ENTREVISTADORA	04:41	¿Conectarlo con las ideas estéticas no?
ESTUDIANTE 1	04:44	De todas formas, este año Fuentes sí que es una asignatura, de todas maneras, muy útil, porque si tú lo piensas, nosotros tenemos que trabajar y estudiar con unas fuentes y cómo buscarlas y cómo utilizarlas. Es que es básico, pero no deja de ser más, más pesado.
ENTREVISTADORA	05:00	¿Y es curioso que no sea en primer no? ¿Porque vosotras que estáis en tercero?
ESTUDIANTE 2	05:05	Cuando dimos la asignatura con la [nombre de la docente de una asignatura en la que no se trabaja con el modelo] era...
ESTUDIANTE 1	05:08	Análisis del método histórico-artístico.
ESTUDIANTE 2	05:12	De métodos históricos artísticos. Pero bueno, que también era un poco como la antesala de eso. Pero, por ejemplo, a buscar la... dónde buscar fuentes no lo hemos visto prácticamente hasta ahora y es una cosa que sí que se debería dar el primero.
ENTREVISTADORA	05:30	Claro.
ESTUDIANTE 1	05:31	Y luego lo veo muy interesante el trabajo en grupo en el sentido de presentar cosas en público. Yo, claro, empecé Historia al Arte hace muchos años, luego me han convalidado, pero ahora ya llevo tres años y hay pocas asignaturas que trabajemos aún en... Así, exponiendo cosas en grupo. Considero que hay que hacerlo más. Y son muy interesantes, la verdad, son asignaturas muy importantes.
ENTREVISTADORA	06:00	¿Y que cuál diríais que es la mayor dificultad que presenta el método en vuestra opinión?

ESTUDIANTE 1	06:06	Para mí adaptarme a las diferentes personalidades del grupo [risas].
ENTREVISTADORA	06:11	[Risas] o sea ¿el trabajo en grupo?
ESTUDIANTE 1	06:13	Las personas.
ESTUDIANTE 2	06:14	Trabajo en grupo, sobre todo a determinadas edades, que tenemos muchas actividades fuera y que tenemos ya el carácter muy marcado [risas] pues eso cuesta. Eso puede ser revertido, pero, pero claro, yo creo que los chicos jóvenes primero están más acostumbrados a trabajar en grupo, porque en nuestra época nos hacían trabajos grupo y luego pues buenos son más flexibles y nosotras a veces en el grupo se generan situaciones un poco divertidas, de competencia, de crítica, de estas cosas.
ESTUDIANTE 1	06:50	Que luego te ríes, a balón pasado, te ríes, pero sí que en el momento a veces te llevas pequeños disgustos.
ESTUDIANTE 2	06:57	Si el año pasado hicimos la versión escrita en grupo y versión filmada. Lo que pasa es que éramos tres personas, cuatro personas y de cuatro a seis ya. Cuantas más personas hay, más complicado. Más cuesta ponerse de acuerdo para poder hacer las cosas. Sí, pero bueno, el método es el método es muy interesante y la mayor dificultad para mí, el mayor reto es quitarme todos los tics aprehendidos que tengo. Nada por sentado. Es que yo siempre fallo cuando, cuando doy por hecho una cosa y eso cuesta mucho, porque a mí, por ejemplo, la pintura me gusta mucho, he leído mucho de pintura, he visto mucho de él, me he ido a muchos museos, me gusta. Y entonces claro, hay cosas que ya las tienes...
ENTREVISTADORA	07:55	Aprendidas.
ESTUDIANTE 2	07:55	Aprendidas y casi las ves cuando, pero no, no están basadas en un elemento concreto y eso para mí el año pasado fue un reto.
ENTREVISTADORA	08:05	¿Estás hablando del análisis formal, de...?
ESTUDIANTE 2	08:08	Sí. Bueno, el análisis formal y todo lo que sacas a partir de ahí
ESTUDIANTE 1	08:11	A mí se me ha abierto un nuevo mundo. El nuevo mundo para mí ha sido muy, muy enriquecedor, muy, muy, muy, muy enriquecedor. Y precisamente cuando la pifias es cuando te has leído antes de analizar la obra algo y dices no, es que ya vas, ya vas con...
ENTREVISTADORA	08:29	Una idea preconcebida.
ESTUDIANTE 2	08:29	Una limitación, una limitación, en cambio es mejor... A veces lo comentamos. No, no, no leemos nada. Vamos a hacer nosotros esta parte y luego ya podemos a lo mejor matizar con otra información, pero mejor.
ESTUDIANTE 1	08:44	Y luego una cosa difícil para mí ya en esta misma línea, es que a veces las hipótesis no te atreves a plantear hipótesis un poco atrevidas o descabelladas, o sea igual, lo piensas.
ENTREVISTADORA	09:01	¿Y por qué no te atreves?
ESTUDIANTE 2	09:02	Pues no lo sé, porque piensas que igual se te está yendo mucho la olla.
ENTREVISTADORA	09:10	Bueno, pero si tú la hipótesis lo planteas con algo fundamentado en la propia obra.
ESTUDIANTE 2	09:15	Sí pero también hay una dificultad en el tiempo que para mí es el tiempo. Que este año el tiempo ha sido un hándicap en las dos fases.
ENTREVISTADORA	09:24	¿El tiempo dices para hacer el trabajo o la presentación?

ESTUDIANTE 2	09:27	No, no el tiempo de presentación. Al final tres minutos es muy poco para argumentar mínimamente una hipótesis. Ya no te digo dos ¿sabes? Entonces, claro, eso a veces te lleva a tener que seleccionar tanto que simplificas, se simplifica todo.
ESTUDIANTE 1	09:47	Sí. Es que como tenemos 20 minutos dividido entre 3 partes, 6 minutos y medio cada parte, como somos dos personas, tres minutos y medio es...
ESTUDIANTE 2	09:58	Bueno, pero sería lo mismo...
ESTUDIANTE 3	09:59	Y no éramos muy conscientes de lo importancia que dan a respetar el tiempo, nos han dicho que es muy académico, que es prepararnos para, para, para el futuro. Pero no éramos muy conscientes de que hay que ser matemático.
ESTUDIANTE 1	10:12	Yo en el trabajo, que he trabajado toda la vida más de 40 años, siempre decíamos "las reuniones no han de durar más de una hora", ¿pues así no? Pero claro, al final la realidad te das cuenta de que la gente se extiende. Pero es que, en la misma universidad, yo estuve el verano pasado aquí en un curso de diacronía del Obelisco. Oye, pero dado por profesores, eh. Hora y media de retraso y porque falló un profesor. Hora y media, hora y media, eh. No cinco minutos en toda la mañana, hora y media.
ESTUDIANTE 3	10:44	El mismo, los mismos profesores [risas].
ESTUDIANTE 2	10:46	Pero yo no me parece tan difícil ajustarte al tiempo cuando puedes manejar un tiempo. Porque el año pasado lo hicimos, tenía que durar 6 minutos cada parte o unas diez. El análisis formal 10. Nos lo repartíamos y nos ajustamos milimétricamente. Pero si tú dispones de 6 minutos, tienes más tiempo para desplegar tu argumento que si tienes 3 porque 3 no te da tiempo a...
ESTUDIANTE 4	11:16	Lo interesante del poco tiempo es que le tienes que dar la vuelta al discurso muchas veces y pensar mucho en él y reestructurar lo que es algo que habéis hecho mucho vosotras dos con esas flechas que pusisteis en las imágenes.
ESTUDIANTE 2	11:30	No [nombre de la Estudiante 4] tú lo haces muy bien. Primera para, para. Al ser sacado una vuelta menos no, pero darle una vuelta más para conseguir decir todo lo que decir largo. Y para ti la dificultad es ver toda la cantidad de detalles que ve la profesora cuando analiza la obra, o sea, saber mirar como ella a mí. Eso es lo que lo que me, lo que me cuesta. Porque yo me quedo con 4 detalles de la imagen y es muy pobre. Y sí, y bueno, en la clase parece que es un poco redundante. Parece que hacemos lo mismo, que repetimos el mismo ejercicio y lo vamos perfeccionando poco a poco. Pero parece que quizás si nos explicara de una vez ya... no sería suficiente, ¿verdad? [dicen "no" sus compañeras] ¿Si hiciéramos un solo, un solo análisis en clase no sería...?
ESTUDIANTE 1	12:16	Bueno, ella siempre va aportando cosas nuevas, pero sí que entiendo que a veces puede parecer repetida. Hay gente que en general opina que se está haciendo pesado.
ESTUDIANTE 2	12:25	Pero yo, por ejemplo, el año pasado volvía constantemente a los análisis formales de [nombre de la persona docente] cuando teníamos que hacer los trabajos, a los apuntes y... Y recuerdo perfectamente "La Piedad" de [nombre de la persona docente] también, por ejemplo, para el tema. Yo volví constantemente este año, incluso he vuelto a repasar como argumento el tema.
ENTREVISTADORA	12:48	Si es que cuánto más...

ESTUDIANTE 2	12:51	Por ejemplo, en los análisis formales, [nombre de la persona docente] que es tan organizada. Yo he vuelto. Vuelvo este año aún, incluso para mirar ahora cosas de la antigüedad, al modelo ¿sabes? Porque... También es diferente, por ejemplo, el año pasado, al ser las clases online, se activaba un poco la cosa de otra manera. Este año participamos más los alumnos. Entonces ella el año pasado como que lo conducía, y eso te da un... Unos apuntes del método que te va muy bien.
ENTREVISTADORA	13:25	Y mirar, respecto a la rúbrica, ¿es la primera vez que utilizáis rúbricas?
TODAS	13:32	¡Síii! [con tono de “obviamente”].
ESTUDIANTE 1	13:36	Va muy bien eh, es que si sigues las pautas es que lo tienes clavado. O sea, es que es muy bueno para organizarte, muy bueno.
ESTUDIANTE 2	13:42	Yo es la primera vez que evalúo a... Que autoevalúo a mi grupo y que hago evaluación a los otros grupos. Yo soy profe y evalúo a mis alumnos en exposiciones orales. Pero la idea de la rúbrica no la utilizo, siempre les doy como cinco pautas, pero un poco más flexibles. Y me parece un método perfecto, muy duro, muy difícil.
ESTUDIANTE 1	14:08	Muy racional también.
ESTUDIANTE 2	14:09	Muy racional. Es decir, quedarte en un uno... Yo por ejemplo el año pasado saqué un uno porque puse mal la cita en la fase uno.
ENTREVISTADORA	14:17	Claro ya te quedas...
ESTUDIANTE 2	14:18	Y claro, no te lo esperas que vaya a ser esa cosa [risas] tan... Tan rotunda de hecho te traumatiza mucho [risas].
ENTREVISTADORA	14:25	[Risas] ¿El uno no?
ESTUDIANTE 1	14:26	¿Más cuando estás en un grupo no?
ESTUDIANTE 2	14:30	Es que no me lo podía creer, me provocho... pero no por sacar un uno, sino porque no estás acostumbrado a que en un trabajo sean tan sistemático la corrección, te parece que bueno que habrá una cierta porosidad o flexibilidad y claro, esta radicalidad es muy dif... Es muy dura para el alumno. Pero bueno, hay que curtirse. Yo pensé que no iba a superarlo en años. Susana lo sabe, me costó superar el trauma una barbaridad.
ENTREVISTADORA	15:02	[Risas] pobre...
ESTUDIANTE 1	15:03	¡Luego sacó dos dieces eh!
ESTUDIANTE 2	15:05	Si bueno, un 9 y un 10 creo, pero afrontar en sí la siguiente fase... Con pánico. Pero también es un aprendizaje. Sí, y este año yo sí que me noto, en relación al año pasado... También es muy útil leer los trabajos de los de los compañeros, como plantean ellos las cosas. Y eso no lo había hecho nunca aquí. Y a mí me encantó el año pasado.
ESTUDIANTE 1	15:30	Este año vamos como más despistados en este sentido porque no podemos no tener...
ESTUDIANTE 2	15:34	Porque no puedes repasarlo.
ESTUDIANTE 1	15:35	Vale oímos a los compañeros, pero quedar al.... Que te despistas mucho.
ESTUDIANTE 2	15:41	A mí el año pasado al quedar por escrito y el vídeo que lo podía volver a ver...
ESTUDIANTE 1	15:45	¿Iba bien eh?

ESTUDIANTE 2	15:46	Pues va muy bien porque dices esto le puse un 1 aquí, pero ¿por qué? ¿no? Vuelves a mirar. Y este año a mí me está resultando más difícil, pero a la vez también tienes más despierto el..., Como el... La herramienta de juzgar a los demás ¿no? Que es como las faltas más interiorizadas.
ENTREVISTADORA	16:08	Y a la hora de utilizar la rúbrica ¿cómo lo hacéis? Es decir, ¿por dónde empezáis? O sea, cuando tenéis que comenzar con vuestro trabajo ¿cómo utilizáis la rúbrica?
ESTUDIANTE 2	16:20	Yo casi no uso... El... El... Usamos el, ¿cómo se llama? La rúbrica, pero no las preguntas. Está en la otra parte de... ¿cómo es la parte del test...? Que aparece también...
ENTREVISTADORA	16:36	No, no, no, no, no, no, yo digo la tabla.
ESTUDIANTE 2	16:40	Ahh yo la rúbrica constantemente.
ESTUDIANTE 1	16:41	Cojo la derecha máximo, nada de izquierdas [risas] Siempre, siempre. Porque ya... ¿Te acuerdas la compañera del año pasado? [Recordando lo que dijo la compañera:] "Ay sí, sacamos un 8" Digo, déjate de ochos, al diez [risas]. Luego ya, ya lo veremos, pero nosotros a tope. Entonces nada, es que lo veo tan práctico, porque como incluso hay unos puntos, tú sabes, cada punto le dices oye, ¿he completado todos los puntos? Pues sí, que no se me olvide nada, va muy bien.
ESTUDIANTE 2	17:11	Yo soy igual en esto que a mí, por ejemplo, me molesta cuando algunos grupos dicen... leen exactamente el punto de la rúbrica y te van a contestar. Nosotras somos un poco más caóticas, los contestamos todos, pero de la manera en que la exposición lo pide, ¿no? pero hay quien va.... ¿Sabes? Incluso a leer el punto, para que te quede claro que trabaja... [risas].
ENTREVISTADORA	17:35	Bueno cada uno decide como hace su presentación ¿no?
ESTUDIANTE 1	17:38	A mí me va bien, ¿eh?
ESTUDIANTE 2	17:39	Yo el año pasado en los borradores decía "a ver dónde están las incongruencias, ¿las hemos respondido?" Nos lo repasamos siempre ¿verdad?
ENTREVISTADORA	17:48	¿Entonces vais al último cuadrante, digamos, y comprobáis que todo esté ahí? [Asienten] ¿Y miráis las dos rúbricas? Porque hay una de exposición y otra que es la de contenido propiamente. ¿Miráis las dos o solo la de contenido?
ESTUDIANTE 1	18:05	Yo no, yo solo la de contenido.
ESTUDIANTE 2	18:06	La rúbrica de exposición la usamos para valorar las exposiciones.
ESTUDIANTE 2	18:08	La rúbrica de exposición, que ya sabes que tienes que mirar a los ojos, que tienes que hablar correctamente.
ENTREVISTADORA	18:13	Ya te lo sabes digamos ¿no?
ESTUDIANTE 1	18:13	Hombre, es que no le veo... Es que es lo lógico, es un a-e-i-o-u. Es como ¿no? Cuanto menos mires las notas, mejor. Motives al espectador, mejor.
ESTUDIANTE 2	18:25	Nosotros somos unas show womans. El año pasado, cuando superamos el trauma del video y ya... [risas]. La sensación de ridículo ya la superamos el año pasado [risas].
ESTUDIANTE 1	18:37	Pero igualmente te pones nervioso ¿eh?
ESTUDIANTE 2	18:39	Sí.
ESTUDIANTE 1	18:39	Y a mí me cuesta...
ENTREVISTADORA	18:40	Hombre para mí es peor en directo de verdad que el video, porque el video al fin y al cabo en tu casa...
ESTUDIANTE 2	18:44	Totalmente.

ESTUDIANTE 1	18:45	A mí, me cuesta ¿eh? Por dentro va lo suyo.
ESTUDIANTE 2	18:48	Yo en la primera fase me puse muy nerviosa. ¿Te acuerdas que me ahogaba?
ENTREVISTADORA	18:52	No, la verdad que no.
ESTUDIANTE 2	18:55	Bueno, pues me ahogaba, todas lo vieron porque habían tardado tanto en las primeras que yo pensé, nos va a parar, nos va a parar. Y empecé a querer correr y con la mascarilla, que me estaba ahogando [risas] O sea, el cerebro, la voz no me daba para llegar a lo que a lo que quería correr. Y lo pasé mal. Es verdad que a veces no lo transmites. Pero bueno, yo creo que en general la gente expone.... Lo que me sorprende es, por ejemplo, gente que necesita tener la hoja y que leen cosas que saben.
ENTREVISTADORA	19:28	Sí, pero para eso.
ESTUDIANTE 2	19:30	Eso sí que me sorprende, me sorprende un poco. Pero bueno, yo creo que nosotras estamos... Yo es que doy clase entonces yo es que los trabajos me los preparo como cuando doy una clase. Tengo muy en cuenta que me tienen que entender.
ESTUDIANTE 4	19:46	Bueno, tienes más experiencia en esa parte, pero se ve que en general todo el mundo lo hace muy bien lo de exponer, se nota que hay prácticas de bachillerato. Sí, yo diría que hay alguno que mira la pantalla, que eso me sorprende mucho. Es muy sorprendente, pero...
ESTUDIANTE 1	20:01	Yo no he tenido formación así de hablar en público.
ENTREVISTADORA	20:05	Yo tampoco eh y estoy aquí en el otro lado.
ESTUDIANTE 1	20:07	Pensaba que los jóvenes sí, pero yo no, yo... Pero debido a mi trabajo comercial, que siempre he desarrollado en banca pues sí que tenías que un poquito expresarte bien. Pero hablar así a un público me ha costado siempre porque no tengo práctica.
ESTUDIANTE 2	20:22	Pero, Susana, es que tiene una capacidad para captar...
ENTREVISTADORA	20:25	Es que vuestro grupo habláis muy bien...
ESTUDIANTE 2	20:29	La persona de enfrente, porque el año pasado era brutal, o sea tiene esta capacidad de fijarse en alguien. Sabes que eso es lo que más vergüenza da al principio, cuando, cuando expones en público el fijarte...
ESTUDIANTE 4	20:43	Hay quien solo mira a la profesora, ¿no?
ESTUDIANTE 2	20:45	Ay yo el otro día ¿sabes que me pasó en el último día? Que cuando acabó, con todos los nervios, dije no he mirado a la [nombre de la persona docente] ni una sola vez. Es la primera vez [risas]... La primera vez la fui mirando, pero el otro día no, tenía ahí a la Judith que estaba allí interesada [grandes risas], al [nombre de un compañero de clase] allí al otro lado, que también estaba antes. Y, no sé, cuando acabé dije hostia, no he mirado a la [nombre de la persona docente]. Son cosas que luego las piensas...
ESTUDIANTE 1	21:11	No tienes que mirarla.
ESTUDIANTE 2	21:13	Bueno, una, una miradita para ver qué cara pone... [risas]
ENTREVISTADORA	21:17	Depende de qué miradita, ¿no?
ESTUDIANTE 2	21:19	Una mirada así de barrido.
ENTREVISTADORA	21:23	Y de la rúbrica, ¿cuál diríais que es el criterio que os parece más difícil?
ESTUDIANTE 1	21:28	¿De la rúbrica? ¿De la parte de contenidos?
ENTREVISTADORA	21:30	Sí, es decir, análisis formal de...
ESTUDIANTE 1	21:34	Que, ¿de cuál asignatura, de cuál?

ENTREVISTADORA	21:37	Yo todo el tiempo hablo de esta.
ESTUDIANTE 2	21:38	¿De fuentes?
ENTREVISTADORA	21:40	Sí. Supongo que el de gramática no. Bueno o a lo mejor sí...
ESTUDIANTE 2	21:44	No, no. Bueno a mí me costó mucho. Yo hice el primero, hice fuentes, pero me costó mucho aclararme con las fuentes. Primero que luego te das cuenta de que al final fuentes escritas, pues sobre todo en el arte más nuevo, lo tenemos mejor, ¿no? En el arte antiguo tampoco hay tantas, quizás el arte medieval, que es muy basado en la parte de religión. Pero bueno, pero sí que luego me aclaré y me ayudó mucho, me leí los apuntes de ella y luego me aclaré, me aclaré, pero al principio iba muy despistada con las fuentes.
ENTREVISTADORA	22:15	¿Pero que te costó encontrar la buena o conectarla con la obra?
ESTUDIANTE 2	22:19	Primero aclararme con qué me pedía. Porque el tema fuentes es que me sonaba a chino.
ENTREVISTADORA	22:25	O sea que te parecía que el criterio no estaba lo suficientemente claro, ¿no?
ESTUDIANTE 2	22:29	Bueno, que como ella dijo, las fuentes pueden ser todo. Pensé ostras, pues no sé ni por dónde tirar, pero luego me estuve mirando y entendí. Entendí que al final las fuentes es cuando la obra de arte sale del estudio y llega a la sociedad. Y como ha impactado todo eso, claro, puede impactar desde crear una escuela a hacer un libro o un artículo de opinión o una corriente, lo que sea.
ESTUDIANTE 2	22:55	Para mí el tema de las fuentes...
ESTUDIANTE 4	22:57	[La estudiante tiene que abandonar la reunión] A las 6:30 tengo que estar en...
ENTREVISTADORA	23:00	Vale, no te preocupes.
ESTUDIANTE 4	23:02	Me encantaría quedarme eh.
ENTREVISTADORA	23:03	No, muchas gracias por venir.
ESTUDIANTE 2	23:06	Para mí el tema de las fuentes.... Pero sobre todo en el sentido de encontrar una buena fuente ¿sabes? Porque, por ejemplo, yo he echado mucho de menos... Pensaba que en la segunda fase habría fuentes un poco más elaboradas, es decir, más creativo, muy inmediatas. La Biblia, tal, ¿sabes? Son fuentes que no.... Yo ahora, por ejemplo, le decía a [nombre de la Estudiante 1], esta mañana estaba fascinada porque de repente ella propuso una pintora y encontré un poema de Rilke que es un epitafio sobre la pintora y yo pensé hostia que fuente más bonita, un poema. Que... Ya sabes que no es fácil, ahí un poema de tan claro...
ENTREVISTADORA	23:59	Claro, claro.
ESTUDIANTE 1	23:59	¿Cómo lo encontraste?
ESTUDIANTE 2	24:01	Pues porque a mí me sonaba, me sonaba que había uno. Rilke a mí es un poeta que me gusta mucho. Entonces tiene cuatro... tiene un libro que se llama Epitafios, que están dedicados a cuatro personajes. Entonces, cuando propusiste tú el cuadro dije hostias. Y mira que había visto un cuadro que me gustaba mucho, un autorretrato de ella embarazada, que es muy bonito y un retrato de Rilke, deben ser alusiones evidentes. Me fui al libro y efectivamente, entonces pensé, ¡jo! es muy bonito encontrar fuentes o lo que tú dijiste en el primer, en el primero ¿no? [interpelando a la Estudiante 1]. Por ejemplo, el artículo de prensa. O un contrato. ¡una pasada!

ESTUDIANTE 1	24:44	Si, salirte de lo común. Claro, porque, porque luego, claro, la rúbrica pide fuente escrita. Claro, es un poco más ahí. Pero yo pensé otras, es que cómo incluso puedes ver, por ejemplo, una pintura, ¿no? ¿Cómo estaba colocada en el espacio?, ¿cómo era percibida por el público que pasaba por aquel y en aquella iglesia? O me fui al archivo de la ciudad de Barcelona y ver las cartas, las notitas, no sé qué, daba una impresión. Era tan enriquecedor, tanto que eso me maravilló y creo que también en relación con lo que dice [nombre de la Estudiante 2], a veces vamos siempre a lo más fácil, a lo estipulado. Y claro, cuando somos un grupo también nos hemos de adaptar, porque a veces nosotros a lo mejor elegiríamos obras como más, más, que fueran más riesgo, más.
ESTUDIANTE 2	25:41	El año pasado con la [nombre de la persona docente], el grupo que hicimos, fuimos muy arriesgadas y unas obras difíciles sí que eran un reto también...
ESTUDIANTE 1	25:53	Eso retos, que no me salía la palabra: retos.
ESTUDIANTE 2	25:54	Y yo... Pues bueno, lo que dice [nombre de la Estudiante 1]: a veces, pues hay cosas que me gustaría explorar. Por ejemplo, nunca he analizado una obra de una mujer, ni una obra que sea del siglo XX o del final del XIX, o algo no tan figurativo, más expresionista, más abstracto. Me encantaría, pero no es el grupo adecuado para hacerlo.
ENTREVISTADORA	26:16	Ya... Bueno, el trabajo en grupo así ¿no? Todo el mundo tiene que estar...
ESTUDIANTE 2	26:19	Por eso, por eso. Entonces yo otra vez volver a hablar de una mujer y hablar de feminidad, yo ya no puedo más. Ya estoy en el límite de la sensualidad y la... Eso porque además tienes ahí un poco de un cierto debate, ¿no? Y claro, eso es para mí contrario al espíritu de la asignatura, porque tengo que decir cosas que yo no veo, porque son interpretaciones y eso me provoca un poco de...
ESTUDIANTE 2	26:49	Un tema que yo creo que cojea la asignatura, que creo que deberíamos practicar más es cuando te enfrentas a una obra no figurativa, porque yo pienso y entonces vale, ¿todo este sistema funcionaría? No lo veo tan claro.
ENTREVISTADORA	27:04	Bueno, la rúbrica cambia.
ESTUDIANTE 2	27:07	Claro.
ESTUDIANTE 1	27:09	Y luego, por ejemplo, si no es pintura ni escultura, que sea otro tipo de yo que sé, pues la arquitectura incluso.
ENTREVISTADORA	27:19	Pero bueno, la arquitectura puede ser figurativa también. Es decir, esto depende de qué análisis del conjunto arquitectónico.
ESTUDIANTE 1	27:29	Sí, pero si... Pero, por ejemplo, un relieve hombre, un relieve. Sí, sí, algún capitel. Sí.
ESTUDIANTE 2	27:39	Nunca he visto la rúbrica de obras no figurativas.
ENTREVISTADORA	27:44	Bueno, yo es que hice una asignatura de este tipo en el máster y en máster puede utilizar una obra que no sea figurativa.
ESTUDIANTE 2	27:52	Yo, por ejemplo, claro, es una, es la falta de tiempo y eso. Pero ya que te metes ahí a analizar las cosas, yo, por ejemplo, que a nosotras nos gusta mucho la composición, la luz. La posición de los personajes, pero no tanto porque esté inclinado, no, sino cómo está compuesto el cuadro desde el marco hasta la luz, por ejemplo. Y el color, es que me da mucha pena no analizar nunca el color ni nada más que así, muy de pasada para sacarlo. Pero, por ejemplo, nunca, nunca podemos analizar el trabajo sobre el color de la misma manera. Y son también elementos visibles.

ENTREVISTADORA	28:35	Claro, pero en concreto, ¿a qué te refieres? Porque sí... no sé, si el personaje lleva una capa azul o roja, eso se utiliza en el análisis
ESTUDIANTE 2	28:43	Sí, pero se utiliza para decir que “poder”, “iglesia” o lo que sea, pero no como combina con el fondo verde. Si son complementarios, sabes que se nota que también son cosas objetivas.
ENTREVISTADORA	28:56	Claro, claro. Si la intención.
ESTUDIANTE 2	28:59	O la composición, más allá de lo que afecta a la figura, pues tú...No lo analizamos, pues qué proporción del cuadro está vacía, qué proporción está llena, dónde están colocados los personajes...
ESTUDIANTE 1	29:15	Bueno antes sí, cuando lo hacíamos por escrito sí. Pero es que es este año, Fuentes está resultando muy muy muy... Tan, tan cortito que no te da tiempo a nada.
ENTREVISTADORA	29:26	De la exposición decís, ¿no?
ESTUDIANTE 1	29:27	Si, a nada. Tampoco podemos hablar nosotros porque nos hemos pasado, porque el primero tardamos 38 minutos y este [no se entiende, se solapan entre ellas]. O sea que no podemos.... Pero imagina, pero es que veo que nos quedamos cojas, que lo hacemos como muy superficiales...
ESTUDIANTE 2	29:42	Pero es porque nos gusta mucho esa parte.
ESTUDIANTE 1	29:43	Supongo que sí, ¿sabes?
ESTUDIANTE 2	29:46	O sea, nosotras le damos vuelta incluso a lo que luego no... Incluso a lo que no nos toca. O sea, para el tema, empezamos a darle vueltas...
ESTUDIANTE 1	29:54	Una cosa que dijo [nombre de la persona docente] el año pasado, que le doy el cien por cien las razones, es, bueno, dos cosas que me quedaron grabadas: una, que hemos de trabajar en grupo y nos hemos de adaptar como en la vida misma, porque en todas partes trabajas en equipos y en todos lados te encuentras con gente que congenias más o menos, y luego que para analizar bien una obra has de estar quince días, un mes, dándole vueltas, durmiendo, fregando platos y estás pensando en qué quería decir el pintor o el artista o tal continuamente. Y a mí me pasa, y voy y tal...
ENTREVISTADORA	30:26	Y para mí también es importante con la obra delante, porque muchas veces la miras y dices vale ya, cómo es la obra, ahora voy a pensar. No, hay cosas que se te han escapado y están ahí. Entonces es también importante mirarla mucho. En mi opinión.
ESTUDIANTE 2	30:38	Sí, sí. Tres días antes de la exposición que habíamos ya hecho el trabajo y tal, yo le dije a [nombre de la Estudiante 1]: he estado dos horas mirando la obra otra vez y hacíamos el tema eh, para los personajes, me he vuelto a mirar la obra.
ESTUDIANTE 1	30:51	Pero porque tu [nombre de la Estudiante 2], profundizas mucho, es una pasada.
ESTUDIANTE 2	30:53	A mí me gusta mucho mirar y preguntarme cosas. Pero bueno, creo que tiene razón [nombre de la Estudiante 1]. O sea, es una parte de ver las obras de arte de cada época que nos gustaría que otras asignaturas fueran de este estilo. O se analizarán más los cuadros, más que aprenderte los 20 nombres de cuadros y ya está.
ENTREVISTADORA	31:18	Si, no, por lo que ves ¿no?, en ese cuadro. Y vosotras a la hora de organizar el trabajo, es decir, ¿cada una se dedica a una parte y luego lo ponéis en común en la exposición o todos hacéis todo? Porque he estado hablando con otro grupo y hay grupos que todo el mundo hace todo y luego se lo dividen a la hora de exponer y grupos que cada uno hace su parte y no mezcla.

ESTUDIANTE 2	31:41	Mira, nosotros el año pasado hacíamos cada uno su parte, pero luego lo poníamos en común y matizábamos mucho ¿vale? Y nos ayudábamos mucho, tanto en grupo como en otro, que al final uno no fue tan bien, pero es igual, nos ayudábamos mucho y una persona pues que le costaba más, pues nos reuníamos con ella y le ayudábamos y “ostras aquí yo no estoy de acuerdo”, “yo sí” tal, tal. Y al final, bueno, muy bien, pero este año cada uno va a lo suyo y no nos hemos reunido en ninguna ocasión porque la gente no se pone a tiro.
ENTREVISTADORA	32:16	Eso es mucho.
ESTUDIANTE 1	32:17	Todo el mundo se va corriendo porque una ya [haciendo como que repite las palabras de alguien del grupo] “bueno, pues yo ya plego [sic] y ya para mí ya suficiente” Las otras tal.... Y ahora esta tercera vez nos hemos dicho oye el domingo a la mañana, tal día a tal hora nos reunimos.
ENTREVISTADORA	32:31	¿Para esta tercera fase?
ESTUDIANTE 1	32:32	Sí, para pulir. Cada uno hará lo suyo, pero... Pulir.
ENTREVISTADORA	32:38	¿Pero ponerlo en común no?
ESTUDIANTE 2	32:39	El año pasado fue muy enriquecedor, al menos para mí. Personalmente fue, ya fue. No nos conocíamos de nada. Teníamos que hacerlo por Zoom. Con un equipo... Con un grupo y con el otro, pero realmente nos aportábamos mucho. A mí me ha aportado muchísimo.
ESTUDIANTE 1	32:58	Quizás este año somos demasiadas, ¿no?
ESTUDIANTE 2	33:01	Sí, ahora, también es una metodología de trabajo, quiero decir que... Hay gente que se toma una decisión el día uno, en la fecha uno, y ya le puedes decir que no va a cambiar ni un, ni una coma de su propuesta. Y claro, como dice [nombre de la Estudiante 1], cuando estás con la obra valoras, se valora la mirada, tu mirada va cambiando entonces... O, por ejemplo, cuando haces una tutoría con la profesora y te dice no puedes dar por hecho que [incomprensible, se solapan voces]. Yo no puedo ir a la exposición diciendo son [algo incomprensible] porque sería. Y entonces si tú dices...
ESTUDIANTE 1	33:38	Ah estabas tu delante [refiriéndose a la entrevistadora].
ESTUDIANTE 2	33:38	Claro, si tú dices a las del texto ojo, y la profesora nos ha dicho que no podemos dar por sentado que es David y Goliat o si afecta a vuestra fuente, pues hemos cogido la Biblia y punto. Pues ¿qué vas a hacer? Yo ya maticé lo que pude, pero estoy contenta con mi propuesta porque yo no hubiera dicho que era una fusión, es más, tenía una propuesta que..., Pero al final lo tienes que hacer. Entonces sí que es un poco frustrante a ese nivel sabes, porque no está... La colaboración hace crecer mucho, porque es verdad que a lo mejor una cosa no la ves, pero si reflexionar sobre ella... Puedes contrarrestar, matizar o a lo mejor cambias de la primera idea, pero si ya te niegas a reflexionar.
ESTUDIANTE 1	34:24	Bueno, este año estamos, colaboramos de dos en dos, de dos en dos sí que colaboramos, hacemos...
ENTREVISTADORA	34:32	Claro porque cada parte la hacéis de dos en dos ¿no?
ESTUDIANTE 1	34:34	Eso sí.
ESTUDIANTE 2	34:35	Sí, por ejemplo [nombre de la Estudiante 1] es que no, o sea...
ESTUDIANTE 1	34:38	No con [nombre de una estudiante del grupo no presente en la entrevista] yo la primera fase...
ESTUDIANTE 2	34:41	No también con [nombre de una estudiante del grupo no presente en la entrevista], también la primera vez fue fácil trabajar ¿sabes?

ESTUDIANTE 1	34:45	Porque pensamos, como la primera vez [nombre de una estudiante del grupo no presente en la entrevista] no había hecho nada. [Nombre de una estudiante del grupo no presente en la entrevista] no lo sé. Pensamos bueno, nos repartimos un poco [nombre de la Estudiante 2] y yo, que tenemos más experiencia, hicimos ella con [nombre de una estudiante del grupo no presente en la entrevista] y yo con [nombre de otra estudiante del grupo no presente en la entrevista]. Pero claro, te das cuenta de que otras. Que nadie te pille tu parte [en el sentido de no captar]. Tú pides... Otras, que nadie se comunica...
ESTUDIANTE 2	35:07	Es que no habíamos leído las partes del otro día en la exposición, que muy bien se notó...
ENTREVISTADORA	35:15	Yo... Yo comparto completamente vuestra opinión, porque en los grupos siempre suele ser muy desequilibrado el trabajo y eso es la...
ESTUDIANTE 2	35:22	Pero es que el año pasado tuvimos...
ESTUDIANTE 2	35:25	Tu fíjate con la cita, las terceras compañeras que hicieron fuentes en esta segunda fase la pifiaron en la cita, mal citado.
ENTREVISTADORA	35:33	¿En pantalla?
ESTUDIANTE 2	35:35	En pantalla sí, sí.
ENTREVISTADORA	35:36	Ah pues mira, yo no me di cuenta.
ESTUDIANTE 1	35:37	Pues sí, no estaba ni bien citado abajo y lo habían puesto arriba y tampoco. Pero claro, si pones la Biblia, la lectura tal, tal, tal, pero también tienes que poner la edición tal, la Biblia de no sé quién. Faltaba todo y bueno, y dice no, es que está... O sea, con sistema MLA, pero lo pusieron arriba y lo debieron de citar mal, entonces bueno, tampoco han ido a ver a la profesora, no han hecho tutoría con ella para aclararlo.
ENTREVISTADORA	36:08	Y respecto a la evaluación, ¿vosotras cómo evaluaríais el comentario de una obra de arte?
ESTUDIANTE 1	36:15	¿En qué sentido?
ENTREVISTADORA	36:16	Pues bueno, en este caso, por ejemplo, se evalúa mediante una rúbrica. ¿Vosotras cómo?, ¿así también o no se os ocurre otra manera?
ESTUDIANTE 1	36:25	¿De hacer una evaluación a otros grupos?
ENTREVISTADORA	36:27	Si, bueno, o si vosotras fuerais profesoras, que lo sois [señalando a una de la Estudiante 2] ¿cómo lo haríais la evaluación?
ESTUDIANTE 2	36:38	A mí la rúbrica me parece bien. Es verdad que deja fuera algunos aspectos que didácticamente o pedagógicamente... Pues claro deja fuera el hecho de que a lo mejor hay alguien que tiene unas capacidades y se ha esforzado mucho, pero no va a llegar a más.
ESTUDIANTE 1	36:53	Ciertos matices. Bueno, este año lo veo que han puesto examen, que también me parece un buen complemento. O sea, creo que es más complementario este año hacer, aunque a mí me fastidia más porque ojalá me quedara solo en las exposiciones, pero reconozco que es un buen complemento el examen por escrito y las exposiciones.
ESTUDIANTE 2	37:17	Sí, yo creo que ahí hay un abanico no muy grande, pero sí que hay algunos factores. Que como maestro tienes que valorar y que a veces quedan fuera de la rúbrica.
ENTREVISTADORA	37:31	¿Las dificultades que pueda tener cada persona no?

ESTUDIANTE 2	37:33	Sí, por ejemplo, el año pasado había algún caso de personas que tienen dificultades para hablar y claro, pues yo creo que tienes que valorarlo con unos parámetros un poco adaptados, no puedes pedir lo mismo porque no...
ENTREVISTADORA	37:48	Sí, sí, claro hay gente que...
ESTUDIANTE 1	37:50	Por ejemplo, la gente que tiene pánico escénico y que a lo mejor escribiendo es muy bueno.
ENTREVISTADORA	37:56	Ahí ya, ahí sí que no sé. Es que, no sé cómo decirlo. Yo tenía pánico escénico hasta que estuve obligada a entrenar. Es que claro, para mí una cosa es que, yo que sé, que tenga una dificultad en las cuerdas vocales y otra cosa es que te tiemble el pulso cada vez que sales al escenario. Bueno, es que hay que apechugar.
ESTUDIANTE 1	38:14	Hay que coger tablas.
ESTUDIANTE 2	38:16	Sí, pero bueno, yo creo que sí, que sobre todo...
ESTUDIANTE 1	38:21	[Nombre de la persona docente] nos explicó que una persona se le desmayó, que devolvió.
ENTREVISTADORA	38:27	Sí, me lo contó, que alguien devolvió.
ESTUDIANTE 2	38:29	Yo tenía una alumna que, exponiendo un proyecto de cortometraje, es que estuvo así, [habla flojito] hablando en este tono y llorando los diez minutos. Hizo una exposición preciosa, pero es que cuando acabó todos fuimos corriendo a abrazarla, ¿sabes? Porque ya ves cómo estaba. Bueno, no sé, yo creo que la universidad es muy impersonal, de por sí y entre sí importan poco las circunstancias, pero bueno, sí que a veces pues, pues en otro tipo de evaluación sí que puedes tener en cuenta un poco, pues el esfuerzo que hace una persona de la asistencia a clase, la, la, el, la meta a la que ha llegado, de donde ha partido y a donde ha llegado y creo que esto queda un poco fuera.
ENTREVISTADORA	39:15	¿Y creéis que vuestra evaluación es clara? O sea, cuando una vez habéis recibido la nota, ¿tenéis claro dónde habéis fallado, dónde podríais mejorar?
ESTUDIANTE 1	39:24	Sí, sí, totalmente.
ESTUDIANTE 2	39:26	Sí, sí.
ESTUDIANTE 1	39:28	A mí lo que me cuesta mucho es evaluar a los demás.
ENTREVISTADORA	39:31	Eso también os lo iba a preguntar: ¿qué veis más difícil de...?
ESTUDIANTE 1	39:34	Y sobre todo en ahora en vivo y en directo, aunque claro, en vivo y en directo. A mí no debe faltar costumbre, pero no, no retengo bien si lo han hecho ni lo que han dicho. A lo mejor me estoy fijando en una cosa y no me... Y a lo mejor digo uy que nerviosa está esta persona y me estoy perdiendo el discurso y no...
ENTREVISTADORA	39:57	Sí, que es más difícil que cuando tenías el vídeo o por escrito.
ESTUDIANTE 2	40:01	A mí me cuesta mucho puntuar porque que siempre tiendo a ser muy benévola. Entonces digo bueno, no lo han hecho exactamente todas las incongruencias, pero bueno, casi que sí, ¿sabes? Tiendo un poco a justificar y el año pasado era peor aún. Este año me extrañó que coincidí con [nombre de la persona docente] en 5 en la primera fase. Nunca había coincidido. Yo acertaba 2 o 1 o 0. Creo en una fase con [nombre de otra persona docente] el año pasado me cuesta mucho.
ENTREVISTADORA	40:32	Y centrándonos en esta asignatura, ¿qué cambios habéis visto entre la fase 1 y la fase 2 en vuestro trabajo? ¿Para mejor, para peor o qué dificultades?

ESTUDIANTE 1	40:44	Yo creo que ha ido peor [se ríe la entrevistadora], pero ha ido a peor. Sí, ha ido a peor, porque nosotras nos dividimos como te decimos y yo en eso estaba muy tranquila, porque veía que [nombre de las Estudiante 2] estaba con el tema de con [nombre de una estudiante del grupo que no está presente en la entrevista], el tema, el tema de tema y yo estaba con [nombre de otra estudiante del grupo que no está presente en la entrevista] en fuentes y como tuvimos que pedir a las del análisis formal que diera muy rápido un borrador, pues bueno, ya más o menos estaba todo más ligado. Este año hay esta segunda fase y la tercera. Pues yo la tercera la tengo un poco de miedo también. Y la y la segunda pues. Pues sí, pues...
ESTUDIANTE 2	41:25	Yo he notado una en mí personalmente, ahí sí que he notado, por ejemplo, que el hecho de tener que exponerlo, el tener una cierta destreza un poco mayor en la segunda fase que en la primera de utilizar el soporte, el soporte complementario del Power Point, un poquito más ¿sabes? Y...
ESTUDIANTE 1	41:49	Yo creo que ha ido a peor.
ESTUDIANTE 2	41:51	Sí, hemos ido un poco hacia atrás.
ENTREVISTADORA	41:53	¿Y se ha visto reflejado en la evaluación?
ESTUDIANTE 1	41:55	Sí.
ESTUDIANTE 2	41:55	No [risas] en la nuestra no.
ESTUDIANTE 1	41:58	En la nuestra no, pero en el grupo sí.
ENTREVISTADORA	41:59	En la vuestra particular no, dices, ¿no?
ESTUDIANTE 2	41:59	Claro, en la nuestra particular no.
ESTUDIANTE 1	42:00	No, pero las otras chicas, unas chicas que han ido solas, han sacado un 8. Bien, pero lo que ha fallado es que unas que van bastante a lo suyo, porque al menos las que no saben tanto nos piden ayuda, pero las que van a lo suyo, pues no habían citado bien. Y un 2.
ENTREVISTADORA	42:21	Claro, eso repercute en el grupo ¿no?
ESTUDIANTE 1	42:23	Y luego también porque por error, tanto supongo que nuestro como de las primeras que expusieron, las dejamos fuera de tiempo. Es decir, le faltaba, les faltaban tres o cuatro minutos.
ESTUDIANTE 2	42:38	Eso fue una faena. Yo, por ejemplo, en esta, en esta parte. La verdad es que fue... También cuenta cada exposición cómo estes de lucida. Yo la primera, el primer día estaba super lúcida y quería ir a todo trapo y luego casi me ahogo [risas], pero dominar dominé muy.... O sea, tenía dominio sobre lo que... Sobre cómo podía manejar el tiempo. El otro día lo hice en muy malas condiciones, llegué muy cansada, llegué muy... Y entonces.... Así que la actitud fue [dirigiéndose a sí misma] "[nombre de la Estudiante 2] sube y estate tranquila porque no, no te va a salir muy bien, así que relájate". Y entonces no tenía dominio sobre las cosas y se me fue completamente hasta que [nombre de la Estudiante 1] me hizo así [hace un gesto con las manos de que se acaba el tiempo], creí que iba con muy poco tiempo. Se me fue totalmente la noción y eso es falta de autocontrol, evidentemente.
ENTREVISTADORA	43:30	Estarías menos concentrada...
ESTUDIANTE 2	43:32	Sí...o sea estuve muy concentrada para que no se me olvidara nada, pero, pero no con, no tenía el dominio sobre las cosas y también eso parte... Por ejemplo, [nombre de la Estudiante 1] y yo habíamos ensayado un poco de nuestra parte, pero teníamos estas inseguridades respecto a el texto final, al otro. También al análisis formal. Teníamos muchas cosas que arreglar porque al final todo irradia un, irradia...

ENTREVISTADORA	43:58	Claro, claro, todo está conectado.
ESTUDIANTE 2	43:59	Entonces yo creo que eso afecta mucho, la seguridad compartida del grupo te da mucha seguridad.
ESTUDIANTE 1	44:05	Totalmente. La seguridad del grupo, ahí la has clavado [nombre de la Estudiante 2], es eso, es eso. La seguridad del grupo te hace estar seguro tú mismo.
ENTREVISTADORA	44:13	Sí, claro.
ESTUDIANTE 1	44:16	Y fallamos en el segundo mucho en esto.
ENTREVISTADORA	44:20	Bueno, a ver la tercera ¿no?
ESTUDIANTE 1	44:23	Yo creo que irá bien.
ESTUDIANTE 2	44:25	Susana se ha puesto al mando y ya les ha programado... [risas]
ENTREVISTADORA	44:28	¿Ha puesto orden no?
ESTUDIANTE 2	44:30	Yo creo que el hotel [refiriéndose al sitio al que van a reunirse] está perfecto eh, [nombre de la Estudiante 1].
ESTUDIANTE 1	44:33	¿El hotel?
ESTUDIANTE 2	44:33	Sí, el hotel.
ESTUDIANTE 1	44:34	Sí, ella dice de su casa...
ESTUDIANTE 2	44:36	Yo prefiero que no sea una casa...Por el COVID y todo eso, yo prefiero que no sea una casa.
ESTUDIANTE 1	44:42	¿Y cómo lo decimos?
ESTUDIANTE 2	44:45	Ah pues que ahí el hotel está fantástico. Y así salimos de casa, movemos el culo y desayunamos [risas]. Que además a ti te va mejor por el tren.
ESTUDIANTE 1	44:56	[Risas] Esta vez voy a bajar el coche.
ENTREVISTADORA	44:59	A ver, a ver...
ESTUDIANTE 2	45:01	A ver, ¿qué nos falta?
ENTREVISTADORA	45:02	Por último, ¿modificaríais la rúbrica en algún aspecto? Lo que me decías, quizás que se tuviera en cuenta las, las necesidades de cada uno ¿no?
ESTUDIANTE 2	45:14	Si, pero eso no puede ir en la rúbrica...
ESTUDIANTE 1	45:16	Yo iba a hacer una sugerencia...
ENTREVISTADORA	45:16	Bueno, es una modificación de la rúbrica.
ESTUDIANTE 1	45:21	La web, la página web del ODAS es un lío, está mal parida. Mal, mal porque es mal, para llegar a algo ¡¡Madre mía!!!
ESTUDIANTE 2	45:29	Y para salir de algo [risas] o sea cada vez que haces una evaluación de un grupo. Yo hay veces que ya digo, ya no sé lo que he hecho. O sea, tienes que salir para volver a entrar para... Es un poco complicado, pero bueno.
ENTREVISTADORA	45:44	¿Y la rúbrica?
ESTUDIANTE 1	45:46	¿De la rúbrica que haría? Eh...
ESTUDIANTE 2	45:49	O sea, yo lo que creo es que como dice [nombre de la Estudiante 1], si todo se basa en los trabajos, la rúbrica tiene que primar claro. Eso siempre, o sea, en este caso, por ejemplo, que hay el examen o que hay otras cosas, bueno pues los profesores, igual que evalúan un examen y no hay una rúbrica, pues valoran "x" cosas y dentro de eso, pues la actitud y todo lo demás, eso es difícil de mantener en la rúbrica, porque ya introduces un parámetro subjetivo que no tiene cabida en una rúbrica.

ENTREVISTADORA	46:24	Bueno, en realidad esta rúbrica todo lo que se evalúa es subjetivo cuando dice "analiza la mayor parte de los aspectos formales" Hay veces que dices bueno, ¿qué es la mayor parte? Pero claro es que...
ESTUDIANTE 2	46:34	Yo creo que ahí es que este año no vemos la nota de los demás. No sé, también...
ENTREVISTADORA	46:42	Vosotras tenéis una nota en grupo y otra individual, ¿no? ¿Eso es lo que veis?
ESTUDIANTE 2	46:45	Sí, pero no ves... Por ejemplo, a mí me gustaría ver cómo evalúa [nombre de la persona docente] a los demás grupos. Yo no entiendo porque no podemos verlo este año. El año pasado lo podíamos ver.
ESTUDIANTE 1	46:54	No lo veíamos con ella, lo veíamos con [nombre de otra persona docente]... ¿Con ella también?
ESTUDIANTE 2	46:56	Sí, sí, pero no sé, es que han cambiado las normas de privacidad o que se pasa entonces, pero claro, tú sabes que has acertado 3 pero no sabes ni cuáles has aceptado ni de si esto es verdad. No ha evaluado ella los demás. Entonces ayudaría mucho saber, por ejemplo, un grupo que a ti te ha parecido bien, pues yo creo que entenderías mejor cómo se ajusta la rúbrica a la nota si supieras la nota que ha puesto ella.
ESTUDIANTE 1	47:34	Sobre todo, para gente que suspende, para saber, vale saber... Bueno, se lo pone a sí mismo, le pone los fallos a sí mismo. No para entender cómo, mirrallandose [sic] en otros, ver cómo lo tiene que hacer.
ENTREVISTADORA	47:47	Claro, claro.
ESTUDIANTE 1	47:49	Yo no sé si a lo mejor la rúbrica también podría recoger el tema de la proyección, calidad en las proyecciones. Los Power Point.
ESTUDIANTE 2	47:59	Yo creo que pone material de soporte, ¿no?
ENTREVISTADORA	48:02	¿En la presentación?
ESTUDIANTE 1	48:03	No, ¿dónde lo pone?
ESTUDIANTE 2	48:03	Sí. Sí, pone se utilizan recursos para...
ESTUDIANTE 1	48:07	Recursos para captar la atención del público.
SPEAKER	48:10	Y también para... No, pero eso es en la parte de...
ENTREVISTADORA	48:13	Yo creo que como... Esa no me la se eh, pero creo que no pone nada de presentación de Power Point.
ESTUDIANTE 2	48:19	No, pero sí que hace alusión a materiales para...
ENTREVISTADORA	48:23	¿Que ayuden no? [La Estudiante 1 dice no por detrás]
ESTUDIANTE 2	48:25	Pero sí, que es verdad que bueno, pues son cosas que llevan su tiempo, también su trabajo y que se agradece un poco. También hay algunas exposiciones que son muy difíciles de digerir, porque... [Risas]
ENTREVISTADORA	48:39	Si por la propia...
ESTUDIANTE 2	48:40	Por la propia, por la propuesta.
ENTREVISTADORA	48:44	Vale ya es la última pregunta y os dejo.
ESTUDIANTE 1	48:45	Ah muy bien.
ENTREVISTADORA	48:45	Me estoy... ¿Qué hora es?
ESTUDIANTE 1	48:52	No, vamos bien. Yo si quieres en tres minutos o cuatro si quieres acabamos.
ENTREVISTADORA	48:56	Vale, pues ¿pensáis así en términos generales, que el método ha cambiado vuestra concepción de la historia del arte en algún sentido?

ESTUDIANTE 1	49:07	Totalmente. Me ayudó muchísimo, me ha enriquecido muchísimo, me ha ayudado a entender. Por ejemplo, el contexto del artista también la, la ideología, el todo lo que este año está explicando [nombre de la persona docente] de la identidad, el tema de las luchas entre la clase subalterna, el discurso de la clase dominante. Todo esto me encanta y sí, sí, me ayudó muchísimo, me ha enriquecido.
ESTUDIANTE 2	49:38	Sí, para mí ha sido una revolución en la forma de concebir mi aproximación a una obra cualquiera.
ESTUDIANTE 1	49:49	Y luego para los estudiantes jóvenes, considero que importantísimo en la formación de exponer, de trabajar en grupo, importantísimo.
ESTUDIANTE 2	49:59	De razonar y de aprender a mirar, de... De no ir siempre a lo...A lo aprendido ya. Sino el ver lo que quitas, si quitas las capas, explicar las capas de lo que te ha caído en la historia del arte que has aprendido y que el arte, tú misma, con la obra de arte, mirando y perderle el miedo. Yo por ejemplo esto es una cosa que también a mí... Yo ahora soy capaz de coger cualquier obra de arte y sin miedo a atreverme a decir las cosas que se ven, que yo no era capaz de una capa de eso. Yo he aprendido mucho con esto.
ENTREVISTADORA	50:42	Sí, porque nos creemos a veces que vamos a ver cosas equivocadas, no, porque no es lo que nos han... O sea, como que a veces intentamos ver lo que nos han enseñado que tiene que haber. Depende del contexto de la obra. Y si al final luego por...
ESTUDIANTE 1	50:56	Luego, por ejemplo, el CRAI no, CercaBib CRAI, yo es que no tenía ni idea como iba y creo que mucha gente lo... El CRAI, yo hace dos o tres años fui a que me lo enseñaran y me trataron fatal... Este año ya les felicité porque digo oye, muy bien, muy amables, muy tal. Supongo que igual sí, pero sí, pero es la manera de perderle el miedo. [nombre de la persona docente] me ha hecho... Como lo utilizamos en clase, pues digo ostras, pues venga.
ESTUDIANTE 2	51:24	Sí.
ENTREVISTADORA	51:25	¿Y dónde buscabas antes la bibliografía para las asignaturas?
ESTUDIANTE 1	51:29	Es que no nos la pedían [risas].
ESTUDIANTE 2	51:34	Yo, yo hice él el truco de [nombre de la persona docente] que dice ella. Yo normalmente empiezo por Wikipedia, por las citas y a partir de ahí yo me voy a buscar cosas. Pero claro, es una manera muy...Y luego de los libros que tienes también la bibliografía de los libros es una manera de buscar, pero es verdad que el CRAI, yo tampoco lo sabía utilizar.
ENTREVISTADORA	51:57	Yo pienso que es una maravilla, porque, además, como da igual la biblioteca en la que esté que te lo traen a...
ESTUDIANTE 2	52:03	Si es una maravilla. Son cosas que cuando [nombre de la Estudiante 1] y yo estudiábamos hace muchos años...
ESTUDIANTE 1	52:11	En las bibliotecas habían [sic] fichas.
ESTUDIANTE 2	52:13	Y fotocopias, lo que yo me he gastado en fotocopias.
ESTUDIANTE 1	52:16	Y hacer... Buscar en los libros, en unas fichitas.
ESTUDIANTE 2	52:20	Y luego, para para identificar las obras. Y mira que no había un móvil para hacerle una foto a la obra, te tenías que hacer un esquema y luego irte al libro a buscar, y luego a hacer fotocopias. Era un tráfico de fotocopias que no te puedes ni imaginar. Porque tampoco eran como ahora... "El dossier de la asignatura está donde están todas las fotos". Entonces yo creo que estos recursos son una maravilla.

ESTUDIANTE 1	52:48	Es que mi trayectoria ha sido muy atípica porque yo empecé Historia del Arte en el mil novecientos ochenta y tres, ochenta y cuatro, que era así en fichitas y muy cutre, muy cutre. Luego me fui a Económicas, hice Económicas y ahora he reemprendido Historia del Arte, pero pues adaptando el plan y todo, pero ya me han convalidado cosas y entonces yo en realidad llevo tres años ahora viendo lo que es la universidad ahora que ha cambiado muchísimo.
ESTUDIANTE 2	53:22	Y ha cambiado cosas a mejor. Pero bueno, en el año 81 yo empecé en Madrid Historia, no Historia del Arte y éramos 300 en clase, el babyboom, o sea, yo soy del 63, que éramos... O sea, yo, mi profesor, nunca sab... Yo nunca tuve en Madrid durante un año y medio que estudié, ni tampoco aquí en la uni, ¿te acuerdas? Éramos ciento y pico en las clases aquella, esas de ahí donde el campo del Barça [en la Diagonal añade la Estudiante 1] había más de 100 personas en las clases aquellas escalonadas y un profesor que no te conocía. Yo me parece admirable ahora, cuando [algo incomprensible, se solapan las voces].
ENTREVISTADORA	54:10	Bueno, depende. Yo también he estado con profesores que ibas a clase y no te conocían.
ESTUDIANTE 2	54:14	Pero ahora pueden, quiero decir hay clases...
ESTUDIANTE 1	54:16	Pero es que en las carreras de letras han bajado muchísimo eh. [Algo incomprensible, se solapan las voces claro antes éramos muchísimos, ahora no, pero igual tienen que cerrar la universidad [risas].
ESTUDIANTE 2	54:27	Claro ahora es uno entre... Es verdad que [nombre de la persona docente] es hiper amable en eso porque el año pasado no saludaba a todos en online. Exacto, y eso que hago es una cosa muy excepcional.
ESTUDIANTE 1	54:38	¿Sabéis hoy en románico los que éramos? 16 personas solo, muy fuerte, como ha hecho un parcial y ha suspendido al 75 por ciento, la gente a clase no viene.
ENTREVISTADORA	54:47	¿Que lo tenéis con [nombre de una docente de la universidad]?
ESTUDIANTE 1	54:50	No, [nombre de un docente de la universidad].
ESTUDIANTE 2	54:54	Bueno, pues aquí nos tienes...

GA-R3

ENTREVISTADORA	00:02	Espera un momento, un momento, mira. ¿Tú habías puesto alguna vez en práctica este tipo de modelo?
ESTUDIANTE 1	00:09	Sí.
ENTREVISTADORA	00:09	¿En dónde? ¿En otra asignatura?
ESTUDIANTE 1	00:11	En Estética 1.
ENTREVISTADORA	00:13	¿Esa que es la que hacíais el año pasado?
ESTUDIANTE 1	00:16	Sí, bueno, hace dos años, porque el año pasado la hice con otra profesora que no utilizaba esta plataforma.
ENTREVISTADORA	00:21	Ahh.
ESTUDIANTE 1	00:22	Es que la repetía.
ENTREVISTADORA	00:23	¿Pero has utilizado el modelo?
ESTUDIANTE 1	00:24	Sí.

ENTREVISTADORA	00:26	Vale. ¿Y qué parte del método dirías que te resultan más más difíciles? O sea, por ejemplo, entre... Entre las diferentes fases.
ESTUDIANTE 1	00:41	A ver, lo de puntuar aquello, puntuar del 1 al 3 o del 1 al 2... A veces hay un poco de dificultad también para ver cómo has de puntuar en cada, en cada cosa, entre iguales y todo aquello. Hasta que te haces un poco con el modelo.... O sea, este año, porque ya era la segunda vez que utilizaba este modelo, pero la primera vez me acuerdo que fue bastante caos y no sé, no me, no me convence. Yo prefiero el campus virtual normal, el de siempre, de todas las asignaturas, el normal y corriente de siempre.
ENTREVISTADORA	01:19	Y lo que me has comentado es más en relación a la evaluación en sí, pero respecto al modelo, a las diferentes partes que son, bueno, la identificación de los aspectos formales, la identificación del tema... De estas diferentes partes ¿cuál es para ti...?
ESTUDIANTE 1	01:36	Normalito, pero tampoco es la panacea para mí. No es mi idea del programa eh.
ENTREVISTADORA	01:41	No, no, no, si lo que te pregunto es cuál te parece... ¿Qué parte te parece más complicado y cuál más sencilla?
ESTUDIANTE 1	01:47	Hombre de la más sencilla es ver las calificaciones y poco más...Y los avisos, pero lo demás, lo de la rúbrica y todo eso tan escondido y tan... Luego el tema también...
ENTREVISTADORA	02:04	¿Tan escondido en qué sentido?
ESTUDIANTE 1	02:04	No sé, a veces también para acceder a los contenidos que quieres tienes que navegar mucho para encontrar lo que es.
ENTREVISTADORA	02:12	¿Pero en la web esta de ODAS quieres decir?
ESTUDIANTE 1	02:16	Si, si en la web de ODAS. Y luego eso de la doble identificación que te tienes que identificar cuando entras en el campus normal y luego otra vez para entrar en, en ODAS. ¿Por qué demonios tanta identificación? Esto es lo que veo un poco absurdo, porque ya para entrar en el campus virtual ya tienes que poner tu contraseña y tu NIU bueno, tu cosa, o sea que...
ENTREVISTADORA	02:37	Bueno porque vosotros entráis a la aplicación a través del campus virtual.
ESTUDIANTE 1	02:40	Sí, sí. O sea que lo encuentro un poco absurdo también eso. Porque te hace perder tiempo.
ENTREVISTADORA	02:48	Si, pero como te decía, me hablas un poco más de cosas que rodean al método, pero cuando a ti te ponen o tú eliges una obra de arte, ¿qué te resulta más difícil hacer el análisis formal, identificar el tema, relacionarlo con la fuente...? De estas tres partes que son las principales [se confunde, en realidad son cuatro], ¿cuál, cuál te parece más, más, más difícil a ti?
ESTUDIANTE 1	03:09	Pero esto es sobre el contenido de la asignatura. Esto no tiene nada que ver con el ODAS.
ENTREVISTADORA	03:13	No, no es que yo no te pregunto por el ODAS. Yo te pregunto por el método.
ESTUDIANTE 1	03:17	¿A, por el método de la asignatura?
ENTREVISTADORA	03:19	Claro. De eso trata el estudio de campo, sobre este método que se evalúa a través de una rúbrica como tú bien sabes.
ESTUDIANTE 1	03:27	Uff... Hombre, no lo veo mal, pero yo me esperaba otra cosa de la asignatura. Estoy segura que otros profesores la enfocan de otra manera.
ENTREVISTADORA	03:40	Claro, eso seguro.

ESTUDIANTE 1	03:41	O sea que esta manera de enfocarlo pues que quieres que te diga no, no me convence mucho.
ENTREVISTADORA	03:48	¿Por?
ESTUDIANTE 1	03:48	No, porque no sé, me encuentro que es como muy de colegio.
ENTREVISTADORA	03:57	¿En qué sentido?
ESTUDIANTE 1	03:58	Esto de agrupaciones de nombres, agrupaciones de sintagmas, agrupaciones de no sé qué, no sé muy básico, muy básico, muy, no sé, no lo veo una manera académica de tratar las fuentes.
ENTREVISTADORA	04:16	Ajá, entiendo. Y...
ESTUDIANTE 1	04:17	No lo veo como, como un, como un sistema de evaluación propio de la universidad, vaya.
ENTREVISTADORA	04:24	¿Y cómo crees tú que deberíamos entonces aproximarnos a una obra de arte, como sería una buena manera de leerla?
ESTUDIANTE 1	04:31	No sé, seguir más como los métodos de los manuales que hay sobre fuentes o diferente. No, no tan así, no de esta manera. No sé, por ejemplo, el manual de [trata de recordar el nombre de un autor. Pregunta a las otras compañeras, pero no saben] Nos recomendó un manual a principio de curso. Te puedo decir cuáles. Pero yo lo haría más de otra forma. No sé, más clase magistral. Tratando los diferentes periodos o, o no sé, diferente. No así tanto, las personas que se organicen un tema, que los expongan en clase, que lo evalúes, las exposiciones de clase. Esto no, no me parece propio de una universidad. No, no me parece bien que vayas a la universidad para escuchar a tus compañeros que están igual que tú y para aprender sobre algo nuevo. No, porque ellos aprenden lo mismo que tú. Entonces no creo que sea el sistema óptimo para aprender.
ENTREVISTADORA	05:42	¿Y cuándo, cuándo tienes que utilizar la rúbrica, porque cómo, cómo la utilizas? ¿Por qué parte empiezas? ¿Qué haces primero? Es decir, ¿tú vas directamente, por ejemplo, a los últimos cuadrantes y compruebas que está todo o empiezas por el principio? Por ejemplo, yo creo que no sé si vosotros... Un grupo me decía que iban directamente al final y miraban si estaba todo y había otro grupo que en cambio iba a cuadrado por cuadrado...
ESTUDIANTE 1	06:07	No al final, lo más lógico, ir al final y ver si cumples todos los del final.
ENTREVISTADORA	06:13	Vale, y sigue sin responderme a la pregunta que te vengo haciendo desde el principio. Que, de estas diferentes partes, el tema, el análisis formal, el tema y la fuente, ¿dónde encuentras una mayor dificultad? O sea, supongo que en las diferentes fases os habéis repartido de manera diferente. Pues ya que supongo que lo habrás experimentado todo. ¿Qué es lo que más te ha costado?
ESTUDIANTE 1	06:44	Puede la parte de las fuentes puede, está más...
ENTREVISTADORA	06:48	¿Relacionarlo con la fuente?
ESTUDIANTE 1	06:49	Si, bueno, depende de qué fuente, pero depende de la obra y la fuente, pero es muy difícil generalizar. Pero puede, la parte de la fuente es la más complicada de...
ENTREVISTADORA	07:03	¿Pero por el hecho de relacionar la obra con la fuente o porque te parecía difícil encontrar la fuente?
ESTUDIANTE 1	07:07	Porque me parece difícil a veces encontrar la fuente, no por relacionarla. Relacionarla una vez que a has encontrado, pues bueno a veces puedes encontrar fácilmente conexiones.
ENTREVISTADORA	07:17	¿Y cómo hacías la búsqueda de esta fuente?

ESTUDIANTE 1	07:19	Bueno, claro, es que la parte de trabajos que hicimos me tocó hacer una obra de Caravaggio, que era un tema bíblico, entonces me fue más fácil. Pero si hubiera sido, por ejemplo, la obra que hicimos en el tercer fase [sic], que la parte de fuentes, la hizo [nombre de dos compañeras del grupo], pues ahí más difícil encontrar, por ejemplo. Es que depende de la obra. Claro, no es lo mismo buscar una obra bíblica que buscar una obra, yo que se...
ENTREVISTADORA	07:53	Sí, sí como esta última.
ESTUDIANTE 1	07:55	Como esta última, que era un retrato de una mujer.
ENTREVISTADORA	08:00	Por eso te digo que cuando el tema no es tan obvio como un tema bíblico, ¿cómo, como buscas la fuente? ¿Vas al CRAI, te pones a buscar libros o...?
ESTUDIANTE 1	08:08	Hombre entonces buscamos, buscaría ya más tema de doctrinal o doctrina sobre el cuadro o ¿no?
ENTREVISTADORA	08:15	Ajá. ¿Dónde?
ESTUDIANTE 1	08:15	Entonces... Doctrina pues no sé, introducir el cuadro y tal.
ENTREVISTADORA	08:20	¿En Google?
ESTUDIANTE 1	08:22	Si y buscar para su bibliografía del cuadro. Pero no sé, no sé, ya te digo yo, este sistema, este sistema de lo del análisis tal, y tema, no me convence nada. Me sabe mal porque no sé si se quieren instaurar en esta universidad, pero no creo que, que sea el sistema mejor para aprender eh. No lo veo, no lo veo en absoluto un sistema, sistema.
ENTREVISTADORA	08:53	Sí, sí, claro, cada uno tiene sus preferencias.
ESTUDIANTE 1	08:54	No lo veo en un sistema universitario, no... Veo un sistema que está bien para un bachillerato o para una cosa de estas.
ENTREVISTADORA	09:01	¿Tú crees que estudiantes de bachillerato podrían poner en práctica este modelo?
ESTUDIANTE 1	09:05	Y tanto. Sí, y tanto, de 17 y 18 años, y tanto.
ENTREVISTADORA	09:10	¿Porque te parece como muy sencillo, como tan sencillo como para estudiantes de ese nivel?
ESTUDIANTE 1	09:15	Sí, sí, no sé, a pesar de que la nota, otra cosa es la nota que he sacado en la asignatura, pero de todas formas no lo veo un sistema, no sé yo.
ENTREVISTADORA	09:25	¿Por qué dices que otra cosa es la nota que has sacado en la asignatura?
ESTUDIANTE 1	09:29	Porque es que no sé, creo que se valora mucho que te ajustes [el resto de la frase con voz de burla] muy bien a lo que quiere el profesor en las rúbricas. Entonces yo creo que un sistema universitario tiene que ser más amplio, tiene que permitir más investigación libre del estudiante o, o tirar por otros caminos, por otros derroteros, más de investigación académica o lo que sea. Pero no el que te diga que si tienes que [de nuevo la misma voz de burla] demostrar esto y esto y esto. No es que esto lo encuentro muy de colegio. Pues el punto 1 el punto 2 y el punto 3 lo encuentro... A mí no me convence.
ENTREVISTADORA	10:15	¿Pero consideras que, por ejemplo, al principio o al final de la asignatura, los criterios con los que se te va a evaluar están claros?
ESTUDIANTE 1	10:25	Sí, sí, estarán todo lo claro que tú quieras, pero que no me parece un sistema justo y que demuestre que aquella persona ha aprendido haciendo la asignatura, no me lo parece. No, no, o sea no [risas sarcásticas] no, no porque no, porque de hecho no, no sé, no.
ENTREVISTADORA	10:49	Y me han dicho que la parte de fuentes es la que te parece más compleja.... ¿Y la que más fácil?

ESTUDIANTE 1	10:56	Es que, por ejemplo, he comparado esto y yo tengo apuntes de la asignatura de fuentes, cuando todavía era un programa de estudios, dos asignaturas independientes y era una manera de estudiar totalmente diferente de la asignatura.
ENTREVISTADORA	11:10	¿Pero eso que te lo llevas otro año, a otro año [la Estudiante 1 sube mucho el tono de voz para hablar por encima] que la cursaste quieres decir?
ESTUDIANTE 1	11:13	No, no, no, no la cursé yo. Me la ha pasado de persona que lo hizo en aquel momento.
ESTUDIANTE 2	11:18	¿Cuántos años hace?
ESTUDIANTE 1	11:19	Pues me parece... del 2008 o 2007, pero era una asignatura que estaba partida en dos. Hacían fuentes de época medieval, fuentes de época moderna y contemporánea. Entonces mirando los apuntes un poco por encima ahora, pero sí que me parecía unos apuntes de un curso universitario en una asignatura impartida en la universidad y unos apuntes realmente de algo que realmente sí que se aprende de la asignatura. Este sistema de estudio aprenderás de tres obras, pero nada más. Tres obras que son las que te analizan en el curso.
ENTREVISTADORA	11:53	¿Porque te parece que lo que se aplica no se puede extrapolar a otras obras?
ESTUDIANTE 1	11:58	A ver, se puede extrapolar el sistema.
ENTREVISTADORA	12:00	Claro.
ESTUDIANTE 1	12:00	Pero el sistema es un sistema que ya te digo, me parece casi de colegio, no me parece de universidad. No, no, no, o sea, yo francamente no...
ENTREVISTADORA	12:12	Ajá. Y como... Como te acabo de preguntar ¿cuál es la parte que más sencilla de te parece a ti de estas tres partes que tú ya sabes?
ESTUDIANTE 1	12:23	Bueno, la de los análisis formales me parece... [Bufido, gesto de bah].
ENTREVISTADORA	12:27	¿Súper fácil?
ESTUDIANTE 1	12:29	No súper fácil no, porque también te la ponen de una manera que como queriendo decir... Bueno, [tono sarcástico] la arruga no tiene que significar que eres viejo. Es que unas cosas ¿no? [risas de las compañeras]. Tienes que deducir unas cosas que son como de Perogrullo, ¿no? Y digo bueno, esta manera de evaluar esto lo encuentro absurdo no, lo siguiente.
ENTREVISTADORA	12:54	Y entonces, ¿qué modificaciones introduciría tú?
ESTUDIANTE 1	13:02	No, no, no, yo cambiaría totalmente el sistema de, el sistema de, el sistema de evaluación de la asignatura y el sistema de impartirlo. Yo no haría esta manera de impartir la asignatura. Pero no considero que sea una manera que la gente aprenda.
ENTREVISTADORA	13:16	¿Y consideras que en algún aspecto este método ha cambiado tu concepción de la historia del arte en algún sentido? Para bien o para mal, eh.
ESTUDIANTE 1	13:25	Bueno para mí, para bien o para mal esta es una asignatura que se ha de pasar, que está en el plan de estudios que la he pasado así, o que la pasaré sí o sí. Pero, pero no, bueno, porque la he tenido que pasar de esta manera, pero porque, porque es así, pero. Pero no, no considero que para los futuros estudiantes sea un sistema bueno.
ENTREVISTADORA	13:49	Sí, pero eso no responde a mi pregunta.
ESTUDIANTE 1	13:52	¿El que?

ENTREVISTADORA	13:55	Lo que me has dicho. Lo que yo te he preguntado: si crees que tu visión de la historia del arte ha cambiado en algún sentido, después de enfocararlo de esta manera que has utilizado en clase.
ESTUDIANTE 1	14:08	Es que ha cambiado para peor.
ENTREVISTADORA	14:10	Por eso te he preguntado que puede ser peor. ¿En qué sentido?
ESTUDIANTE 1	14:14	Pues ya te digo, como un paso atrás, como un volver a la escuela o volver a cuando iba al colegio. Como no sé.
ENTREVISTADORA	14:22	¿Porque te parece como un método poco científico, digamos?
ESTUDIANTE 1	14:26	Sí, sí, totalmente poco científico, totalmente poco científico. Yo pensaba que esto ya lo había dejado atrás cuando acabe mi escolaridad. He visto que aquí en la universidad todavía se sigue impartiendo algunas cosas y además, o sea, yo para mi este es el cuarto grado que hago. O sea, tengo, tengo derecho, tengo filología hispánica y tengo filología inglesa. Este es el cuarto. O sea, en ninguno me había encontrado una manera de evaluación tan, tan, tan así como esta. Y menos mal, porque yo agradezco que en los otros grados se estudie de manera más académica. Y, de todas formas, aquí en esta casa hay otras asignaturas que he hecho, pues me han parecido mucho mejor eh. Estas son las dos únicas, tanto la de Estética 1, que si bien la primera vez que me examiné con este sistema del ODAS como esta. Pues bueno, punto y aparte. Bueno espero que todo esto solo salga anónimo porque...
ENTREVISTADORA	15:29	Te lo puedo asegurar. ¿Y en tu, en tu evaluación has notado alguna evolución durante la primera fase hasta ahora que ya es el final?
ESTUDIANTE 1	15:41	No.
ENTREVISTADORA	15:44	¿Por qué crees que no ha habido una evolución? ¿Porque no tenías claro lo que tenías que hacer o por...?
ESTUDIANTE 1	15:48	No, ya lo vi claro cuando empecé el curso porque ya venía de estética, ya sabía de qué iba al paño, pero... Pero no, no, no, no considero que... No. No, porque para deducir un tema de una obra y para deducir los aspectos formales, la verdad le dan una de vueltas que, que no, no tiene sentido a veces. O sea, deducir, por ejemplo, para deducir el tema de la obra de Caravaggio que era el David y Goliat. Pues que diéramos tantas vueltas pues la verdad lo encuentro bastante...
ENTREVISTADORA	16:26	Sí, para ti debería atacar más rápido ¿no?
ESTUDIANTE 1	16:28	Hombre no se... O ir directamente al estudio de la fuente o algo, pero no pasarse casi dos tercios de la explicación del cuadro para explicar los análisis formales y el tema, que a veces es obvio [dice algo incomprensible]. O sea...
ENTREVISTADORA	16:48	Hombre si es obvio, pues más sencillo, ¿no?
ESTUDIANTE 1	16:49	Bueno obvio, pero quiero decir que es obvio pero que tengas que explicarlo durante casi la exposición del tema durante casi diez o quince minutos, o sea lo encuentro absurdo.
ENTREVISTADORA	16:59	Bueno, si la exposición dura 20 minutos, dedicarle 15 al análisis formal es excesivo.
ESTUDIANTE 1	17:03	No, no, pero digo 10 minutos al análisis formal y al tema lo encuentro fuera de lugar, fuera de lugar para estudiar esto.
ENTREVISTADORA	17:11	Igualmente, en la exposición oral no se os obligaba a dedicar "x" tiempo a cada...
ESTUDIANTE 1	17:18	No, no, no, ya, ya, ya...
ENTREVISTADORA	17:21	O sea, vosotras os organizabais como queríais.

ESTUDIANTE 1	17:24	Pero ya te digo, te puedo enseñar. Te podría enseñar apuntes de esa asignatura de otros profesores cuando era dividida en dos y nada que ver, nada que ver.
ENTREVISTADORA	17:36	Bueno, eso pasa en todas las asignaturas eh, que depende de que profesor la de...
ESTUDIANTE 1	17:42	Bueno ya, ya. Pero es que esta es el sistema también, es distinto. No es solo el contenido, es el sistema. O sea, el sistema.
ENTREVISTADORA	17:55	¿Y el método te sigue pareciendo igual de difícil ahora que ya has puesto en práctica muchas, muchas obras, que al principio?
ESTUDIANTE 1	18:07	No, es que es como... Como... Como cuando vas a la escuela tienes que hacer a, b y c, a, b y c, a, b y c [de nuevo emplea la voz sarcástica de niña pequeña].
ENTREVISTADORA	18:14	Sí, sí, pero bueno, ya que has hecho tantas veces a, b y c, ahora, a estas alturas, ¿te parece más sencillo que al principio? ¿O no, o te sigue pareciendo igual?
ESTUDIANTE 1	18:21	Bueno, me parece igual de absurdo. Igualmente, no es que ya te digo, a mí no me sacarás ahí. No conseguirás que te...
ENTREVISTADORA	18:27	No, no, no, si no es sacar, es que no respondes a lo que te pregunto concretamente. O sea, yo no te estoy hablando de calidad, sino de facilidad o dificultad, que son preguntas diferentes.
ESTUDIANTE 1	18:38	Bueno claro, al final acabas interiorizando el sistema. Bueno, te parece más sencillo en ese sentido, pero nada más.
ENTREVISTADORA	18:47	Y respecto a la evaluación de tus compañeras, ¿has visto alguna...?
ESTUDIANTE 1	18:50	Yo eso de la evaluación entre iguales lo encuentro una injusticia total.
ENTREVISTADORA	18:54	Ah, ¿sí?
ESTUDIANTE 1	18:55	Sí, porque que te tengas que evaluar entre iguales para poner una parte de nota de tu propia nota lo encuentro que eso es un sistema para, para no sé, para acabar de calibrar la nota académica del curso y tal, que no tiene mucho sentido. Porque ¡qué demonios! ¿Por qué demonios tiene que influir en mi nota que yo evalúe a mis compañeros?! O sea, ¿por qué? Yo no, yo no he venido a esta universidad para evaluar a nadie, yo he venido a que me evalúen a mí, no para evaluar a nadie. O sea, lo encuentro absurdo realmente, que tenga o no que tenga que evaluar, porque no es tu cometido evaluar a nadie.
ESTUDIANTE 3	19:35	[Entra una estudiante que se incorpora a la reunión] Ay, lo siento.
ESTUDIANTE 1	19:37	Yo, no es tu cometido. ¿Por qué demonios te importa? ¿Por qué? O sea, a ver, ¿a santo de qué? O sea, esto lo encuentro injusto, injusto.
ENTREVISTADORA	19:53	¿O sea, que no te parece bien que se evalúen los compañeros entre ellos?
ESTUDIANTE 1	19:59	No, no, porque la nota es una responsabilidad de la profesora, no de los compañeros. Y eso tampoco tendría que influir en tu propia nota.
ENTREVISTADORA	20:11	Vale, e igualmente, ¿has visto algún cambio desde el principio hasta el final? O sea, ¿te ha resultado más fácil evaluar al final que al principio o no?
ESTUDIANTE 1	20:22	No, igual.
ENTREVISTADORA	20:25	¿Igual de difícil?
ESTUDIANTE 1	20:27	Sí.

ESTUDIANTE 2	20:29	[En voz baja a la Estudiante 2] Aquí es mejor no interrumpir, ¿verdad? Que...
ESTUDIANTE 3	20:31	No sé, yo interrumpo. Bueno, sí, sí, claro, no...
ESTUDIANTE 2	20:34	Mejor no interrumpir.
ENTREVISTADORA	20:35	No, sí, sí, sí, sí, lo que queráis. Si tú quieres añadir algo más...
ESTUDIANTE 3	20:40	No que lo que dice [nombre de la Estudiante 1] de la evaluación entre iguales, yo creo que el enfoque va a que todos estemos pendientes de las presentaciones, esas que se hacían en grupo. Y luego que, dado que tú tienes que tener claro los criterios que hay que hacer para evaluar una obra de arte, si tú estás evaluando a tus compañeros bien quiere decir que tienes claro tus criterios y por eso valora positivamente en tu nota. Creo que va por ahí. Y luego el tema de repetitivo que comenta [nombre de la Estudiante 1] de que hay tanto que ir haciendo los pasitos de verbos, sustantivos y tal, a mí también me ha resultado a veces como de parvulario, como dice [nombre de la Estudiante 1], pero sí que considero que, que me ha ayudado a mí a ver más claras las cosas que a veces damos por supuesto cosas y analizamos. Buf, esto es tal, lo que decía de David y Goliat, esto es David y Goliat no, no. Que el tema no es David y Goliat, el tema es más, hay que interiorizar y profundizar y la fuente igual a veces tanto sustantivo, tanto verbo te ayuda a complementar tu idea y ver que otras si se está reforzando el sufrimiento o se está reforzando el...
ENTREVISTADORA	22:06	Sí, sí como que reitera.
ESTUDIANTE 3	22:07	La emotividad, la alegría, el... Bueno, pues un poco. Ahora tu [nombre de la Estudiante 1], como me decías antes, te gusta más la libertad. Un sistema más abierto, más claro, cada uno tiene claro su gusto.
ESTUDIANTE 1	22:22	O sea, yo, yo prefiero más un sistema más abierto, pero no sé. Por ejemplo, cuando te hacen hacer un trabajo de arte te dan más a vía libre para poder investigar por donde quieres y tal.... Por ejemplo, en la asignatura de Últimas Tendencias nos han hecho hacer una memoria personal de la asignatura. Es totalmente abierta, es totalmente abierta. Cada memoria la hará cada uno a su manera y cada uno enfocará la asignatura como le parezca. Entonces ahí sí que ves, no sé, ves otra manera de evaluar lo que has aprendido, lo que no has aprendido, como lo has visto, qué has sacado positivo del curso. Pero la verdad que te explican tus compañeros una obra o que tu expongas una obra a tus compañeros y tal, pues no lo veo. Y que eso ocupe todas las horas lectivas o gran parte de las horas lectivas del curso también lo encuentro injusto porque aquí no vienes a oír a los compañeros, vienes a oír al profesor.
ENTREVISTADORA	23:28	¿Porque no te parece que se puede aprender nada de las exposiciones de los compañeros?
ESTUDIANTE 1	23:33	Bueno, una cosa es que los compañeros intervengan en clase y hagan alguna observación o algo y tal, pero otra cosa es totalmente la clase, la hagan los compañeros, eso me parece. No sé. Ya te digo, no me parece lógico.
ENTREVISTADORA	23:52	¿Y en otras asignaturas no...no se dedica tiempo a presentaciones?
ESTUDIANTE 1	23:55	No solo en estas.

ESTUDIANTE 2	23:59	En esto coincido con [nombre de la Estudiante 1] de que cuando se hacía la autoevaluación y presentaban los compañeros, yo estaba más pendiente en simplemente que cumplieran los pasos que no muchas veces en reflexionar sobre lo que ellos decían. Entonces, y en algunos casos algo que yo veía, si me lo explican, no me lo explicaban. Y también veo que claro, como no sabíamos, no sabemos las notas que han sacado estos compañeros, no puedes saber si lo han hecho bien o mal. Entonces ahí yo también creo que éste quedaba un poco cojo.
ENTREVISTADORA	24:36	¿Pero vosotros veis vuestra coincidencia con la nota de la profesora, no?
ESTUDIANTE 3	24:41	No, te dice que has acertado 3 de 5 pero no sabes qué 3. Ni sabes en qué apartados ni qué grupos, es que ahí te quedas un poco cojo
ESTUDIANTE 3	24:50	Sí, yo este aspecto también lo echado de menos. Yo personalmente, a mí sí que me sirven las exposiciones de los compañeros. Me gusta mucho. Es decir, me es muy fácil ponerme en el lugar de ellos, a veces más que cuando la profesora que está muy por delante de nosotros analiza las cosas. Es decir, es como que las exposiciones de los compañeros, al ser más pautadas, es como que tú sigues muy bien el proceso. Pero sí que es verdad que si supiéramos la valoración que se tienen desde los profesores del trabajo de cada exposición oral, creo que sería que sería útil, porque es verdad que también para nosotros, pues bueno hay una... y [nombre de la persona docente], por ejemplo, en esto siempre te pone alguna nota, alguna anotación sobre cómo lo has hecho, pero es difícil marcar los puntos fuertes, los puntos débiles en un recuadrito pequeño de corrección. Entonces sí que es verdad que el tiempo... yo para mí lo mejor de la asignatura o de estas asignaturas es que hay es como un método científico y todo el método científico obligatoriamente requiere de persistencia, sea en el en el método y en el proceso. Claro, es difícil. Es difícil porque te tienes que sacar todo. Toda otra forma de analizar las obras. Yo, por ejemplo, en relación a [nombre de la Estudiante 1], yo me siento muy perdida cuando un profesor de Roma me dice haz un póster científico o haz un trabajo de curso, pero porque no tengo pautas para saber qué trabajo es el que él espera de mí, más allá de que son cinco páginas. Pero tú no sabes si los enfoques y las cosas, entonces eso en general, en la universidad nunca sabemos bien los parámetros de corrección o los puntos débiles que tú tienes para poder mejorarlos. Es un poco intuitivo. En ese sentido, el ver a otros compañeros a mí me ayuda un poco a ver dónde estoy enfocando yo, o quizá dónde pone la fuerza. Otro, otro grupo. A mí sí que me gustan las exposiciones de los demás y la evaluación entre iguales me es muy difícil también, pero creo que tiene una valoración muy pequeña en la puntuación total.
ESTUDIANTE 2	27:23	Un 15% en total.
ESTUDIANTE 3	27:27	Bueno, es una...Quiero decir que no es una cosa muy, muy así. Entonces, bueno, pues sí que estaría bien poder comparar y decir a pues donde yo he puesto un 5 la profesora ha puesto un 3 y medio o un 8. No, no serviría.
ENTREVISTADORA	27:43	Claro, para orientaros vosotros ¿no?

ESTUDIANTE 1	27:45	Además, lo que encuentro ya el colmo es que, o sea, la valoración entre iguales se ponga en relación a lo que ha puesto el profesor. Y entonces, si tú te has desviado en la valoración entre iguales respecto a la valoración que ha hecho el profesor, eso te punto de cero o no te puntúa nada. O sea, porque es que esto ya es como a ver, conviértete en profesor, ponte como la cabeza del profesor y piensa como el profesor. Es que ya lo encuentro. O sea, no puedes hacer esto. ¿Cómo te vas a poner en la piel del profesor para calcular cómo ha puntuado él? Es que esto es imposible. O sea, lo encuentro tan y tan absurdo esto.
ENTREVISTADORA	28:27	Entonces, ¿cuál crees tú que debería ser el criterio de referencia?
ESTUDIANTE 1	28:29	No, no, es que ya te digo yo, lo de la evaluación de iguales lo encuentro o sea como como fuerísima [sic] de lugar, fuerísima [sic] de lugar. O sea, no estás aquí para evaluar a los compañeros ni para compararte tu valoración con la que ha hecho el profesor, ni para nada de esto. Esto no tiene ni pies ni cabeza. Para mi gusto, para mi gusto.
ESTUDIANTE 2	28:55	Luego [nombre de la Estudiante 1], una cosa que no has comentado, pero que yo no he encontrado muy interesante durante el curso, es que aparte de este método, que sí que es digamos repetitivo y siguiendo unas pautas, [nombre de la persona docente], también nos ha hecho algunas exposiciones que para mí han sido muy enriquecedoras. Que es todo el tema ideológico filosófico.
ESTUDIANTE 1	29:15	Bueno, esto es diferente.
ESTUDIANTE 2	29:16	En cómo se adaptaba...
ESTUDIANTE 1	29:18	Esto lo veo bien. yo, las clases magistrales que ha hecho Eva, que pusiera, que hiciera referencia a esto que dice Susana y tal, esto me parece bien. Claro a las clases magistrales de [nombre de la persona docente] ella las puede hacer como quiera, si quiere analizar una obra y quieres exponerla como las expone ella pues también me parece bien porque es su criterio. Es la profesora y para eso está allí, para enseñarnos y para ver una manera de ver la obra de arte, ¿no? Pero bueno, ya te digo, de ahí a este sistema de exposiciones, análisis de toda la gente de hacer grupos tan amplios de seis personas que a veces es difícilísimo coordinarse.
ESTUDIANTE 2	29:59	Esto sí que ha sido...
ESTUDIANTE 1	29:59	O sea, piensa que, a ver, estamos en un colegio. Todos tenemos, todos somos adultos, todos tenemos vidas propias. Es muy difícil coordinar unos grupos tan grandes y esto no lo ha tenido, no se tiene en cuenta quién...Es como... ya te digo, me parece un poco. No sé, es más lógico que si te evalúan individualmente o que te van a hacer un trabajo individual o como mucho, dos personas, pero no grupos de seis.
ESTUDIANTE 2	30:25	No tres cada una, una parte.
ESTUDIANTE 1	30:29	Bueno tres...ya es un poco así. Pero bueno, pero lo encuentro y ya te digo, los grupos de 6 lo encuentro.
ESTUDIANTE 3	30:35	Yo sí que creo que se podría hacer una progresión. O sea, yo creo que, por ejemplo, la tercera fase podría ser individual, o que no tuviera exposición oral, porque sí que es verdad que a partir de las dificultades...
ESTUDIANTE 2	30:50	A, ¿que fuera por escrito?
ESTUDIANTE 3	30:51	Por ejemplo, pero que fuera individual. que tú tuvieras que procesar todo de una obra, porque eso sí que realmente te daría a ti la medida de hasta donde tú solo puedes ir... Has profundizado, has entendido el sistema y puedes hacer.

ESTUDIANTE 2	31:08	Bueno, pero eso te lo hace el examen ¿no?
ESTUDIANTE 3	31:10	El examen es una obra es una obra que hemos analizado en clase. Para mí no es comparable y es un tiempo muy limitado, un espacio muy limitado de hojas.
ESTUDIANTE 2	31:19	Ah vale tu harías un trabajo.
ESTUDIANTE 3	31:19	La tercera fase de exposición oral yo creo que estaría muy bien para culminar la asignatura que yo por otra, por otro lado, pese a que lo he sufrido mucho, si lo comparo con otras asignaturas me gusta mucho porque es un trabajo constante durante todo el cuatrimestre. O sea, no tienes ni un momento de dejar de pensar en la asignatura.
ESTUDIANTE 1	31:44	pero eso también es injusto
ESTUDIANTE 3	31:45	Y yo sé, yo sé que es difícil de sobrellevar. Sin embargo, para mí, o sea, aposenta mucho los conocimientos de una manera muy productiva.
ESTUDIANTE 1	31:58	Pero esto [nombre de la Estudiante 3] también has de tener en cuenta que es un grado que teóricamente en un curso haces diez asignaturas y no puede ser que en una le dediques de tu tiempo para prepararla un 70 por ciento y a las otras les dediques un 10 porque esta te ha robado un 70.
ESTUDIANTE 3	32:15	Bueno, o sea... [la Estudiante 1 no la deja hablar e interrumpe alzando la voz de forma continuada]
ESTUDIANTE 1	32:16	Has que pensar el proceso. O sea, piensa que cuando ponen la evaluación de las asignaturas, cómo valoramos las asignaturas en las encuestas de la universidad. También te ponen si se considera proporcional el trabajo solicitado con el peso de la asignatura de los créditos que tiene, y aquí en esta en concreto, yo creo que es excesivo el peso que exige el trabajo de la asignatura para los créditos que te dan al final de ella. Lo encuentro también esto desproporcionado porque es una asignatura que te obliga a estar pendiente de ella, pero vamos, casi constantemente, no puedes tener ni un respiro de dos semanas o de una semana de no preocuparte de ella, ¿sabes? Esto lo encuentro que va...
ESTUDIANTE 3	33:03	Pero eso para mí es positivo.
ESTUDIANTE 1	33:06	Bueno es positivo... Pero tu imagínate que hicieras diez asignaturas.
ESTUDIANTE 3	33:11	Pero yo veo en comparación, en comparación, por ejemplo, otra asignatura que me han pedido cinco trabajos y a fecha de hoy no tengo, no tengo la nota de ningún trabajo, no he aprendido nada a fecha de hoy eh...
ESTUDIANTE 1	33:22	¿Qué asignatura es?
ESTUDIANTE 3	33:23	Roma. Si yo he tenido que entregar, si hemos tenido que hacer cinco actividades...
ESTUDIANTE 2	33:28	Se le ha ido la bola al profe [risas].
ESTUDIANTE 3	33:29	Y hemos tenido que hacer el examen sin saber la nota del trabajo.
ESTUDIANTE 1	33:34	Bueno, yo también ...
ESTUDIANTE 3	33:35	Y he tenido...Y a fecha de hoy no la sé. Por lo tanto, mi aprendizaje es un atracón a final de curso. Y, sin embargo, con todo el sufrimiento que a mi [dice algo incomprensible] en todas las asignaturas de [nombre de la persona docente] y de [nombre de otra persona docente] con este método [risas de todas]... Pero, pero intelectualmente yo para mi es mi opinión. Personalmente he ido viendo mi aprendizaje, el hecho de tener que hacer evaluaciones, que hacer evaluar. Yo el año pasado, colegas, saqué un 0 en la primera fase.
ESTUDIANTE 1	34:07	Pero por ejemplo...

ESTUDIANTE 3	34:09	Y entonces para mí fue [no se entiende lo que dice porque la Estudiante 1 interrumpe y habla al mismo tiempo] ponerme las pilas para, para la segunda fase [se corrige a sí misma] de la tercera fase.
ESTUDIANTE 1	34:16	También estaría bien, por ejemplo, que encuentro que esto es cojo en esta asignatura que te hicieran alguna lectura obligatoria de alguna cosa, porque, por ejemplo, está muy bien analizar obras de arte, pero también estaría bien que te dijeran no, no es que este libro, es lectura obligatoria.
ENTREVISTADORA	34:31	¿Y eso no te parece como de instituto, lo de lectura obligatoria?
ESTUDIANTE 1	34:36	Bueno, o que te dieran a elegir varias lecturas y que tu eligieras alguna.
ENTREVISTADORA	34:41	Bueno eso está en ODAS ¿no? La bibliografía recomendada.
ESTUDIANTE 1	34:44	Bueno, ya, pero, pero eso. Pero eso está en ODAS, pero están todas las asignaturas. Ya lo digo en el sentido de que te evaluarán la lectura, te evaluarán la lectura. O sea, no solo que te lo recomienden.
ESTUDIANTE 3	34:59	De todas formas, [nombre de la Estudiante 1] si lo piensas, ¿en qué asignatura has leído más que en esta? Yo personalmente...
ESTUDIANTE 1	35:07	Pues en últimas tendencias hemos tenido que leer bastante eh.
ESTUDIANTE 3	35:10	Sí, pero yo de las asignaturas que tienen lecturas obligatorias... He leído mucho más para fuentes que en otras asignaturas. Entonces yo entiendo que es un método y es un método y un método es rígido. Y también entiendo que hay personas a las que les gusta este método y personas a las que no. Y en ese sentido, entiendo que a la hora de evaluar las personas que no entran en el método sacan mala nota y también es injusto. Entonces veo las dos cosas. Entonces yo claro, yo hablo de mi, mi, mi sensación personal y particular. Y a mí sí, a mí me ha servido, me ha dinamizado la mente y me ha hecho ver aspectos que yo no había visto en ninguna otra asignatura. Y las clases magistrales, creo que te dan dimensiones que en ninguna otra asignatura, que es más de una concepción más clásica de instituto y de una evaluación más normal, pues no tengo. Es verdad que deja mucho margen al, al trabajo individual y que a veces sí que yo creo que en una asignatura que tiene tanto peso el proceso y los trabajos igual se dedican poco tiempo. Por ejemplo, ¿por qué no hacer una corrección en clase de las exposiciones?
ESTUDIANTE 1	36:34	Si no da tiempo, ya solo faltaría eso.
ESTUDIANTE 3	36:37	Ya bueno, pero. Pero es que para mí eso sería bueno ¿sabes? Hacer una corrección por parte de la profesora.
ENTREVISTADORA	36:44	¿De un grupo no?
ESTUDIANTE 3	36:46	De un grupo o de todos o en cada fase un grupo, o en cada fase un grupo. Es decir, este intercambio de para no ir tan a ciegas, porque yo me acuerdo que el año pasado, este año no, pero el año pasado porque algunas compañeras nos decían "no, que la [nombre de la persona docente] esto no lo puedes poner, esto si esto no. Porque la [nombre de la persona docente] el año pasado..." O sea, vas a veces un poco perdido, porque las pautas... Y tú te lees ODAS te quedan muy cortas. Las pautas son muy telegráficas, pero entiendo que hay una falta de tiempo y...
ESTUDIANTE 2	37:22	Para mí han habido unas clases que para mí se podían haber suprimido, igual dedicado a cosas así... Que son las clases que hemos hecho sobre artículos como buscar una cosa, o sea para mí fatal, han sido clases para mí que no me han aportado prácticamente nada.

ENTREVISTADORA	37:39	Una pregunta: ¿de qué curso es esta asignatura?
ESTUDIANTE 1	37:41	De tercero.
ENTREVISTADORA	37:44	[todas hablan a la vez. Incomprensible]
ESTUDIANTE 3	37:49	Es verdad que luego, yo quiero buscar un artículo y no puedo. Pero claro, podré...
ESTUDIANTE 3	37:53	En la mitad de lo que necesite y tardo.
ESTUDIANTE 2	37:56	Bueno sí, pero [dice algo incomprensible] que igual luego 20 minutos, pero...
ESTUDIANTE 3	37:57	O que fuera, o que fuera parte del trabajo que luego tienes que hacer ¿sabes? Es que, porque entonces te serviría. Pero claro, en la clase unos tienen un ordenador, otros no.
ESTUDIANTE 2	38:08	Para mi han sido clases de relleno.
ESTUDIANTE 3	38:09	Es un poco complicado eso sí, es un poco farragoso.
ESTUDIANTE 2	38:13	Se lo podríamos haber dedicado, para mí, a cosas más útiles. Y bueno, el tema de los grupos también. Seis [refiriéndose al número de integrantes] me parecen excesivos, para mi excesivos. Yo haría una persona para cada parte y el examen final repetitivo, que de acuerdo que hemos hecho una obra que ya salía en clase, por tanto, casi no nos ha penalizado, porque más bien era para subir nota, pero la dedicación durante el año ha sido de muchas horas. Pero también creo que si miramos que en el programa de estudios de cada asignatura pone que tu trabajo individual han de ser unas 45 horas de estudio a parte de las clases... 45 y teniendo en cuenta que esta asignatura no ha habido examen final porque ha habido un examen, pero ya hecho prácticamente, pues creo que igual las 45 horas es lo que hemos ido trabajando durante el año en los tres trabajos. Estaba haciendo un cálculo y a lo mejor es cuando te toca análisis formal, le pones menos horas, pero luego el tema y fuentes le tienes que echar más horas. Pero si piensas que, en tres, en tres partes son 15 horas cada parte de dedicación propia, que a lo mejor el del análisis formal cuando te han tocado, lo has hecho diez horas. No creo que tantas, pero bueno, pongamos 10 y en otros más, pero más o menos sale eso. Pero sí que da la sensación que estás todo, todo el semestre sin parar.
ENTREVISTADORA	39:38	Sí, sí, yo también he cursado estas asignaturas y sí, son muy intensas. Y vosotras dos, que ya hablé con vosotros al principio, ¿qué, qué evolución habéis visto en la asignatura respecto, en relación, la primera con la tercera fase?
ESTUDIANTE 1	39:55	Yo, por ejemplo, a nivel de trabajo nos hemos coordinado mucho más. Las dos primeras fases fueron un desastre, cada una por motivos personales no nos reunimos y al final cada parte era independiente y nos penaliza mucho el tiempo, nos penalizó que subíamos y bajábamos a la tarima, nosotras íbamos en otro plan, más de bueno, más, más tranquilas.
ENTREVISTADORA	40:22	¿Eso penalizó? ¿Que subíais y bajabais de la tarima? [risas]
ESTUDIANTE 2	40:24	Bueno, nos quita minutos del tiempo.
ENTREVISTADORA	40:26	Ahh, entiendo.
ESTUDIANTE 3	40:28	Si yo encuentro que cuando son grupos más grandes, ¿tres minutos no es fácil sabes? Tú, tú 6 minutos individualmente te lo puedes organizar para plantear una cosa tres minutos de una intervención que es la mitad de una parte es muy complicado.
ESTUDIANTE 2	40:48	Mientras dices hola y a dios ya se te ha pasado...

ESTUDIANTE 3	40:49	Entonces, claro, al final sí que en la exposición un poco la sensación que te queda es que todo el trabajo ha sido para soltarlo ahí en un momento decisivo de 3 minutos, que tienes que ir sin resuello y que no puedes, no puedes. No sé cómo decirte...
ESTUDIANTE 2	41:07	Trabajar bien, ¿no?
ESTUDIANTE 3	41:08	Hacer unas partes dentro de la exposición. No sé yo eso. O sea, en relación al año pasado, que tanto con [nombre de la persona docente], que fue escrito como con [nombre de otra persona docente], que fueron exposiciones orales, pero cada uno teníamos nuestra parte, éramos cuatro y cada uno tenía su carpeta, eran cuatro partes, lo mínimo eran cinco o seis minutos. Si te tocaba una parte corta y creo que en cinco o seis minutos puedes explicar mejor que si tienes una intervención de tres minutos y ahí sí que lo encuentro un poco difícil, entonces eso se sufre más en cada fase, porque cada fase como que matizas más, pero no puedes exponerlo.
ESTUDIANTE 2	41:50	En la primera nos pasamos media hora de tiempo.
ESTUDIANTE 1	41:52	Perdona es que yo tengo que...
ENTREVISTADORA	41:55	Claro, muchas gracias por venir.
ESTUDIANTE 1	41:58	Oye, perdona, que te lo he desmontado todo porque yo he sido muy negativa.
ENTREVISTADORA	42:02	No, no, pero es que cada una... Todos somos personas que tenemos una percepción...
ESTUDIANTE 3	42:08	Yo lo veo más enriquecedor [nombre de la Estudiante 1]
ESTUDIANTE 1	42:11	Es mi percepción eh, o sea nos es...
ENTREVISTADORA	42:13	No, no, yo te agradezco mucho tu sinceridad.
ESTUDIANTE 1	42:17	Yo le veo muy... Que no sé... Pero es mi percepción del sistema este. O sea, que lo siento, lo siento, si te he desmontado...
ENTREVISTADORA	42:28	Para nada. Muchas gracias.
ESTUDIANTE 3	42:33	¿Qué tal te ha ido?
ESTUDIANTE 1	42:36	¿El de románico? Bastante bien.
ESTUDIANTE 3	42:37	A fenomenal
ENTREVISTADORA	42:41	Que... Os iba a decir... Que quizás me equivoco eh, no lo sé, pero, en las exposiciones, ¿no estáis obligadas a participar todas no?
ESTUDIANTE 3	42:52	Ya, pero claro...
ENTREVISTADORA	42:54	¿Todas queréis exponer vuestro trabajo?
ESTUDIANTE 2	42:55	No, yo en la primera, no. En la a primera [nombre de otro miembro del grupo que no está presente en la entrevista] me dijo que no, que mejor que presentara yo. Pues bueno, presente yo.
ESTUDIANTE 3	43:03	Pero es verdad que luego, si has trabajado un poco, quieres tener tu parte.
ENTREVISTADORA	43:09	Claro, claro.
ESTUDIANTE 3	43:09	Porque si.... Tampoco sabes hasta qué punto, si tu no expones la profesora lo va a valorar más o menos. Entonces yo ahí sí que veo que.... Bueno, pues que hay pocas horas, hay poco tiempo, se ha de hacer como se pueda hacer, pero ahí sí que creo que es muy corto, o sea, que seis personas en el grupo es demasiado.

ESTUDIANTE 2	43:33	Yo el hecho de que [nombre de la persona docente] sea tan metódica a mí me ayuda, a mí me ayuda, el estilo que a mí me va. Ir siguiendo unos pasos, porque a veces yo decía bueno, ¿por dónde empiezo? Cogía la rúbrica y oye, mano de santo. Pero bueno...
ENTREVISTADORA	43:50	Sí, depende de la manera de trabajar de cada uno.
ESTUDIANTE 2	43:51	También, a veces, caías un poco en la simplicidad, pero bueno. Pero para mí, en general, me ha ido muy bien. Me ha gustado y hemos mejorado la tercera parte, de lo que preguntabas, hemos mejorado la coordinación del grupo y el tiempo que lo hemos hecho clavado y todo bien.
ENTREVISTADORA	44:11	Y en general, respecto a las diferentes partes del método, ¿también ha habido una mejora o habéis empeorado?
ESTUDIANTE 2	44:17	Yo hice el análisis formal con [nombre de la Estudiante 3] en la tercera fase, que era lo más fácil para nosotras.
ESTUDIANTE 3	44:22	Sí.
ESTUDIANTE 2	44:24	La segunda parte hicimos [nombre de la Estudiante 3] y yo el tema que fue complicadillo a nivel de David y Goliat. Muy bonito, pero complicado.
ESTUDIANTE 3	44:35	Y fue un trabajo en conjunto malo, porque si te acuerdas cuando vinimos le preguntamos a [nombre de la persona docente], [nombre de la persona docente] nos desmontó lo de David y Goliat. Yo no podía decir que eran David y Goliat en el tema y sin embargo en la tercera parte dieron por hecho que eran David y Goliat. No hubo manera de coordinarnos pese a que transmitimos la información y tal.
ESTUDIANTE 2	44:57	Pero aparte...
ESTUDIANTE 3	44:59	El trabajo quedó un poco desplazado, aparte de que nos pasamos mucho...
ESTUDIANTE 2	45:03	No, pero la segunda parte [nombre de la Estudiante 1 y de otra estudiante no presente en la reunión], en la segunda fase sacaron un dos porque se equivocaron en la cita. No lo hicieron bien. No nos habíamos reunido de grupo, no habíamos mirado en grupo.
ESTUDIANTE 3	45:15	Sí, pero eso nos ha pasado también en la tercera fase. Lo que digo yo que nosotros en la descripción formal y en el tema tampoco, o sea, la descripción formal no hablábamos de prostitución y eso y luego se dio muy por hecho. Ahí hay errores de que bueno, pues lo que decimos, que la persona ve las cosas de una manera y...
ESTUDIANTE 2	45:40	A veces lo cambias también las 48 horas antes.
ESTUDIANTE 3	45:43	Sí, sí, sí, sí. Entonces sí que es verdad que es una asignatura que cuesta trabajar en grupo, si no, si no te coordinas muy bien. [Nombre de la Estudiante 2] y yo, por ejemplo, nos coordinamos muy bien, porque estamos, porque trabajamos mucho. Entonces hablamos constantemente de las cosas. Yo no voy a decir una cosa que entra en contradicción con lo suyo ni al revés, pero hay gente que va más a lo suyo y yo digo esto y si entra en contradicción, pues... Entonces es difícil, es difícil que quede un trabajo redondo.
ESTUDIANTE 2	46:17	Pero también gente que trabaja de tarde y entonces no sabes nada hasta tres días antes que dices bueno, ¿y qué vais a decir?

ESTUDIANTE 3	46:24	Nosotros la descripción formal de la segunda fase no la tuvimos nunca, no la tuvimos, no la tuvimos hasta el día de la exposición. Entonces, bueno, es difícil y sobre todo también entre personas mayores que tenemos cada una en nuestra complicación de vida, pues cuesta encontrar el tiempo que a lo mejor los chicos más jóvenes que están aquí más y se juntan más, pues tienen más relación entre ellos. Pero yo entiendo que es un... O sea, después de pensarlo es un método que, que tanto [nombre de la persona docente] como [nombre de otra persona docente], pues digamos que confían mucho en él y que supone un esfuerzo de instalación en la mente. Es como un software que te cuesta instalarlo. Y ahora hemos pasado...[risas] Sí, ahora, o sea, yo, yo creo que el año pasado y este pues, he sufrido la instalación del software, pero me ha dado una dimensión de cara al futuro, que yo creo que es buena y una base que yo creo que es buena.
ESTUDIANTE 2	47:31	Yo lo veo muy novedoso y yo creo que hay que agradecer estas eh.... Digamos que novedades de romper los esquemas de toda la vida de las clases, tan...tan... ¿Cómo se llama? Las clases tradicionales. Yo creo que estas iniciativas, son más de investigación y de análisis la universidad las ha de fomentar más, yo creo.
ESTUDIANTE 3	47:57	Son innovaciones metodológicas que ya están... Hasta en el bachillerato los chicos se evalúan entre iguales porque tiene muchísimos beneficios para el aprendizaje.
ENTREVISTADORA	48:08	Si yo lo creo así.
ESTUDIANTE 3	48:10	Lo que pasa es que nosotras no estamos acostumbradas, nunca lo hemos hecho, pero ahora los chicos de bachillerato se evalúan... O sea, trabajan por proyectos.
ESTUDIANTE 2	48:20	Yo no sabía que se autoevaluaban.
ESTUDIANTE 3	48:21	Sí, sí, sí.
ENTREVISTADORA	48:22	Yo tampoco. Yo no lo hice con...Cuando yo estaba en...
ESTUDIANTE 3	48:24	No, pero es una, es una de las innovaciones metodológicas.
ESTUDIANTE 2	48:29	Mi hijo tuvo una asignatura que se evaluaban entre ellos.
ESTUDIANTE 2	48:32	Claro, y que lo ponen en común y lo hablan y todo esto. O sea, es una de estas cosas... Y yo creo que que, que saber...

GF-R1

ENTREVISTADORA	00:04	Bueno, pues digo la fecha para que quede registrado: estamos en la primera reunión con el grupo [nombre del grupo] a 19 del 11 de 2021. Y la primera pregunta que quería haceros es si es la primera vez que habéis puesto en práctica el modelo que utilizáis en clase o alguna vez en otra asignatura, habéis utilizado el mismo método.
ESTUDIANTE 1	00:30	Sí, bueno, yo el año anterior.
ENTREVISTADORA	00:33	¿En qué asignatura?
ESTUDIANTE 1	00:37	Creo que era Fundamentos de la Estética.
ENTREVISTADORA	00:41	¿Que era con [nombre de una persona docente] o con [nombre de otra persona docente]?
ESTUDIANTE 1	00:43	Si exacto [refiriéndose a la primera persona docente mencionada] Eso, la segunda vez.
ENTREVISTADORA	00:45	¿Y vosotros?
ESTUDIANTE 1	00:49	Igual. Fundamentos de la Estética que era con [nombre de otra persona docente] y sí.

ENTREVISTADORA	00:56	¿Y en otra asignatura había utilizado alguna vez un método parecido?
ESTUDIANTE 3	01:02	No.
ESTUDIANTE 1	01:04	O sea, el método... ¿En qué consiste el método?
ESTUDIANTE 2	01:11	O sea, en bachillerato, para analizar las obras en Historia del Arte usamos un método, digamos que mucho más simplificado y menos analítico o más simple, pero bueno, pero la estructura esta cuatripartita o tripartita, pues se mantenía.
ENTREVISTADORA	01:29	¿También había que primero reconocer los aspectos formales...?
ESTUDIANTE 1	01:32	Pero todo era mucho más sencillo [la Estudiante 2 afirma]. Siempre nos íbamos a... No era tan...
ENTREVISTADORA	01:40	Sí, porque quizás tenía como fundamento a Panofsky, pero no era tan...
ESTUDIANTE 2	01:43	Pero no era tan matizado.
ESTUDIANTE 1	01:47	Era diferente. Además, porque ahí en el bachillerato, al menos en mi caso, el libro, cuando decía análisis temático e iconológico, es diferente a lo que realmente es que he aprendido en la universidad. Lo que realmente es [haciendo énfasis en "es"]. Por ejemplo, el tema. Yo no sabía que era el verbo, o la acción que se lleva a cabo en la imagen, entonces sí que es parecido, pero ahora como bien hecho, ¿no? Es mi sensación.
ENTREVISTADORA	02:14	¿Qué bachillerato hicisteis vosotros?
ESTUDIANTE 1	02:16	Yo artístico.
ESTUDIANTE 2	02:18	El social.
ENTREVISTADORA	02:19	Sí, mira, yo me sorprendió porque yo he hecho social también y no analizábamos obra de arte, así como de manera estructurada, sino era como bueno, de una forma muy general. Vale, y así en términos generales ¿qué, cuál es la parte del del método que os ha resultado más difícil?
ESTUDIANTE 1	02:38	¿Difícil?
ENTREVISTADORA	02:39	Si en términos generales quiero decir.
ESTUDIANTE 3	02:43	En mi caso yo creo que la puesta en... O sea, la exposición del análisis. O sea, la aplicación del método... Pues bien, pero exponerla para mí es lo más difícil.
ENTREVISTADORA	02:57	Es decir, ¿el hecho de exponerlo en público?
ESTUDIANTE 1	03:02	Para mí el plantearme realmente lo que estoy viendo y... Dejando atrás... la cultura o memoria visual que ya tenemos, eso es lo más interesante, a la vez difícil. Como ¿qué es lo que realmente estás viendo? Sin saber el autor o nada de eso.
ENTREVISTADORA	03:25	Entonces, o sea, la parte, digamos, como de hacer inferencias verdaderamente simples [asiente] el no ir en seguida más allá.
ESTUDIANTE 1	03:32	Exacto. Sí, sí.
ENTREVISTADORA	03:35	¿Y la más sencilla?
ESTUDIANTE 1	03:40	Exponer en público [risas por entrar en contradicción con su compañera. Murmullos sobre la contradicción]
ESTUDIANTE 2	03:48	Para mí lo más complicado ha sido... Sí que es verdad que por un lado el hecho de estar ahí exponiendo este análisis, estar sometido al minutaje a la gramática, la retórica y... Pero sí que es verdad que comparto con mi otra compañera [risas] Que no sé si puedo decir el nombre [risas de todos].

ENTREVISTADORA	04:14	Sí, sí, por supuesto, si ya os digo, esto no tiene trascendencia.
ESTUDIANTE 2	04:16	Pero que... Pues sí que es verdad que... También es complicado el tema... A mí, sobre todo en la parte del tema del segundo análisis, que me cuesta muchas veces tener en cuenta que voy...Vale todo lo que he hecho hasta el momento lo tengo que olvidar, porque si no doy cosas por supuestas y eso a mí, en alguna... Sí me ha costado bastante desprenderme de todo este bagaje.
ESTUDIANTE 1	04:44	También quiero añadir yo la citación, tan importante en la universidad. A mí me cuesta mucho porque hay tanta información en internet y tantos, tantos formatos diferentes que me cuesta mucho diferenciar cuando se cita dentro de un texto. La referencia sobre esa parte de mí es lo que me cuesta más realmente.
ENTREVISTADORA	05:06	Vale. Y qué es lo que... O sea, pensando en el método como conjunto, ¿qué es lo que os parece mejor en el sentido de más útil?
ESTUDIANTE 1	05:20	Para mí lo mismo: esta reflexión, esta verdadera [con énfasis “verdadera”] reflexión de la obra, alrededor de la obra de arte. Si es un poco lo mismo, pero para mí es un tema interesante.
ENTREVISTADORA	05:33	No lo pregunto, más que nada porque a veces lo más dificultoso o lo más sencillo no tiene por qué ir unido a lo que nos parece más útil de un, de un sistema.
ESTUDIANTE 1	05:43	Sí, sí, sí, pero en mi caso, sí que...
ENTREVISTADORA	05:47	¿Y vosotros qué me diríais?
ESTUDIANTE 2	05:52	Bueno, en mi caso creo que no considero que quizá, no será quizá lo que más útil ha sido, en cuanto a la análisis formal, el tener que detenerme tantas veces a mirar una obra, quizás sí que me resultaba más útil sí. Sí, creo que me quedo con una parte del análisis formal.
ENTREVISTADORA	06:29	[Silencio] Si no hay nada que añadir nada está bien eh.
ESTUDIANTE 3	06:31	Si yo que también es análisis formal. Aunque a veces sí que es verdad que contraponer luego la fuente resulta útil comparado con todo el conjunto de análisis que has hecho previo para acabar de asentarlo. Yo creo que la parte más útiles contrastar el propio análisis con el, con el de un panel de especialistas que analizamos.
ENTREVISTADORA	07:03	Y respecto a la forma de evaluación, que es la rúbrica, ¿habíais utilizado anteriormente rúbricas en otra asignatura?
ESTUDIANTE 3	07:15	Bueno, con [nombre de la persona docente].
ENTREVISTADORA	07:17	Pero ¿y antes? No tiene por qué ser en el grado eh, sino en la carrera, en el bachillerato.
ESTUDIANTE 1	07:24	A ver, rúbricas sí, pero muy simplistas. Como por ejemplo... O sea, muy obvio, cuando estas redactado un texto que tenga coherencia, o una gramática. O sea, esos también son rúbricas, porque son como aspectos que se esperan que sigas y que si no haces pueden descontar o no añadir.
ENTREVISTADORA	07:44	Sí, pero me refería a la presentación de este tipo [señalando la rúbrica en papel]. Rúbrica tal cual. De que os presente una cuadrícula en la que tenéis que ir pasando de nivel...
ESTUDIANTE 1	07:53	En este caso no, solo con [nombre de la persona docente].
ENTREVISTADORA	07:57	Y a la hora de utilizar la rúbrica ¿cómo lo hacéis? Es decir, ¿empezáis por el primer nivel y vais viendo si va encajando a medida que avanza la rúbrica o vais directamente al último nivel?
ESTUDIANTE 1	08:12	Directamente al último.

ESTUDIANTE 3	08:14	Copiamos todo el texto del último y entonces vamos trabajando, teniéndolo al lado
ENTREVISTADORA	08:19	¿El último?
ESTUDIANTE 1	08:21	Claro, ¿cuándo evaluamos a las demás o cuando hacemos la evaluación de nuestro trabajo?
ENTREVISTADORA	08:25	No cuando es tu trabajo.
ESTUDIANTE 1	08:27	Nosotros cuando hacemos el trabajo, yo también lo hago así. Como quiero, quiero que esté todo esto: cuatro puntos, tiene que tener todo esto y luego lo voy tachando o solucionando tenemos. Pero después, evaluando a las demás compañeras, como ya tenemos más práctica que el año pasado, yo, personalmente a veces voy directamente al final o a veces sí que sigo paso por paso, por niveles. Sí, básicamente si su práctica...
ENTREVISTADORA	08:55	¿Y vosotros a la hora de evaluar a los compañeros?
ESTUDIANTE 3	08:58	Mmm yo...
ESTUDIANTE 2	08:59	Yo voy a lo último, y veo como bajo [palabra incomprensible] al fin y al cabo la primera evaluación.
ENTREVISTADORA	09:06	Y como es acumulativa, ¿no?
ESTUDIANTE 2	09:06	Si es acumulativa es la... Al fin y al cabo, pues si no cumple la primera oración se queda relegado a un nivel 1 y así creo que sí. O sea, el año pasado sí, con José iba más ordenadito y tal...también el formato era distinto al haber el tema de los vídeos, si se podía parar y si podías tomártelo con mucha calma...
ENTREVISTADORA	09:28	Claro, era más sencillo ¿no?
ESTUDIANTE 2	09:33	Pero este año al ser presencial pues...
ESTUDIANTE 1	09:35	Tienes que estar atenta.
ESTUDIANTE 1	09:39	[todos dicen cosas incomprensibles en el audio]
ENTREVISTADORA	09:41	Vale, ¿y miráis, solo la rúbrica, la rúbrica... pues no sé cómo se llama [busca la rúbrica] la de interpretación o también la de la exposición oral?
ESTUDIANTE 3	09:53	Las dos.
ENTREVISTADORA	09:57	¿Tenéis las dos en cuenta a la vez que vais evaluando?
ESTUDIANTE 1	10:00	Es que con la [nombre de la persona docente] tenemos que evaluar aspectos de las dos.
ENTREVISTADORA	10:03	Sí, sí, sí, lo sé, lo sé. ¿Pero a cuál le dais más importancia?
ESTUDIANTE 1	10:08	Bueno, yo creo que igual.
ESTUDIANTE 3	10:08	Es que se evalúan por separado eso.
ESTUDIANTE 1	10:10	Es el objetivo
ESTUDIANTE 3	10:11	Es que están como separadas y tienes que hacerlo todo. Entonces para algunas tienes en cuenta la rúbrica 1 para la otra pues lo otro.
ESTUDIANTE 2	10:17	Pero sí que es verdad que la, la, la en cuanto a la exposición oral, al menos yo lo tengo más en cuenta al final, porque como tiene que ser una especie de síntesis de todo el grupo, pues... Y a veces si me cuesta recordar...[risas] la compañera que hubo... pero bueno, es decir, sí que es verdad que primero me centro en la rúbrica de contenido, por decirlo de algún modo, y luego en la de exposición oral, pero básicamente porque como tienen que pasar todos los miembros de grupo, eso es más pragmático, esperarse que todos lo hagan, porque si no...

ENTREVISTADORA	10:50	Yo por eso preguntaba, porque yo lo hago también así. Yo me centro en la de contenido y después ya me hago una idea de cómo ha expuesto todo el grupo y... Y miro esta. También porque no puedo tener todos los ojos...No puedo tener ojos en todo.
ESTUDIANTE 1	11:03	Yo no, yo lo hago todo a la vez y voy modificando a la vez. Es decir, si hay dos exponentes que han hecho muy bien, gramaticalmente hablando, por ejemplo, pero luego hay dos que lo han hecho mal, pues ahí ya valoró.
ENTREVISTADORA	11:17	Haces una media, ¿no?
ESTUDIANTE 1	11:17	Lo voy haciendo a medida que avanzan y voy modificando y demás, ese es el último.
ENTREVISTADORA	11:29	Y siguiendo con lo mismo... ¿Cuál es la mayor dificultad que creéis que presenta la rúbrica?
ESTUDIANTE 3	11:39	Coincidir con el profesor [risas].
ESTUDIANTE 2	11:41	Bueno, y las medias aguas, que no se si es uno u otro... Hace que no es que... Dentro del propio nivel a veces pienso "lo ha hecho", pero lo ha hecho como... Lo ha hecho mal.
ENTREVISTADORA	11:55	[Risas de todos] Si lo ha hecho mal es que no lo ha hecho.
ESTUDIANTE 3	11:57	mm... O no...
ESTUDIANTE 2	11:58	O no [risas].
ESTUDIANTE 3	12:00	O sí que lo ha dicho, pero...
ESTUDIANTE 2	12:02	Es un sí y un no... Y el año pasado, sobre todo. Este año, no tanto, pero el año pasado era como muchos grupos que no sabían bien... Y ahí sí yo dudaba mucho. Y bueno, supongo que nos equivocamos porque... No coinciden necesariamente con el profesor. Pues íbamos un poco flojos.
ESTUDIANTE 1	12:22	Es que el mayor problema es que si no has entendido bien lo que se tiene que hacer. Vas a fallar en la evaluación de las demás y si eso es difícil. Y también ahora que estamos presentando oral, ahora hacemos clase presencial, te despistas un momento y... Ostras, pues yo no sé si ha dicho el tema bien, o no lo ha dicho y ahora puedes tirar para atrás en el tiempo. Entonces, bueno, esa es una dificultad que implica estar atenta a clase y no perder ni un momento ni nada.
ENTREVISTADORA	12:55	Y de los cuatro criterios que presenta la rúbrica, ¿cuál es el que os parece más complicado? Supongo que el de gramática, no. Entonces, de los tres primeros, ¿cuál dirías que es el que más os cuesta de forma el tema que cuesta? Sí, el criterio que os parece más complicado.
ESTUDIANTE 2	13:17	¿De los de contenido?
ENTREVISTADORA	13:17	La identificación de los aspectos formales...
ESTUDIANTE 3	13:27	Yo creo que el tema, porque como tienes que partir de inferencias que has hecho, que quizás has hecho inferencias, pero... Pero en realidad el cuadro va por otro lado y...Te basas en unas inferencias y como en unas cosas que quizás te estás yendo muchísimo, entonces hacerlo bien y como siendo natural y prestando realmente atención y no yéndote del cuadro. O sea, para hacer el tema hay que... Hay que hacerlo muy bien.
ENTREVISTADORA	13:59	Tienes que haber hecho muy buenas inferencias, ¿no?
ESTUDIANTE 3	14:01	Exacto.
ESTUDIANTE 2	14:04	Comparto, bueno, ya lo he comentado antes, el tema del cuando nos has preguntado qué era lo que nos parecía más complicado. Pero sí, sí, comparto, opinión como mi compañera [risas]. Con [nombre de la Estudiante 3]. Y si sí, sí, realmente es lo más complejo, yo creo.

ENTREVISTADORA	14:24	¿La identificación del tema?
ESTUDIANTE 2	14:26	Sí.
ESTUDIANTE 1	14:27	Yo diría que todas en conjunto, cuando ya llevas más práctica y sabes que estás haciendo bien, no es tanto la complicación de algo muy concreto, pero yo sí diría, por ejemplo, dar credibilidad a un autor o una autora porque ¿credibilidad para quién?, ¿desde qué punto de vista eso se tiene que justificarlo? Es que así, complicado en sí, algo más difícil, para mí no hay nada concreto, como es... De todo, de todo hay un poco. Pero para poner un ejemplo, la credibilidad.
ESTUDIANTE 2	15:04	Bueno, pero al menos en el caso de [nombre de la persona docente] no estábamos con un marco de... Para justificar la credibilidad hay esto, esto y esto y esto. Si esto se cumple, es que es más, es más creíble que otros autores. Y recuerdo que nos lo explicó más o menos.
ESTUDIANTE 3	15:25	Pero esto no es una rúbrica, ¿verdad?
ESTUDIANTE 2	15:27	No, no nos lo dijo en clase.
ESTUDIANTE 1	15:28	Pero esto de la rúbrica, es diferente ¿verdad?
ESTUDIANTE 3	15:30	Sí, también. Pero esto que se nos dijo para justificar la credibilidad de un autor...
ESTUDIANTE 3	15:41	Que sea historiador del arte, por ejemplo, le da...
ESTUDIANTE 2	15:42	Ya, ya, le suma un punto.
ESTUDIANTE 3	15:42	También si el método de publicación del texto, la escuela o si es más presente, tendrá... Si es un historiador de ahora, pues seguramente tendrá más credibilidad...
ESTUDIANTE 1	15:57	Estarán más actualizados los estudios.
ESTUDIANTE 2	15:58	De hecho, en fuentes también con [nombre de la persona docente] también nos sucede lo mismo que nos comenta todo el tema de, por ejemplo, en el idioma que se publica un artículo o cosas así. Así que bueno.
ENTREVISTADORA	16:11	¿Que el idioma también le da credibilidad al...?
ESTUDIANTE 2	16:14	No que decía un archivo que está escrito en inglés obviamente llegará a mucha más gente que está escrito en castellano o en catalán y, y no por eso justifica, no porque tenga más visualización o porque sea más leído, tendrá más credibilidad. Y bueno, con este tema.
ENTREVISTADORA	16:38	¿A bueno que no os fieis de las veces que ha sido compartido no?
ESTUDIANTE 2	16:39	No fiarse del idioma sería una de estas.
ENTREVISTADORA	16:51	Y si, si pudierais modificar algo de la de la rúbrica, ¿qué sería?
ESTUDIANTE 1	17:02	Bueno, quizá el que sea, que también... ¿qué tan importante o rígido es que sea acumulativo? Por ejemplo, si desde las personas que han hecho este método, pudiésemos argumentar o debatir sobre esto. O sea, si sea me argumentarán por qué debe ser acumulativo y me pareciera bien. Pero también creo que cabe la posibilidad de que no fuera acumulativo, pero lo entiendo. Pero puede estar, eso.
ENTREVISTADORA	17:37	Sí, se entiende perfectamente lo que quieres decir.
ESTUDIANTE 3	17:44	[Murmullan] No, no, di.
ESTUDIANTE 2	17:46	Bueno, en mi caso, yo creo que cuando el año pasado por vivencias, pues tuvimos bastantes problemas en cuanto a minutaje, nos excedíamos en demasía...
ESTUDIANTE 3	17:58	Y para hacerlo bien, para hacerla bien no daba tiempo.

ESTUDIANTE 2	18:02	Lo hacíamos mal y con un tiempo adecuado, o lo hacíamos bien y con excedente tiempo. Pero bueno, sí que es verdad que este curso, este año hemos aprendido a coger obras mucho más pequeñas. Pero igualmente, el año pasado con una obra...
ESTUDIANTE 3	18:22	Claro es porque que no se adapta, pero no se puede aplicar a obras que tengan muchos aspectos formales porque, no da.
ESTUDIANTE 1	18:29	La problemática sería si quieres incluir todos los aspectos formales. Tienes que hacer una selección sí o sí para ajustarte al tiempo.
ESTUDIANTE 3	18:38	O coges obras con muchísimos menos aspectos formales o te pasas el tiempo.
ENTREVISTADORA	18:44	Es decir, que la adecuación al tiempo que se pide no tuviera tanta carga, ¿no?
ESTUDIANTE 2	18:48	Sí, yo creo que sí.
ENTREVISTADORA	18:50	Pero que fuera elástica a la obra que se escoge y al número de elementos formales que tienen. Porque así tendría más sentido. Porque no todas las obras tienen... Tienen lo mismo formalmente.
ENTREVISTADORA	19:04	No, no, claro, por supuesto. A ver también como es una actividad en clase que la hace un montón de personas y todo el mundo se excede todo lo que quieren al final. Pero sí, pero entiendo que te fastidia, no que tu actividad tenga menos puntuación por el hecho de que te vayas.
ESTUDIANTE 2	19:26	O sea, si puedes hacer una presentación de una hora, está claro que no es factible, pero me refería solo al pasar de un minuto ya venga, tres puntos menos. Eso sí que...
ENTREVISTADORA	19:39	[Risas] ¿Así fue el año pasado?
ESTUDIANTE 3	19:43	[Risas] sí.
ESTUDIANTE 2	19:44	En la primera presentación sí que intentamos ajustar un párrafo a ver si llegamos al 10 de tiempo y no pasamos de un medio minuto y ya, ya tuvimos...
ESTUDIANTE 3	19:57	En la siguiente dijimos bueno, tiempo cero, pero lo hacemos todo el resto de 10.
ENTREVISTADORA	20:07	Bueno, y una vez que ha sido evaluado el trabajo, creéis que soy capaces de, de reconocer en qué aspectos habéis fallado y cómo podríais mejorarlo.
ESTUDIANTE 1	20:21	Sin una tutoría no
ENTREVISTADORA	20:22	¿Sin una tutoría no?
ESTUDIANTE 1	20:25	Ajá [asiente].
ESTUDIANTE 3	20:27	Bueno, con las notas que nos pone, yo creo que sí [todos dicen que sí].
ESTUDIANTE 1	20:33	Sin el feedback del profesorado no.
ENTREVISTADORA	20:38	No, claro, pero me refiero con la evaluación que os hacen.
ENTREVISTADORA	20:43	Sí, sí, porque, por ejemplo, nos dicen "Aspectos formales: tenéis que mirar más de esto también". Entonces utilizaba el mismo trabajo.
ENTREVISTADORA	20:50	Quiero decir, ahora que tenéis que hacer la segunda fase, ¿sentís que sabéis dónde tenéis que poner más atención?
ESTUDIANTE 1	20:58	Yo no me acuerdo qué nos dijo, pero... [Risas].
ESTUDIANTE 2	21:02	En nuestro caso como...
ESTUDIANTE 1	21:03	solo había una cosa [la Estudiante 3 intenta decir algo] si eso nos dijo que, creo, que en aspectos formales, que resumiéramos un poco como que nos centráramos más...

ESTUDIANTE 2	21:13	No era como “cuidado con las inferencias que inferíamos”. No sé, recuerdo, no sé “poder” y no justificamos el por qué...Y el resto categorías nos dijo que estaban...
ESTUDIANTE 3	21:26	Bien, menos la última que dijo aquí no os felicito... Porque...
ESTUDIANTE 2	21:30	Porque... ¡Ah en el tiempo! [risas].
ENTREVISTADORA	21:32	¡Siempre eh!
ESTUDIANTE 3	21:34	Sí, en el tiempo, esto nos viene de un pelo que no, que no es importante pero que nos fue bien.
ESTUDIANTE 1	21:43	Pero sí que el año pasado si no hubiera tenido tutorías con el [nombre de la persona docente] lo hubiéramos ido haciendo mal y muy mal. Eso es un caso muy claro.
ESTUDIANTE 3	21:54	Es que [nombre de otra persona docente] no daba feedback, solo daba la nota.
ESTUDIANTE 1	21:58	Y tenías que pedir tutoría y esperar. La segunda es muy irónico porque tú tienes que dedicar un tiempo en la presentación oral, pero él se excedía a más no poder en las tutorías. O sea, eso, eso está mal, que quede constancia [risas]. Es que van viniendo flashbacks de Vietnam.
ENTREVISTADORA	22:26	Sí, es verdad, [nombre de la persona docente], no quedaba claro que tenías que mejorar, pero con [nombre de otra persona docente] sí, de momento, de momento.
ESTUDIANTE 1	22:32	De momento, sí, sí.
ENTREVISTADORA	22:32	¿Pero por las tutorías?, ¿no por la propia evaluación tal cual?
ESTUDIANTE 1	22:37	Sí, no, por, por...
ESTUDIANTE 3	22:38	Sí, sí, por la propia evaluación, porque nos ha puesto notas.
ESTUDIANTE 2	22:41	Si las notas están comentadas, entonces ya... Con ese comentario, al menos de momento... De momento ya sabemos por dónde tirar.
ESTUDIANTE 1	22:51	También es verdad que lo hemos hecho muy bien... Entonces no tenemos... Material de esto y esto ¿por qué lo hemos hecho mal? que vayamos a preguntarle para mejorar. Pero seguro que si se diera el caso le preguntaríamos y lo identificaríamos bien.
ESTUDIANTE 3	23:06	O ella misma no nos diría “arreglar esta parte”.
ESTUDIANTE 2	23:09	Sí, imagino que en el comentario que saldría...
ESTUDIANTE 3	23:11	Sí.
ESTUDIANTE 1	23:16	Vale, y lo último que bueno, o lo penúltimo, mejor dicho, que quería preguntaros que ya me lo habéis respondido. Básicamente es que es lo que os parece más difícil a la hora de evaluar vosotros.
ESTUDIANTE 2	23:36	Buenos los aspectos orales.
ESTUDIANTE 1	23:38	Confiar en ti misma.
ESTUDIANTE 2	23:39	A de evaluar a los demás, ¿no?
ENTREVISTADORA	23:40	Además, sí, de vosotros cuando hacéis de profesores.
ESTUDIANTE 1	23:45	Yo lo mismo.
ESTUDIANTE 3	23:48	Lo más difícil... [silencio].
ESTUDIANTE 1	23:58	Por ejemplo, os hago otra pregunta: ¿se os ha dado igual de bien...? Porque, por ejemplo, vosotros tenéis muy buena nota en el ejercicio. ¿Se os ha dado igual de bien hacer el ejercicio que evaluarlo?
ESTUDIANTE 3	24:06	Yo creo que no, ¿no?
ESTUDIANTE 1	24:07	No lo sabemos aún.

ESTUDIANTE 3	24:08	Yo creo que sí que lo sabemos, pero no me acuerdo de qué hemos sacado.
ESTUDIANTE 2	24:13	[Dubitativo] un 8.
ESTUDIANTE 1	24:15	¿En conjunto?
ESTUDIANTE 2	24:16	Pero porque nos equivocamos y no nos corregimos, no nos autoevaluamos, al menos nosotros.
ESTUDIANTE 3	24:19	¿Ah teníamos que autoevaluarnos?
ESTUDIANTE 1	24:21	Claro.
ESTUDIANTE 2	24:21	Eso me dijo, sí. Así que si...nos hubiera ido igual de bien.
ESTUDIANTE 1	24:27	Bueno, hace falta información para contestar esta pregunta [risas] porque no sé, creo que si... Creo que lo sea, pero tampoco. Lo que no entiendo mucho es porcentajes y demás. Como a mí se me pierde un poco cuando aparecen números, pero yo veo un 3 y un 5, pero lo que significa que he acertado 3 de 5 o que el porcentaje es un 30 por ciento de 50.
ENTREVISTADORA	24:50	¿O sea que los criterios no te quedan muy claro?
ESTUDIANTE 1	24:54	No [con contundencia], a mí no eh, a mí no. O sea, me gustaría que estuviera mucho más claro no con tantos números y que dijeran pues has acertado el 30% de 100 o 3 de 5 es coincide conmigo en 7 y esto equivale a un 8.
ENTREVISTADORA	25:10	Pero ¿eso te pasa a la hora de evaluar, o cuando se te evalúa, cuando recibes tus notas propias?
ESTUDIANTE 1	25:16	Mis notas tanto de cómo lo he hecho yo como cuando he evaluado a las otras. Pero eso ya es un criterio muy personal mío que se me da fatal las mates [risas].
ESTUDIANTE 3	25:23	Es generalizado.
ESTUDIANTE 2	25:25	Pero es que no es tanto por los porcentajes que sí se entiende, sino por el hay un número que "índice de coincidencia" o algo así que es como 5 o 6 [risas y murmullos] No se sabe exactamente que estás aquí, que estás coincidiendo, si es por grupos, si es por apartado.
ESTUDIANTE 1	25:42	Literalmente cuántas he fallado, cuántas he acertado, o...
ESTUDIANTE 2	25:44	Y esto no aparece y...
ESTUDIANTE 3	25:46	Sí, pero incluso en cuáles, yo creo que te ayudaría también.
ESTUDIANTE 1	25:49	Exacto, en quienes. Exacto. Eso es cierto.
ESTUDIANTE 3	25:52	Te ayudaría a ver en qué has acertado y en qué has fallado ¿no? Que claro, tampoco es plan de ver las notas de los otros pero....
ESTUDIANTE 1	25:55	Pero bueno a ver...
ESTUDIANTE 3	25:56	Si estamos evaluando...
ESTUDIANTE 1	25:57	Entre iguales...
ESTUDIANTE 3	25:58	Sí, bueno, no sé, a mí me daría igual que me vieran mi nota [Estudiante 1 dice murmurando "a mí también"], pero sí, pero quizás si viéramos en qué hemos acertado, acertaríamos mejor [risas].
ENTREVISTADORA	26:08	¿Ah porque sabéis cuánto, pero no en qué?
ESTUDIANTE 3	26:11	Exacto, aprenderíamos...
ESTUDIANTE 2	26:14	O sea, no lo sabemos de forma estética [no se entiende el uso de "estética" en este contexto]. Es un índice, es un número y sabemos que el máximo es seis a lo mejor y el mínimo es cero. Pues tenemos el 5, ok [risas].
ESTUDIANTE 3	26:22	Ok, a seguir [risas].

ESTUDIANTE 1	26:25	Lo que dices tú, yo creo que es como vale, al grupo [nombre de un grupo] les he puesto un dos en el tema y yo me he equivocado, y si lo supiera diría pues ¿en qué me equivocado? Pero claro no, no puedo volver atrás para volver a ver la presentación y ver en lo que me he equivocado, pero aun así serviría de algo...
ESTUDIANTE 2	26:44	Para replantearte...
ESTUDIANTE 1	26:46	Aunque es una currada para los profesores, lo entiendo, pero...
ESTUDIANTE 3	26:53	¿[Nombre de la persona docente] lo hacía?
ESTUDIANTE 2	26:53	No, creo que hacia lo mismo del... Ah es verdad, pero [nombre de la persona docente] colgaba todas las notas es verdad.
ESTUDIANTE 3	26:59	Ah con estas hemos... [algo incomprensible].
ESTUDIANTE 3	27:03	Pero, nosotros lo que hacíamos era registrar todas las notas que poníamos y entonces [nombre de la persona docente] colgaba toda la totalidad de las notas de la clase.
ESTUDIANTE 3	27:11	Ah entonces tu tenías que ir a ver...
ESTUDIANTE 2	27:11	Entonces que ir a ver y nosotros mismos íbamos a ver y.... Ah mira con eso hemos coincidido.
ESTUDIANTE 3	27:17	Con ninguna [risas].
ESTUDIANTE 2	27:18	Y coincidíamos bien poco la verdad.
ESTUDIANTE 3	27:21	Esto en realidad está, está mejor para...
ENTREVISTADORA	27:24	O sea, ¿os gustaría ver las evaluaciones del resto de grupos para ver en qué coincidís? Eso es lo que estáis...
ESTUDIANTE 3	27:30	Sí, porque así puedes decir "ah, vale, pues si se hace esto es un 10" y luego...
ENTREVISTADORA	27:36	Ah claro, ver sus notas quieres decir, claro, para ver...
ESTUDIANTE 3	27:39	Bueno, para ver la coincidencia.
ENTREVISTADORA	27:40	Claro, claro, claro.
ESTUDIANTE 1	27:42	Aquí te... Nosotros [en aspectos] "formales" hemos sacado un nueve y claro, ¿eso qué significa? Un nueve respecto a la rúbrica o el nueve del total de nota sea respecto a un 10, ¿sabes?
ESTUDIANTE 2	27:58	No, pero eso sí que son respecto a 10 ¿no? Eso si esto es...
ESTUDIANTE 1	28:02	¿Son de toda la vida?
ESTUDIANTE 2	28:03	Sí, sí, sí, pero las complicadas son las otras tres.
ESTUDIANTE 1	28:08	¿Pero entonces en que se basa? Es decir, si se ha fallado en algo en los formales, ¿por qué no el 10? Porque ya...
ESTUDIANTE 2	28:15	Porque es dentro de lo de la subjetividad que decía ¿sabes? Que del ocho al 10, pues es...
ENTREVISTADORA	28:22	Claro que una cosa es coincidir en la franja, en el nivel sí y otra cosa es la nota exacta. Pero bueno, no sé con [nombre de la persona docente] pero con [nombre de otra persona docente], por ejemplo, da por bueno que coincidiáis en la franja, ¿no? Eso ya es...
ESTUDIANTE 3	28:36	[Dice algo incomprensible]
ESTUDIANTE 3	28:41	Y creo que [nombre de la persona docente] también ¿no?
ESTUDIANTE 2	28:44	Sí, sí.

ESTUDIANTE 1	28:45	[Comienza a mirar las calificaciones en el móvil] "evaluación entre iguales", "coincidencias": tres... ¿tres de cuántas? [Murmulla la Estudiante 3 por detrás "¿pero tres de qué?] tres de cuántos grupos? Exacto. Luego "nota final": seis... de 10 imagino. Luego "nota final ponderada": 0,30. Imagino que es lo que cuenta para la nota.
ESTUDIANTE 2	29:04	Que sería la tercera parte de un... ¿Qué es un... 15%? Por la tercera parte de 0,15 [risas] Que entiendo...
ESTUDIANTE 3	29:11	¿A sí? Bueno yo esto ya no me he enterado...
ESTUDIANTE 1	29:13	Pero luego el número máximo de coincidencias de la gente son 5. O sea que un 3 no está tan mal si el máximo es un cinco. ¿O es que gente podría haber sacado más y no ha sacado más? [La Estudiante 3 asiente y dice cosas incomprensibles].
ESTUDIANTE 1	29:23	¡Mucha confusión! [con contundencia], mucha confusión.
ESTUDIANTE 3	29:24	Ya, no sabes la máxima cuál es... Si este es el número y creo que es el más...
ESTUDIANTE 2	29:27	Enigmático [risas].
ESTUDIANTE 1	29:30	Si el 5 es un 10, un tres es un seis, o sea, es como si hemos sacado un cinco de 10.
ESTUDIANTE 3	29:35	¡Pero no! [risas] Es que no es que haya más, es el número de coincidencias... Bueno da igual, da igual, ya nos enteraremos...
ENTREVISTADORA	29:43	Vale, que parece que no está muy claro ese tipo de...
ESTUDIANTE 2	29:47	Si, la parte de coincidencia es lo que no está claro.
ESTUDIANTE 1	29:51	Si, en general la nota, más explicado. Sí. Sí, sí, sí. Más concretamente.
ENTREVISTADORA	30:05	Vale, entonces, ¿el criterio que más sencillo os parece es el...?. Bueno, no, no digo nada yo. ¿Cuál es el criterio que más fácil os parece?
ESTUDIANTE 3	30:16	El criterio de evaluación...
ESTUDIANTE 1	30:18	¿De todos?
ENTREVISTADORA	30:18	No, no, no, no, de los diferentes criterios, entre los diferentes criterios de la rúbrica. Cuál es el que hacéis con mayor... No sé cómo decirlo, ¿soltura? Porque os parece muy sencillo.
ESTUDIANTE 3	30:27	¿Qué rúbrica?
ENTREVISTADORA	30:29	La de contenido.
ESTUDIANTE 3	30:33	Bueno, no ¿el de el de la cita no? Si nos ponemos la citación...
ESTUDIANTE 2	30:38	El de la fuente.
ESTUDIANTE 1	30:38	Pero con criterio me refiero a la identificación de los aspectos formales, identificación del tema...
ESTUDIANTE 3	30:45	Sí, sí, el de la fuente, el de la fuente o interpretación de especialista...
ENTREVISTADORA	30:48	¿Esto como muy sencillo no? Tienes que poner... Los que ya no citan el formato...
ESTUDIANTE 2	30:53	Y ya los relegas.
ENTREVISTADORA	30:54	No pero ahora me estáis hablando de cómo evaluáis vosotros. Yo pregunto a la hora de hacer vuestro trabajo...
ESTUDIANTE 1	31:00	Aspectos formales, sí.
ESTUDIANTE 2	31:03	¿A la hora de hacerlo te refieres?

ESTUDIANTE 1	31:05	Sí. O sea, tú, cuando te toca aspectos formales, o tema fuente, ¿qué es lo más fácil para ti hacer ¿
ESTUDIANTE 2	31:12	Fuente.
ESTUDIANTE 3	31:14	Fuente, sí, yo fuente. También es un material con el que estamos más acostumbrados a trabajar. Si yo lo encuentro el más sencillo.
ENTREVISTADORA	31:24	Si además ya en teoría tienes el trabajo previo de los compañeros de equipo a la hora de...
ESTUDIANTE 3	31:30	Si es coger piezas y ordenar, que no tanto ...
ESTUDIANTE 2	31:34	Análisis formal es muy farragoso y....
ESTUDIANTE 3	31:37	Sí, para mí el análisis formal no... No es más sencillo
ESTUDIANTE 1	31:44	Es que es lo que digo, cuando lo pillas, Pero como todo en la vida, vamos: práctica, es práctica.
ENTREVISTADORA	31:56	Bueno, y con este modelo ¿pensáis que os ha cambiado algo vuestra, vuestra visión de un comentario, una obra de arte?
ESTUDIANTE 1	32:04	Sí, totalmente. Sí, sí.
ENTREVISTADORA	32:06	¿En qué sentido?
ESTUDIANTE 1	32:08	En que, como he dicho al principio, nunca antes me había parado a analizar realmente una obra de arte en profundidad y sin un bagaje añadido en ese aspecto. Ha sido nuevo completamente, o sea todo. Todo para mí ha sido enriquecedor en cuanto a novedad y práctica.
ESTUDIANTE 3	32:34	Para mí la verdad es que no [risas].
ENTREVISTADORA	32:37	No, no, está muy bien sí
ESTUDIANTE 3	32:41	No...no... O sea, ha sido otro método de análisis de obras. Que bueno que hay como muchos. Este ha sido uno distinto y...
ENTREVISTADORA	32:54	Sí, que no crees que te haya cambiado...
ESTUDIANTE 3	32:57	Sí, en ese sentido pienso que ha sido nuevo [con sarcasmo "nuevo"]
ENTREVISTADORA	32:59	Es decir, ¿crees que el método ha sido novedoso, pero no crees que te haya aportado nada nuevo a la hora de enfrentarte a una obra de arte?
ESTUDIANTE 3	33:05	Bueno, novedoso, tampoco [risas del resto de participantes]. Ha estructurado más el de Panofsky, o sea al final... Que bueno ya... Ya lo dicho mi compañero [risas] que al final en bachillerato, la pregunta es ¿qué ves? Pues aquí la pregunta "¿qué ves?" se ha concretado mucho más. Bueno, no ha cambiado mi manera de ver los análisis, sino que la ha matizado y la ha convertido en una rúbrica.
ESTUDIANTE 1	33:35	Es que yo bachillerato no hacía... O sea ¿qué libro teniais? Porque yo no tenía idea...
ESTUDIANTE 3	33:40	No teníamos libro.
ESTUDIANTE 1	33:40	Yo si tenía un libro, el típico, el Vicens, no sé qué, Vicens Vives de historia. Entonces hacíamos de historia del arte y hacíamos, no sé: "panteón" e historia... Y bueno, como, como, como eras... Sí, ficha técnica, historia ¿no?, formales, historia y comparación con otras obras o referentes anteriores. Para mí no era nada como esto, nada, nada. No tenía nada que ver, nada. Es que la historia del arte común es muy, o sea, para mí eso es falso. O sea, no sé cómo explicarlo. Todo lo que te cuentan es mentira entre comillas.
ENTREVISTADORA	34:29	¿En la asignatura que diste en el bachiller quieres decir?

ESTUDIANTE 1	34:31	Sí. Y también a nivel de conocimientos.... ¿cómo se dice? Como de la gente común, no como la gente que estudia una disciplina, que eso tiene un nombre... Lo de las revistas. Bueno, para público general, lo que sea ...
ENTREVISTADORA	34:58	Ah, ¿como divulgativo?
ESTUDIANTE 1	34:59	Muy superficial, divulgativo y aquí pues entramos en materia en profundidad. Hacemos un... O sea, es una disciplina científicas también. Ahí está la diferencia, para mí.
ESTUDIANTE 3	35:16	Es que a veces es cómo "cómo te sientes cuando ves la obra" y esas cosas...
ESTUDIANTE 1	35:22	Como...Yo qué sé... Pues Rothko, pues los colores que utilizaba y después su vida, no sé qué. Es todo muy divulgativo, muy poco...
ENTREVISTADORA	35:29	Sí, ¿muy banal no? Todo esto de que el arte tiene que hacer sentir cosas y no es tan analítico la manera de enfrentarse...
ESTUDIANTE 1	35:36	Al contrario, para mí este método creo que no se puede ajustar más a lo que es realmente y, si...
ESTUDIANTE 2	35:49	Bueno en cuanto a lo que has preguntado de si ha cambiado mi forma de ver el análisis de una obra, no se... Sé que este tipo de análisis, al fin y al cabo, cuando una obra te interesa mucho y estás ahí delante del museo, pues esto de pasar una hora, bueno una hora nunca he llegado a estar tanto. Pero sí que podría estar muuucho [alargando la "u"] tiempo delante de una obra haciendo este tipo de análisis. Lo único que... Pero sí que es verdad que este tipo de rúbrica me ha obligado, por así decirlo, a someter a este tipo análisis a obras que no me gustan, o a obras que no me parecen de mucho interés y al final sí, me ha resultado curioso encontrar detalles que no había visto en obras tan vistas. Y en cuanto...Bueno a mí me resulta bastante divertido la verdad, el año pasado con el tema de estética, sí que era divertido ver como conjugaban en ideas estéticas con aspectos formales. Que antes pensabas, uy esto quizás es muy fantasioso. Pero bueno, está bien [en tono de consentimiento], me lo he pasado bien. Pero sí que, así como "cambiar la forma de entender el análisis de una obra". Es, es más lo que ha dicho ella de "se ha concretado, se ha matizado y se ha acabado perfilar de un modo concreto" que hoy habrá distintos modos de perfilar. Y este ha sido uno y, bueno, no sé, lo tendré en cuenta [risas].
ENTREVISTADORA	37:12	¿Y puede haber otros no? Claro.
ESTUDIANTE 3	37:12	Pero sí, también en función de la obra eh. Porque sí que es verdad que hay un registro de arte que lo sometes a este tipo de análisis y queda y queda muy pobre al fin y al cabo yo creo.
ESTUDIANTE 3	37:26	Arte abstracto por ejemplo...
ESTUDIANTE 2	37:28	Arte abstracto, no, no sé qué te diría la rúbrica de esto.
ESTUDIANTE 1	37:31	Si ya...Cierto...Ya se, pues sería interesante
ESTUDIANTE 2	37:35	Ya arte moderno, me refiero a primeras vanguardias. El uso arbitrario del color... En qué... ¿En qué queda la rúbrica ante ese aspecto formal?
ESTUDIANTE 1	37:43	Yo creo que la clave está en la figuración. Si no hay figuración, no hay acción. Sin acción solo hay aspectos formales y no puedes.... El tema no lo puedes hacer. Bueno, sería difícil de hacerlo...
ESTUDIANTE 2	37:55	Dentro del propio análisis formal, en el caso de las vanguardias, ya dudas incluso de las formas, o de los colores.
ENTREVISTADORA	38:06	Si porque no hay aspectos formales per se, ¿no?

ESTUDIANTE 3	38:08	¿Y arte contemporáneo? ¿Una performance?
ENTREVISTADORA	38:10	Bueno, una performance todavía, porque hay aspectos formales en la performance.
ESTUDIANTE 3	38:14	Pero una obra tipo... Tipo... Tipo las latas de cerveza, ¿aspectos formales? Es una lata, no lo puedes dudar. Es que es eso [risas].
ENTREVISTADORA	38:27	Bueno, no, pero tampoco se trata de dudarlo. Se... se puede. No sé, de la caja brillo se puede hacer un análisis formal.
ESTUDIANTE 2	38:35	Sí, sí, Sí, claro.
ENTREVISTADORA	38:36	El problema yo creo que va más por donde decía ella, cuando no hay...
ESTUDIANTE 1	38:41	Claro con la figuración...
ESTUDIANTE 3	38:46	Es que ahora.... Ahora imagínate es que ahora, acabo de ir a una exposición en el MACBA que era un cuadro todo marrón y había dibujado con espátula una especie perro, pero súper escondido y era todo así rayado. Pero bueno, vemos un perro, pero... Pero quizás, quizás no, la figuración no es lo más importante de esta obra, ¿no? Y no hay que partir de eso. Son obras que no se tienen que entender desde ahí, sino desde otro punto de vista.
ESTUDIANTE 1	39:12	Pero sí podríamos seguir la rúbrica.
ESTUDIANTE 3	39:15	Bueno, poder...Sí, claro. Al final son para analizar obras de arte.
ESTUDIANTE 1	39:20	Entonces yo diría que esta rúbrica se puede seguir, reitero, si hay figuración. Si no, no se puede completar o hacer de forma completa. Porque fuentes va a haber autores que ya han hablado sobre esa obra, seguramente. Claro, si no hay figuración, no hay acc... No hay nadie o nada que haga una acción. Es decir, si es un objeto, no hace ninguna acción. Y si no hay acción no hay tema, entonces solo por eso, ya... No puedes completarla. Básicamente. Por lo demás, si claro, lo puedes hacer todo.
ENTREVISTADORA	40:01	Vale ya de forma más amplia aún, ¿creéis que en algo os ha cambiado vuestra visión de la historia del arte? Ya abriendo más aún la pregunta.
ESTUDIANTE 3	40:12	A mí me la disciplina de cómo se enseña, o sea en esta universidad me ha cambiado la forma de ver como... Eh... Como, hay departamentos de profesores que usan diferentes métodos, pues nada, más que nada para ver, para ver la universidad, el grupo de profesores que... Cómo enseñan. Pues sí, pues en esta disciplina, no todo el mundo tiene el mismo enfoque y...
ESTUDIANTE 2	40:45	Y este en concreto, así, valga la redundancia, es mucho más disciplinario es mucho más... En cambio, en otras asignaturas es como más... Sí has visto tal, te pongo tal...
ENTREVISTADORA	40:58	Sí, porque ¿de qué manera analizáis obras de arte en otras asignaturas? O sea, ¿en qué se basa el análisis?
ESTUDIANTE 3	41:04	No hay orden, es...di, di todo lo que quieras.
ENTREVISTADORA	41:09	Sí, a lo mejor un poco más divulgativo, como decía [nombre de la Estudiante 3].
ESTUDIANTE 3	41:12	No, es más... Es que no las analizamos.
ESTUDIANTE 2	41:16	Bueno es mentira esto eh, porque sí que es verdad que hay asignaturas, asignaturas como... Por ejemplo, claro, hay que ir al caso, asignaturas como el arte de las civilizaciones antiguas Ahí si seguíamos una estructura muy clara.
ESTUDIANTE 1	41:28	Bueno historia no... Era historia a secas.
ESTUDIANTE 3	41:31	No, no, no.

ESTUDIANTE 2	41:33	¿Era arte...? Que tratamos... Teníamos un método muy claro.
ENTREVISTADORA	41:40	Ajá, ¿y en qué consistía?
ESTUDIANTE 2	41:44	Mmmm ficha técnica, una parte histórica, luego análisis formales, luego iconología, y luego poner en relación con yo qué sé qué. Pero sí que no era tan... En cuanto a evaluación, no lo tenías tan claro como en el caso de la rúbrica. Y en el caso de [nombre de una persona docente], también con Vanguardias. Teníamos un modo también de analizar la obra.
ESTUDIANTE 3	42:07	¿¿Ah sí?? ¿¿Cuál? [Exaltada. Risas] Es que no me sirvió.
ESTUDIANTE 2	42:11	Pero sí que es verdad que los comparas a nivel de cómo es de estricta y este los gana a todos.
ENTREVISTADORA	42:20	En cuanto a... ¿Como lo científico que es no?
ESTUDIANTE 1	42:25	Te fuerza.
ESTUDIANTE 3	42:27	Sí.
ESTUDIANTE 2	42:28	A rizar el rizo, pues...
ESTUDIANTE 3	42:30	Claro, quizás los otros son más históricos, aquí partimos de los elementos formales, entonces es super distinto.
ESTUDIANTE 1	42:36	Aquí se despoja de lo que decíamos, de la historia y de la biografía del autor o la autora.
ESTUDIANTE 2	42:41	Y del estilo.
ESTUDIANTE 1	42:42	Y también de la sociología, la política, todo lo que conlleva el arte. Aquí se centra mucho en estos aspectos tan concretos.
ENTREVISTADORA	42:52	Sí, en la propia obra en sí.
ESTUDIANTE 1	42:54	Es lo que diferencia a las demás aproximaciones a explicar una obra que siempre... Por ejemplo, aquí tampoco hablamos de aspectos técnicos, de material, eso ni historia ni política. Pero las otras asignaturas sí que se aproximan desde el movimiento social también... Si en general son más históricas. Que me cuadra también eh.
ENTREVISTADORA	43:20	Es que, claro, depende de la asignatura.
ESTUDIANTE 1	43:22	Sí, sí, es genial también. Sí, sí.
ENTREVISTADORA	43:27	Vale, pues. Pues yo creo que ya está.
ESTUDIANTE 3	43:31	Vale pues muchas gracias.
ENTREVISTADORA	43:32	Vale, un momentito que reviso eh...

GF-R2

ENTREVISTADORA	00:05	Estamos reunidas el grupo [nombre del grupo] ¿no? a 24, a día 24. A ver, no, las preguntas que creo que no tienen ningún tipo de variación, supongo, respecto a la primera fase no os la vuelvo a hacer, pero bueno, lo que más me interesa ahora es ver qué diferencias encontráis entre la primera y la segunda fase. Entonces, os preguntaría en primer lugar si, si habéis encontrado nu[nombre de la persona docente]s dificultades.
ESTUDIANTE 1	00:44	Bueno, si ¿no?, porque la primera fase nos encargamos de la conexión con la fuente escrita y esta vez del análisis formal, y entonces la identificación de aspectos formales está mucho más sujeta al análisis del tema y entonces había mucha más interacción, digamos.

ESTUDIANTE 2	01:10	Sí, bueno, el apartado de fuentes escritas es más independiente. En cambio, la fuente estaría diciendo con, con las que hacían el tema, pues esto es esto, esto es no sé cuantos. Entonces quizás la dificultad ha sido más de la interacción con las compañeras de clase: ponerse de acuerdo.
ENTREVISTADORA	01:33	Porque vosotros dos ¿trabajáis juntos?
ESTUDIANTE 2	01:35	Sí.
ENTREVISTADORA	01:39	Y una cosa que me he dado cuenta hablando con otros grupos, es que los hay que cada persona o cada grupo de personas se encarga de una parte y luego casi directamente en el escenario lo ponen en común. Y hay grupos que lo hacen todos todo y luego, a la hora de exponer, cada uno se le asigna una parte. Vosotros ¿que sois más de lo primero, entiendo?
ESTUDIANTE 2	02:01	Ninguno de los dos.
ESTUDIANTE 1	02:02	Es decir, el año pasado con [nombre de la persona docente], al ser tres personas, cuatro, digo, en grupo, pues lo hacíamos todos todo, todos los apartados los acabamos haciendo todos.
ESTUDIANTE 2	02:15	Igual repartíamos. Tú haz esto, tú lo otro...
ESTUDIANTE 1	02:15	Y este año, al ser 6 en el grupo es imposible cuadrar horarios. Bueno, aquí se puede ver [risas porque solo han asistido dos integrantes del grupo a la reunión]. Y entonces decidimos hacer lo de dividirlo todo en dos, dos, dos y...
ESTUDIANTE 2	02:39	Ir rotando.
ESTUDIANTE 1	02:39	Ir rotando, sí.
ESTUDIANTE 2	02:41	Sí que trabajamos juntos, o sea, tenemos un drive juntos entonces tú puedes ver lo que los otros están haciendo y dices oye, cuando digáis esto... O te lees el análisis formal, si haces el tema, para que no sea una sorpresa cuando presentas, pero tampoco en teoría, pues tampoco... No sé... Tampoco todos los bandos están haciendo lo mismo.
ENTREVISTADORA	03:04	Pero entonces las dificultades que habéis encontrado nu[nombre de la persona docente]s es más bien por el cambio que porque haya algo como un añadido nuevo ¿no? O sea, ¿lo encontráis más difícil porque no es lo que hiciste en la primera?
ESTUDIANTE 2	03:25	Sí...Sí, bueno...[dubitativa] Sí, y también que había como un poco más de tensión en la interacción entre...
ESTUDIANTE 1	03:35	Hemos apurado más si cabe todo este tipo de corrección, que en el caso de la conexión con la fuente escrita no teníamos que hacer, porque como en teoría trabajamos sobre lo que hacían ellos, nosotros en este caso que hemos hecho análisis formal... Las correcciones han venido a los últimos días y entonces, claro, a última hora de cambios... Ha sido todo como muy repentino, que ya es lo que pasó en la primera fase con el análisis formal y análisis del tema. Pero claro, nosotros no lo padecemos esto...
ENTREVISTADORA	04:13	Y a la hora de, por ejemplo, adaptaros al tiempo que me decíais en la primera reunión que eso os costaba...
ESTUDIANTE 2	04:19	Bueno esta vez...
ESTUDIANTE 1	04:20	¿Peor no, yo creo?
ESTUDIANTE 2	04:21	Sí, nos ha sobrado tiempo.
ENTREVISTADORA	04:25	Bueno, pues mejor que los que se pasan mucho ¿no?
ESTUDIANTE 1	04:28	Sí, pero cuando terminamos el análisis formal hicimos una primera prueba de lectura a ver cuánto durábamos y vimos que nos pasábamos mucho. Hicimos escabechina total...

ESTUDIANTE 2	04:37	Recortamos un montón. Tacha esto, tacha esto, esto no hace falta. Todo su trabajo [refiriéndose a el Estudiante 1. Risas] y así nos lo cargamos... Y luego al final...
ESTUDIANTE 1	04:47	Nos vimos que sí, que al final nos sobraron como tres minutos... Que quizá tampoco es plan ir apurando pero...
ESTUDIANTE 2	04:58	Ya pero a veces malgastar el tiempo...
ENTREVISTADORA	05:00	Sí, claro...
ESTUDIANTE 2	05:03	Bueno...
ENTREVISTADORA	05:04	Entonces... Bueno, supongo que vosotros habláis por vosotros, pero así en general en el grupo, ¿por qué creéis que me habéis dicho "creemos que ha ido peor que la primera fase"? ¿Por qué creéis que ha ido peor?
ESTUDIANTE 2	05:20	Por el tiempo, no, porque...
ENTREVISTADORA	05:22	Bueno, pero eso no es todo.
ESTUDIANTE 2	05:23	Lo hemos dejado todo para más tarde entonces... Luego también que se ha hecho como con más dejadez que el primero, como que...
ESTUDIANTE 2	05:33	Estábamos más animados de imaginar y....
ESTUDIANTE 2	05:36	Si, yo creo que sí. Y en el segundo pues tampoco hemos puesto tan en común como la otra vez. Y bueno, no sé, no había tan, tan, tan buen feeling de interacción de las cosas como la primera vez. Y bueno, yo creo que, por eso, por las prisas y...
ESTUDIANTE 1	05:58	Yo creo que lo peor ha sido esto ¿no? No ponerlo en común, porque, por ejemplo, al menos yo, cuando lo vimos en la presentación nos dimos cuenta de que a lo mejor en el caso de la conexión con la fuente escrita, si se hubiera estado ahí yo hubiera puesto alguna opinión y supongo que lo habrían corregido y habría ido bien y que ellas me hubieran dicho a mí... Es decir, todo esto...
ESTUDIANTE 2	06:26	Ha contado.
ESTUDIANTE 1	06:26	Sí, porque... Porque luego ves que como que están como un poco como demasiado compartimentados los apartados.
ESTUDIANTE 2	06:35	Y todo el análisis tiene menos sentido que si conoces lo que han dicho los otros y también te lo haces un poco tuyo.
ENTREVISTADORA	06:40	Ya, que no ha habido tan buena comunicación ¿no?
ESTUDIANTE 1	06:44	Claro. Entonces, por ejemplo, la conexión con la fuente escrita "se compara con lo recogido con el análisis formal" Pus esto, choca un poco o luego, en el caso de...
ESTUDIANTE 2	06:52	Todas las incongruencias...
ESTUDIANTE 1	06:54	Algunas incongruencias que...
ESTUDIANTE 2	06:55	Que no se retomaron [risas]
ESTUDIANTE 1	06:59	Que no se retomaron... Y esto es por culpa de esto, de no haber tenido comunicación.
ESTUDIANTE 2	07:02	Sí, no, de dar por sentado que los otros se han leído lo tuyo y....
ENTREVISTADORA	07:09	Ya, y no tiene por qué, ¿no?
ESTUDIANTE 2	07:11	Claro. O quizás se lo han leído y... Y hasta ahí, luego no han buscado más.
ESTUDIANTE 1	07:13	Si, se les ha pasado, o cualquier cosa.
ENTREVISTADORA	07:15	Y, por el contrario, cosas que...No sé... Ahora que ya tenéis más experiencia, ¿os hayan resultado más sencillas?
ESTUDIANTE 1	07:24	Las [algo incomprensible] no sé...

ENTREVISTADORA	07:27	No sé, se me ocurre, por ejemplo, ahora que ya habéis analizado un montón de obras en clase, pues ahora el análisis formal nos resulta más sencillo. Bueno, no sé, por decir algo,
ESTUDIANTE 2	07:35	Sí, sí, sí, claro. Vas más rápido: dos figuras antropomórficas... Pues ya directa. O ya ves por donde te detienes más, porque allí ves que va a haber luego una incongruencia. No gastas tanto tiempo, se coge más soltura.
ENTREVISTADORA	07:52	¿Se coge más soltura porque en clase ya habéis trabajado más o porque la primera fase os ha hecho coger más soltura?
ESTUDIANTE 2	07:59	Bueno, por las dos cosas.
ESTUDIANTE 1	08:01	Por ambas. Si, es decir el hecho de ya... El hecho de evaluar dos años o 2 semestres...
ESTUDIANTE 2	08:09	Si y con [nombre de una persona docente] también.
ENTREVISTADORA	08:12	Claro que ya tenéis experiencia en...
ESTUDIANTE 1	08:14	De análisis formal que... Además, que justamente es lo que más se trabaja en clase, el análisis formal, no tanto el tema o la conexión con la fuente
ESTUDIANTE 2	08:21	Ya [con todo de desesperación].
ENTREVISTADORA	08:26	¿Y creéis que lo que los problemas que se presentaban en la primera fase, de las correcciones que os pueden haber hecho en la [nombre de la persona docente]luación, si los problemas que visteis continúan ahora?
ESTUDIANTE 1	08:38	A ver la corrección, la corrección que nos hizo [nombre de la persona docente] en la primera fase fue únicamente una que fue de cara al análisis formal que no hiciéramos tantos juicios de valor.
ESTUDIANTE 2	08:52	Y yo creo que esta vez hemos hecho errores por todos lados. Ha sido mucho peor. O sea, creo que no hemos hecho juicios de valor, claro eso lo tuvimos en cuenta...
ESTUDIANTE 1	09:02	Claro, claro. Esto lo teníamos en cuenta cuando, cuando hicimos el trabajo. Pero no sé si con el hecho de tener que pensar cosas, porque si no, no llegamos a tiempo... Quizás se nos ha ido al garete toda esta parte de pensar en no hacer juicios de valor.
ESTUDIANTE 2	09:21	¿Pero hicimos algún juicio de valor?
ESTUDIANTE 1	09:22	No recuerdo, es agua pasada...
ESTUDIANTE 2	09:27	Vale [risas]. Bueno, sí.
ENTREVISTADORA	09:31	Pero creéis que... Muchos grupos me dicen: "es que yo veo que mi trabajo sobre el papel seguramente cumpliría todos los requisitos de la rúbrica. Pero luego, a la hora de ponerlo, de exponerlo oralmente fallo en un montón de cosas, porque me pongo nervioso/nerviosa a la hora de hablar. Y entonces eso tiene consecuencias negativas para mi trabajo". ¿Vosotros creéis que también hay mucha diferencia entre lo que podría estar en papel y lo que luego pasa?
ESTUDIANTE 1	09:54	Sí, también, claro.
ESTUDIANTE 2	09:56	Claro, exponer te pones nervioso, no estás con el tiempo todo el rato mirando. Y sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 1	10:04	Bueno, todo el tema de la elocución, gramática y hasta contacto visual y todo esto es como... Qué será lo que... Sera lo que sea... [risas].
ENTREVISTADORA	10:17	Y en cuanto al, al uso de la rúbrica que me decís, ¿la habéis utilizado de la misma manera que en la primera fase?
ESTUDIANTE 2	10:28	Sí.

ESTUDIANTE 1	10:29	Creo que sí.
ENTREVISTADORA	10:30	¿Vosotros erais los que me decíais que empezabais por el final y veíais si se cumplían todos los requisitos del último cuadrante?
ESTUDIANTE 1	10:37	Sí.
ENTREVISTADORA	10:38	No sé si fuisteis vosotros...
ESTUDIANTE 1	10:39	O sea, ¿de cara a la evaluación entre iguales o en todo?
ENTREVISTADORA	10:42	No, cuando decís “a ver cómo está mi trabajo”.
ESTUDIANTE 2	10:45	Ah, bueno, es que ya trabajamos...Pegamos el cuarto nivel...
ESTUDIANTE 1	10:48	sí, sí, sí, trabajamos con el final.
ENTREVISTADORA	10:51	¿Que se haya cumplido todo no?
ESTUDIANTE 2	10:52	Sí.
ENTREVISTADORA	10:55	Y ¿de cara a la evaluación entre iguales, ¿qué diferencia a habéis visto, para bien o para mal? ¿Os ha resultado más sencillo porque tenéis las cosas más claras o todo lo contrario?
ESTUDIANTE 1	11:08	Creo que no ha sido complicado esta vez, ¿no? [pregunta a su compañera] Bueno, ayer... [Aludiendo a la presentación oral que hicieron el día anterior otros grupos].
ESTUDIANTE 2	11:10	Ayer es que había una música que no se oía nada [refiriéndose a música en la calle que dificultaba el trabajo en el aula].
ENTREVISTADORA	11:13	Uff, no me acordaba, que fue horrible. Yo tenía un dolor de cabeza... [Risas]
ESTUDIANTE 2	11:18	Sí, sí, claro es que ayer...
ESTUDIANTE 1	11:20	Ayer tuvieron muchos problemas de escucha, al menos yo, y no sabía...
ESTUDIANTE 2	11:26	Sí era... [Dice algo incomprensible].
ENTREVISTADORA	11:27	Si además estabais muchos más atrás ¿no?
ESTUDIANTE 2	11:30	Si, nosotros estábamos atrás del todo y nos movimos más adelante y aun así no se oían cosas. Y claro, los pobres que estaban exponiendo y pues seguían porque...
ENTREVISTADORA	11:39	Si, si claro, ¿qué vas a hacer?
ESTUDIANTE 1	11:43	Y tuvimos dudas... ¡Ah sí! En el tema... Claro es que cada vez está pasando más... Tenemos dudas cuando pasa lo de “se proponen diversos significados” [haciendo alusión a uno de ellos enunciados de la rúbrica referentes a la identificación del tema].
ESTUDIANTE 2	11:54	Ya, porque algunos proponen diversas identificaciones del personaje, pero no diversos significados del tema.
ESTUDIANTE 1	12:00	O sea, de lo que nos ha dicho ella que es el tema... Y entonces ahí es donde ¿lo damos por bueno? ¿Sí? ¿No?
ESTUDIANTE 2	12:08	Sí, es verdad.
ESTUDIANTE 1	12:08	Tipo, salen un personaje que [dice algo incomprensible] o lo que sea y proponen ahí un montón de lo que sea... Pues podría ser, podría ser Apolo, podría ser yo que se quien...
ESTUDIANTE 2	12:22	Eso realmente no sería el tema sería el personaje, pero bueno, sí que ha discutido hipótesis, pero realmente no son hipótesis.
ESTUDIANTE 1	12:30	O ayer nos pasó con el grupo de la obra de Caravaggio
ENTREVISTADORA	12:39	Sí de [nombre del grupo que realizo una obra de Caravaggio]

ESTUDIANTE 1	12:44	David y Goliat, que dijeron, directamente dijeron: es David y Goliat. Entonces yo en estos casos no sé por dónde tirar. No sé si se tiene que dar por bueno o no.
ENTREVISTADORA	13:00	Yo, mi manera de interpretarlo es, a mí también me llama la atención que se entre en el tema planteándolo directamente o que se identifiquen a los personajes... Entonces yo me espero a ver si lo argumentan bien. Que me parece raro eh. Yo primero argumentaría y luego diría "y concluyo que tal". Pero si lo argumentan bien entiendo que...
ESTUDIANTE 1	13:20	Claro, ya, pero entonces no se proponen diversos significados.
ENTREVISTADORA	13:25	Es que son dos cosas los personajes y la acción.
ESTUDIANTE 1	13:29	Pero, y muchas veces entonces la acción queda como suelta.
ESTUDIANTE 2	13:32	Es que dijo "la identidad de las personas es clara, nos la dice el título" [risas] y tal cual.
ESTUDIANTE 1	13:38	O sea, esa parte la que me genera más dudas. Y en la fase primera no vi tanta, tanta complicación en este sentido.
ESTUDIANTE 2	13:45	Pues porque no sé si se sigue bien la rúbrica, sino que bueno "análisis del tema". Entonces pff, analiza el tema al mirar la rúbrica, bueno si que se ha analizado el tema, pero no se han seguido estos pasos...
ENTREVISTADORA	13:59	O sea, ¿que no creéis que sea porque vuestra percepción de los criterios haya cambiado, sino porque los grupos han sido diferentes y, bueno...?
ESTUDIANTE 1	14:07	Creo que sí.
ESTUDIANTE 2	14:09	Sí las maneras de explicar.
ENTREVISTADORA	14:14	Y respecto a... Bueno claro, no sabéis vuestra evaluación... Os iba a decir, no sé si tenéis claro...
ESTUDIANTE 2	14:21	Pero la colgarán en poco, sí. [Silencio] O sea vamos a sacar peor nota seguro, eh...
ESTUDIANTE 1	14:31	Me imagino que sí.
ESTUDIANTE 2	14:34	Seguro. Pero ya no nos acordaremos [risas].
ENTREVISTADORA	14:40	Y... No sé, ¿en algún sentido ha cambiado vuestra percepción del método ahora que lo tenéis más, sí, que tenéis más experiencia?
ESTUDIANTE 2	14:56	No la percepción del método, no.
ESTUDIANTE 1	14:57	Que es bueno.
ESTUDIANTE 2	15:05	Es que ya...Ya lo llevamos haciendo más tiempo... [Murmura algo]
ENTREVISTADORA	15:08	Claro, sí [silencio].
ESTUDIANTE 2	15:11	Por ejemplo, el año pasado con [nombre de una persona docente] sí que cada vez que hacíamos el método y yo aprendía más de él: "¿En esto qué hay? Ah vale, vale". Pero yo creo que ahora ya...
ENTREVISTADORA	15:21	¿Porque ya estás en un nivel en el que crees que ya no puedes sacarle mucho más jugo o por circunstancias...?
ESTUDIANTE 2	15:28	Hombre no, jugo siempre se le puede sacar. Pero porque ya... Ya no los ves de forma diferente, sino que vas explorando hasta dónde puedes llegar con esto ¿no? Yo creo que es diferente...

ESTUDIANTE 1	15:45	Bueno, aquí es que, en nuestro caso, todo el grupo, todo el grupo, hizo Estética con [nombre de una persona docente] el año pasado. Ya sea en grupo de mañana o de tarde y entonces todos ya hemos empleado el método de la rúbrica y a mi parecer como que parecemos un poco fatigados ya de usarlo (La Estudiante 2 dice "sí"), porque bueno...
ESTUDIANTE 2	16:13	Ha faltado mucha motivación en esta fase [risas de todos], pero bueno, yo creo que ya en estas reuniones se ha visto...
ESTUDIANTE 2	16:19	Sí, ya os veo que venís con otras energías que en las primeras [risas].
ESTUDIANTE 1	16:23	Y... Y bueno, parecía como que... Es decir, vayamos a... No nos intentemos romper la cabeza con incongruencias, buscando... Que es donde sí recuerdo que año pasado sí que... Incluso en los análisis formales que hacíamos en clase el año pasado, la gente empezaba a proponer cosas y era todo mucho más, mucho más participativo.
ENTREVISTADORA	16:49	Y eso que no era en directo.
ESTUDIANTE 2	16:52	Ya, exacto
ESTUDIANTE 1	16:53	Y en cambio esta vez... Bueno, vamos a lo seguro y...
ESTUDIANTE 2	16:56	Y sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 1	17:00	Igual yo creo que esto es sintomático de esta fatiga, de que llevamos semestres, creo, vaya. También por el tiempo ¿no? De esa acumulación tareas.
ESTUDIANTE 2	17:11	Claro, yo también tengo otros trabajos y yo creo que eso influye muchísimo. Entonces lo haces a última hora y...
ENTREVISTADORA	17:17	Bueno, pues nada, a ver qué tal la fase 3 ¿no? Que es la que más cuenta ¿no?
ESTUDIANTE 1	17:23	Sí.
ESTUDIANTE 2	17:24	Hay que ponerse las pilas.
ENTREVISTADORA	17:29	Bueno, tampoco ha sido ningún desastre vuestra presentación. O sea, irá bien.
ESTUDIANTE 2	17:33	Gracias [risas].
ENTREVISTADORA	17:34	Claro que sí. Bueno, pues ya está.
ESTUDIANTE 2	17:39	Gracias.
ENTREVISTADORA	17:40	No gracias a vosotros.

GF-R3

ENTREVISTADORA	00:01	A ver, las preguntas son muy... Son básicamente las mismas que hice al principio, pero creo que como dos sois nuevas pues ya nos viene, ya nos viene bien. Yo quería saber, vosotras, ¿es la primera vez que realizáis alguna asignatura que se ponga en práctica este método?
ESTUDIANTE 1	00:18	No.
ESTUDIANTE 2	00:19	No.
ENTREVISTADORA	00:20	¿Ya el año pasado?
ESTUDIANTE 1	00:23	Sí, sí exacto, con estética, con [nombre de una persona docente].
ENTREVISTADORA	00:26	Vale. Y qué partes... vosotros también contestar eh ¿qué partes del método pensáis que os han parecido más difíciles?

ESTUDIANTE 2	00:38	Pues yo creo que el tema un poco, básicamente porque no es tanto una cosa dirigida como sí que tienes que seguir con el análisis formal o la conexión con la fuente, sino que tienes más que ir por libre, pensar más y sacar tus propias conclusiones de ello.
ESTUDIANTE 1	00:58	Sí, correcto
ENTREVISTADORA	01:00	Y vosotros ahora que...bueno, y vosotras también, entre las distintas fases, ¿qué novedades de dificultades o facilidades habéis encontrado? ¿A medida que ha ido avanzando el curso os parecía más sencillo o al contrario?
ESTUDIANTE 3	01:18	Más sencillo, pero más automático todo.
ESTUDIANTE 4	01:21	Sí ya tenías más [palabra incomprensible] el método bueno. Bueno como lo de la última vez que ya te vas aprendiendo toda la rúbrica.
ENTREVISTADORA	01:28	Mmm. ¿Y vosotras habéis visto diferencias entre las distintas fases?
ESTUDIANTE 2	01:35	Bueno, yo creo que también el hecho de que tus compañeros hayan hecho ya una fase y tú te puedas apoyar en eso o pedirles consejo también facilita mucho el trabajo, pero a la vez también es como una presión más porque cada vez, o sea sí ya se ha llegado a un nivel, tú quieres también mejorar lo que se ha hecho.
ENTREVISTADORA	01:56	¿Habéis visto evolución entre las diferentes fases a lo largo del curso?
ESTUDIANTE 3	02:02	Un poco, un poco...
ESTUDIANTE 4	02:04	Sí... [poco convencida, voz tristonja]
ESTUDIANTE 3	02:05	Un poco inestables hemos sido, ¿no?
ESTUDIANTE 2	02:07	Yo creo que también, como lo hemos hecho en parejas, yo creo que también a cada uno se nos da mejor una parte que otra vez de la rúbrica que digamos [todos asienten y dicen algo incomprensible] destacaron mucho con el tema de la fuente, la primera vez, creo yo...
ESTUDIANTE 1	02:23	Y luego en....[Risas]
ESTUDIANTE 3	02:25	En aspectos formales.
ESTUDIANTE 1	02:28	Es más complicado también, según...
ENTREVISTADORA	02:31	¿Os parece más complicado, los aspectos formales que la fuente, por ejemplo?
ESTUDIANTE 2	02:34	A mí no, a mí, por ejemplo, yo creo que me va mucho mejor los aspectos formales, que no el tema o la fuente, o sea, me cuesta más.
ENTREVISTADORA	02:44	¿Y a ti, por ejemplo?
ESTUDIANTE 1	02:44	Aspectos formales muchísimo más que la parte de la fuente. A mí la fuente me gusta mucho, me lo paso muy bien.
ESTUDIANTE 3	02:51	A mi igual, sí yo prefiero bastante más la fuente que, que el aspecto formal, es algo más... Pesado.
ESTUDIANTE 4	02:59	Sí, igual aspectos formales no, pero, pero fuente y tema incluso es divertido, es eso, como no estás ligado a nada, pues puedes decir "no... yo veo esto por aquí" y entonces es cuando sí te vas muy lejos y entonces es bastante divertido.
ESTUDIANTE 3	03:15	Pero también el tema es más complicado creo, justamente por eso.
ESTUDIANTE 4	03:19	Siempre es lo mismo,
ESTUDIANTE 3	03:21	Sí, claro
ENTREVISTADORA	03:23	Y de la rúbrica, ¿qué diríais que es lo más difícil de cumplir?

ESTUDIANTE 2	03:28	El tiempo [risas], el tiempo es un factor complicadito. Claro, cada uno tiene su manera de expresar las cosas, de tomar su tiempo, también el estrés, los nervios y todo. A veces sí que siempre hemos compartido mucho el tiempo que dedicaba cada uno a su parte para intentar, sí uno dedicado menos tiempo nosotros poder tirar un poco más del hilo. Pero sí que es verdad que estando allí es complicado controlarlo.
ENTREVISTADORA	03:54	Porque sois muchos, además.
ESTUDIANTE 2	03:55	Exactamente, sí.
ENTREVISTADORA	04:00	Y, cuándo utilizáis la, la rúbrica, ¿cómo lo hacéis? ¿Por dónde empezáis?
ESTUDIANTE 2	04:11	Por el principio... ¿Qué quieres decir?
ENTREVISTADORA	04:14	Es la respuesta que esperaba... Hay gente que empieza por el final. Que me dicen "yo empiezo por el último cuadrante" creo que alguno de vosotros, ¿puede ser, no?
ESTUDIANTE 4	04:21	Sí, nosotros, pillamos el nivel cuatro y vamos copiando [todos asienten]
ESTUDIANTE 2	04:26	Vamos cumpliendo todo, lo del último al final.
ENTREVISTADORA	04:30	O sea, ¿por el final? [Todos asienten].
ESTUDIANTE 1	04:30	Bueno lo intentamos [risas].
ENTREVISTADORA	04:36	Eso siempre... Y a lo largo del del curso, ¿ha cambiado en algo vuestra, vuestra percepción de la rúbrica o vuestra manera de utilizarla?
ESTUDIANTE 4	04:48	Yo me he ido cansando de ello, de usarla. La verdad.
ESTUDIANTE 3	04:54	Si que es que es verdad que esta asignatura, como son tres [con énfasis] fases yo creo que se ha hecho muy [con énfasis] largo y de aquí... Hay menos de un mes para prepararlo como que se ha hecho como muy poco.
ESTUDIANTE 1	05:08	Sí, el hecho de tener que estar evaluando también a tus compañeros con este método también es bastante complicado.
ENTREVISTADORA	05:15	¿Pero sentís que cuanto más evaluáis mejor lo hacéis?
ESTUDIANTE 4	05:19	No.
ESTUDIANTE 1	05:20	No sabría que decirte, pero es que además salieron muchas dudas, sobre todo por ejemplo con el tema de las fuentes, si está citado en las diapositivas y no... Entonces, por mucho que expliques, ahí, ahí ya...
ENTREVISTADORA	05:35	O bueno, en el último grupo por ejemplo no explicitaban...
ESTUDIANTE 1	05:37	Exactamente, pero eso mismo le he tenido que preguntar a [nombre de la persona docente] porque claro me ha caído ahí la duda de vaya trabajo han hecho estas chicas y el formato no...
ENTREVISTADORA	05:49	A ver, en realidad es algo super sencillo. Es solo poner "APA" al lado, ni si quiera te obliga a decirlo verbalmente.
ESTUDIANTE 1	05:57	Exacto. Sí, sí.
ENTREVISTADORA	06:06	Y, por ejemplo, ahora que se supone que domináis mejor el modelo, ¿creéis que habéis encontrado cosas nuevas en las que podríais mejorar?
ESTUDIANTE 4	06:20	Hombre, sí. También gracias a las correcciones que, por ejemplo, a nosotros nos decía todo el rato no hagáis juicios de valor y claro, es verdad, cuando estás mirando aspectos formales, espera, ya lo sabrás... Sí, sí, con esas mejoras, sí.
ESTUDIANTE 3	06:39	Y luego pasarse con inferencias de alto nivel ¿no? También nos dijo, o algo así...

ESTUDIANTE 4	06:44	Ah, es verdad, ir muy rápido, o no dar más opciones.
ESTUDIANTE 1	06:50	A veces encontrar una fuente también es complicado.
ENTREVISTADORA	06:55	¿Vosotros cómo lo hacéis? ¿Primero buscáis, o sea elegís una obra un poco al azar y luego la fuente, o primero la fuente y luego la obra?
ESTUDIANTE 1	07:04	Nosotros discutimos muchísimo sobre la obra.
ESTUDIANTE 4	07:06	Sí, sí, sí, hasta que escogemos la obra pasa mucho tiempo
ENTREVISTADORA	07:08	¿Pero intentáis encontrar primero la obra?
ESTUDIANTE 2	07:11	Sí, sí. Lo que pasa es que intentamos no buscar una obra muy concreta, sino que al menos sea un poco conocida.
ESTUDIANTE 2	07:18	¿O que el propio tema no? También.
ESTUDIANTE 1	07:20	Sí o el tema.
ESTUDIANTE 3	07:21	Que el tema ya sea conocido.
ENTREVISTADORA	07:23	¿Para poder encontrar la fuente luego no?
ESTUDIANTE 1	07:25	Exactamente. Como la primera obra que hicimos de Moisés y la zarza. Pues de ahí ya sabes que sí, que vas a encontrar algo.
ENTREVISTADORA	07:35	¿Y la búsqueda cómo la hacéis, de la fuente?
ESTUDIANTE 4	07:37	CRAI [Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació]
ESTUDIANTE 3	07:39	O en Google.
ESTUDIANTE 1	07:43	Yo suelo usar el CRAI también.
ESTUDIANTE 4	07:44	A la biblioteca sí no vas a buscar el artista y tal.
ENTREVISTADORA	07:51	Y a la hora de evaluaros entre vosotros y a vuestros compañeros. Qué es lo que... ¿Cuál de los criterios de la rúbrica os resulta más complicado de evaluar? O sea, ¿el análisis formal o....?
ESTUDIANTE 1	08:06	Yo el tema de la gramática, la elocución.
ESTUDIANTE 4	08:10	Sí, todo esto es [una queja incomprensible].
ENTREVISTADORA	08:11	Sí, porque además tenéis que poner una nota para todo el grupo.
ESTUDIANTE 1	08:15	Exactamente, no es individual
ESTUDIANTE 1	08:19	Es complicado, muy complicado, encontrar un punto intermedio. Pero claro, vez dices que esta chica o, o esta persona lo ha hecho bien, pero está al otro que... Entonces ahí tienes un poco de...
ESTUDIANTE 3	08:31	Sí es verdad. Además, la última vez que nos dijo algunos habéis leído y otros no. Y os pongo un 8 nos pone a un nivel 4. Y esta había planteado también con un grupo de hoy que no sabía si era un nivel 4, por lo que nos había dicho a nosotros a un nivel 3 y digo bueno, pues te la juegas un poco y ya está. Y sí hay suerte pues, pues hay nota.
ENTREVISTADORA	08:58	¿Pero vuestra coincidencia con [nombre de la persona docente] han ido mejorando o se han mantenido prácticamente igual?
ESTUDIANTE 1	09:04	Yo me he mantenido.
ESTUDIANTE 3	09:06	Nosotros hemos bajado muchísimo [risas] de un nivel 4 a un nivel ...
ESTUDIANTE 3	09:17	Esperemos a que sea la corrección de las coincidencias. Ya lo hablamos esto, que te dan un número y tampoco entiendes que...

ENTREVISTADORA	09:24	A es verdad que ahí no daba nota ¿no? Era un número [dicen que sí]. Y yo les preguntaba a vuestros compañeros si al utilizar este método creéis que ha cambiado en algún sentido vuestra percepción del análisis de una obra de arte [silencio].
ESTUDIANTE 1	09:47	Puede ser que sí, puede ser que nos fijamos más en cosas o intentemos relacionarlo, pero es como un análisis tan largo y tan detallado y tan de lo de lo micro a lo macro, que es complicado, también.
ENTREVISTADORA	10:05	¿Es complicado el propio método quieres decir?
ESTUDIANTE 1	10:08	No, complicado no, pero es muy largo. Entonces es como pesado ¿sabes?
ESTUDIANTE 3	10:14	Da fatiga ponerlo en práctica.
ESTUDIANTE 1	10:17	Sí, sí. No sabría decirte si ha cambiado o no la verdad.
ENTREVISTADORA	10:24	¿Y vuestra visión de la historia del arte en general? [Silencio]
ESTUDIANTE 1	10:35	Creo que no. Creo que no ha cambiado la perspectiva, creo que sigue siendo... Lo malo es que es como un proceso. Pero te lo planteas y dices bueno una obra si me pongo a analizarla bien, sí. Pero no una nueva perspectiva.
ENTREVISTADORA	10:50	Claro es que, por ejemplo, una compañera de otro grupo decía sí, porque nunca había visto la historia del arte como algo tan científico, como que se podía tratar de una manera tan... Sí, tan científica [murmullan que no]. Bueno si lo que os sale es no, no y ya está [risas]. ¿Y en cuanto a la evaluación que os hacen, entendéis la manera en la que se os evalúa?
ESTUDIANTE 2	11:25	Yo diría que sí.
ENTREVISTADORA	11:28	O sea, ¿os parecen que están claros los criterios y clara la rúbrica?
ESTUDIANTE 1	11:33	Sí, yo creo que sí, porque, al fin y al cabo, si tú sigues la rúbrica, la nota va a ser la que te mereces y si te saltas algún paso es lo que hay. Yo creo que está bastante claro, desde mi punto de vista.
ENTREVISTADORA	11:47	Y con las correcciones, ¿sentís que os enteráis de dónde falláis?
ESTUDIANTE 1	11:53	Sí, por mi parte sí.
ESTUDIANTE 4	11:56	Sí, si además te lo dicen.
ESTUDIANTE 1	11:57	Creo que no hemos recibido una nota sin tener... Pues alguna cosa escrita que nos justifiquen el porqué de esa nota.
ENTREVISTADORA	12:09	Y ahora que ya habéis acabado, ¿diríais que, que podríais introducir algún cambio en el método, que creéis que algo se podría hacer de otra forma? O, ¿se podría evaluar de otra forma? Bueno, creo que ya hablamos con vosotros que decíais que quizás quitando tanto peso al adecuarse al tiempo...
ESTUDIANTE 4	12:32	Sí ¿no? Porque si no hay muchísimas obras que no te da tiempo a analizar.
ENTREVISTADORA	12:37	Bueno, pero tampoco se te obliga a que elijas ninguna obra en concreto.
ESTUDIANTE 4	12:40	Ya.
ESTUDIANTE 2	12:49	Y que tú nos comentaste que había dos estilos de rúbricas, el de figurativo y el de abstracto.
ESTUDIANTE 4	12:55	Una que usabais en máster o algo así...
ENTREVISTADORA	12:57	Sí que cuando...

ESTUDIANTE 3	12:59	Entonces sí que es verdad que, que sí se nos ofrecieran esas dos rúbricas podríamos escoger más obras y sería quizás más divertido de cara al alumno, porque esta última fase, vaya, las dos obras de hoy han sido como muy, muy figurativo que realmente no es lo que caracteriza quizás la última parte, la que estamos viviendo ahora, hasta a nivel de lo que más sobresale del periodo contemporáneo de la historia del arte, justamente no sería eso.
ENTREVISTADORA	13:36	Hombre, ahora mismo no, claro. O sea que echas en falta poder elegir una obra contemporánea. ¿Te gustaría que se pudiera realizar este tipo de obras?
ESTUDIANTE 2	13:45	O sea, creo de cara al alumno sería mucho más atractivo hacerlo así. Porque a lo mejor no sé, seguro que algún fanático de...
ENTREVISTADORA	13:56	Sí, sí, sí [silencio].
ESTUDIANTE 4	14:00	Incluso le sacarías más jugo a la rúbrica y podrías ir más lejos con los análisis de las obras, con este método.
ENTREVISTADORA	14:09	creéis que es un método que utilizaría en vosotros independientemente de la asignatura?
ESTUDIANTE 3	14:15	¿El modificado [risas] o este?
ENTREVISTADORA	14:19	No, este que es el de la asignatura.
ESTUDIANTE 2	14:21	Yo creo que no.
ESTUDIANTE 1	14:22	No.
ENTREVISTADORA	14:24	¿Por qué? ¿Porque es largo? [Todos dicen sí].
ESTUDIANTE 1	14:27	Sí. Y porque creo que también te deja, como... No es que no puedas introducir tu opinión, pero sí que es verdad que al ser tan pautado tampoco puedes introducir tu opinión o no sé, a algo así.
ENTREVISTADORA	14:49	Bueno, si tu opinión la apoyas en los aspectos formales ¿no? En realidad, yo creo que es un método bastante creativo en el sentido de que el discurso te lo inventa tú mientras este justificado.
ESTUDIANTE 1	14:58	Eso sí, pero me refiero que, que no puedes expresarlo como tú quieras, sino que tiene que ser así, sí.
ENTREVISTADORA	15:06	Sí, que está muy pautado, ¿no?
ESTUDIANTE 4	15:07	Sí, bueno, quizás sería chulo, por ejemplo, quizás en uno de los análisis, en realidad, empezaría pues citando una fuente y luego hablaría del tema y tal. Y luego ya pues me iré apoyando en aspectos formales, pero no tan... no, no siguiendo pasito a pasito todo, sino pues habiendo como asimilado la manera ¿sabes?
ENTREVISTADORA	15:35	Sí, pero a seguir el orden no estáis obligados.
ESTUDIANTE 4	15:37	Ya es verdad esto [nombre de una persona docente] nos lo dijo.
ESTUDIANTE 3	15:40	Pero sí que es verdad que sí te condiciona, porque sí haces lo de... Que nos dijo, por ejemplo: ponemos la fuente al inicio y con el análisis formal pues la derribamos y decimos o vamos a corroborando, lo que sea. Y si nos damos cuenta de que, es porque lo intentamos hacer el año pasado, nos damos cuenta que tardamos muchísimo porque tenemos que ir todo el rato a la fuente. Entonces dijimos pues orden ortodoxo [risa] y ya está.
ENTREVISTADORA	16:11	Bueno, ¿en esta presentación sí que habéis cambiado un poco el estilo del análisis formal respecto a las dos anteriores? O sea, he visto como que empezaba hablando más de la zona de iluminación y como más

ESTUDIANTE 2	16:27	Sí... Porque dije bueno, pues podemos hablar de la luz como entra... Y dijimos bueno, pues tiramos para adelante. Y eso, empezamos a hacerlo así el análisis, y a mí me ha gustado. En plan ha sido... Me lo he pasado muy bien haciéndolo y mira que no me gusta nada el análisis formal, lo odio muchísimo. Pero la verdad es que ha sido entretenido.
ENTREVISTADORA	16:44	¿En cada fase cada uno hacíais algo diferente no?
ESTUDIANTE 1	16:48	Sí, cada uno un poco a su manera, dentro de...
ENTREVISTADORA	16:53	Sí. Pero me refiero que os habéis repartido de forma diferente los criterios entre cada, entre cada fase. O sea, no siempre... Vamos, ya sé que no siempre el análisis formal es la misma persona.
ESTUDIANTE 1	17:06	No, hemos ido rotando.
ESTUDIANTE 4	17:07	Hemos hecho tres parejas y hemos rotado todos juntos [todos asienten].
ENTREVISTADORA	17:24	Pues yo creo que ya está, que no tengo más preguntas. Ya está, porque con vosotros ya, ya hablé y tampoco quiero cansaros con lo mismo. Vale, pues ya está chicos, muchas gracias.
ESTUDIANTE 1	17:43	Gracias.

GX-R1

ENTREVISTADORA	00:02	A ver, la primera pregunta que quería haceros es si es la primera vez que utilizáis este modelo o ya en otras asignaturas...
ESTUDIANTE 1	00:10	No en general es la primera sí.
ENTREVISTADORA	00:13	Porque vosotros, ¿de qué cursos esta signatura?
ESTUDIANTE 1	00:15	Segundo.
ENTREVISTADORA	00:18	Ah, vale. Y qué parte... En el método digamos que está la parte que trabajáis en casa, luego la exposición oral, luego la parte de evaluación... De todo esto, ¿qué diríais que os parece más difícil?
ESTUDIANTE 2	00:35	O sea, yo no creo que sea tanto veces la dificultad de las actividades en sí, sino que a veces yo creo que son ideas que nos gustan, nos parecen bien y para aprender están genial, pero diferimos de ciertos criterios a la hora de evaluar. Entonces ahí yo creo que es más los criterios personales que tiene el profesor que con la idea que hay detrás de todo el proyecto. Por ejemplo, la parte de evaluación que decías me parece una idea muy chula la de evaluarnos entre nosotros en el grupo y... O una autoevaluación. Pero, por ejemplo, el hecho de que... O sea, ya la valoración que hace [nombre de la persona docente] de que solo te puntúa si coincides con su nota, que llega un punto donde en mi cabeza lo entiendo perfectamente a que se refiere, pero es un poco raro que, de veintipico, treinta o cuarenta evaluaciones que hacemos nosotros, la persona que más coincida con él sean tres personas. Entonces ahí ya por estadística veo que hay algo que quizás no funciona bien. Pero como método en sí y para aprender a mí me parece...
ESTUDIANTE 1	01:31	Claro la parte práctica yo creo que es ideal. Y como también como la manera, o sea esta manera de trabajar tú y de trabajar con tu equipo, me parece ideal. Que sí, que la parte de evaluación es tediosa porque tiene siempre como que estar ahí muy muy puntilloso, ¿sabes?

ESTUDIANTE 2	01:50	Bueno, a mí no me parece tan ideal. O sea, sí que me parece bien. Me parece bien que... Una cosa que me gusta es que si estas exposiciones y este método sale bien, puedes tener la opción de no requerir a exámenes. Eso me parece estupendo, pero sí que es verdad que creo que, que coincido con esto con Pol, que él tiene unos criterios que a lo mejor no solo se pueden evaluar por la exposición oral. ¿Qué quiero decir? Que a lo mejor alguien es más cohibido o alguien ese día tiene un mal día o lo que sea. Y creo que también tendría que ver como una parte o un guion o una parte escrita que él pudiera revisar y decir vale, pues la exposición oral pues tiene esta nota, pero el contenido poderlo volver como a revisar. Porque creo que a veces eso te puedes poner nervioso y dejarte algo.
ESTUDIANTE 1	02:37	Completamente.
ESTUDIANTE 3	02:38	Y eso creo que se tenía que revisar. Si eso se añadiera creo, aunque fuera un poco más de trabajo porque tendrías que hacer un redactado bien hecho, creo que podría ayudar a la hora de subir las notas. Y sí que es verdad que lo de las puntuaciones a mí no me acaba de gustar tener que puntuar a mis compañeros y menos si es como para... si fuera como para practicar criterios, en plan decir, pues vale, pues yo tengo... coincido bastante con [nombre de la persona docente]o lo veo de esta manera, pero que eso nos cuenta para la nota me parece un poco raro.
ESTUDIANTE 2	03:11	Estas valorando a tus compañeros, en general siempre vas a tener la tendencia de verlo a favor porque al final tú pasas por lo mismo que ellos y tienes esa empatía.
ENTREVISTADORA	03:18	Claro.
ESTUDIANTE 1	03:19	A mí un poco por esa línea, pero que es un poco así apartado, me gustaría que hubiera un poco más de feedback ¿sabes? En el sentido de que yo, por ejemplo, coincido mucho en ella, porque yo a la hora de presentar me da un poco igual, porque es como gente que conozco y es como estoy hablando con gente que conozco. Pero sí que es verdad que la presión del momento, el que mi manera de hacerlo también repercute en mis compañeros eso sí que es un valor añadido que te presionas ["sí" dice la Estudiante 3 por detrás] pero luego, como nadie te dice bien mal esto o lo otro ¿sabes? Como quiero decir, me presento a hacer una presentación oral, pero no sé si lo he hecho bien, si no lo he hecho bien, si hay alguna forma. Porque luego, a la hora de que nosotros queramos hacer un trabajo o de que queramos presentar una tesis o de que tal, y luego de esto se tiene que presentar en una posición oral, ¿no?
ENTREVISTADORA	04:13	¿La tesis? Si, bueno todo al final.
ESTUDIANTE 1	04:14	Todo se tiene que presentar. Y a mí me ha faltado un poco que me dijeran mira, de cara a que... ¿Sabes? Porque me parece que si hago una exposición oral también deberían enseñarnos a cómo hacerla y creo que esa parte no...
ESTUDIANTE 1	04:28	Porque más, o sea igual que en cuanto a conocimientos teóricos sobre por ejemplo estética sí que se trabaja mucho, te lo explica todo muy bien y sale y se entiende de maravilla y es un maestro en eso...
ESTUDIANTE 2	04:39	Y disfrutas en las clases un montón.

ESTUDIANTE 1	04:40	Si se disfruta muchísimo. Pero al mismo tiempo es lo que dice ella, más que intentar explicar o hacerte aprender cómo hacer una exposición oral o como... Trucos, o cómo sentirte cómodo, porque al final su evaluación se basa de forma casi única en esto lo que te da es darte unas pautas muy marcadas. Entonces incluso al alumno que le... Como decía ella, que a veces le puede dar corte esa posición oral, se centra más en tengo que hacer esto, esto, esto y esto que no, yo he hecho una exposición y [nombre de la persona docente] me ha dicho vale, esto sí que podría mejorar por aquí y más por ahí o me ha gustado esto que has hecho por esto no. Esa parte sí que falta un poquito a veces.
ENTREVISTADORA	05:16	O sea que, ¿creéis que se le da mucho peso a la parte de exposición oral, pero en clase no se le da tanta importancia a enseñar cómo hacer eso?
ESTUDIANTE 3	05:24	Claro en clase todo va a lo que es el temario, a la estética. Entonces claro, en exposición oral tocamos muchas más cosas. La parte de las conexiones estéticas es solo un apartado y, por ejemplo, en mi caso, como solo hacemos dos exposiciones, yo no la he tocado. O no sé, habrá mucha más gente que no la habrá tocado. Entonces claro, haces otras cosas y eso, pues nadie te prepara. Bueno que ya haces otras asignaturas y ya más o menos tendríamos que tener como una idea, pero que claro, no... No acabo de...
ENTREVISTADORA	05:56	Sí que tiene mucho peso en la evaluación y es importante que se trabaje en clase, sí, sí, sí, lo entiendo. Y porque, otra pregunta que os iba a hacer es si vosotros utilizáis por igual la rúbrica de contenido y la rúbrica de presentación. O sea, a la hora de hacer el trabajo, ¿le dais la misma importancia a las a las dos o trabajáis con las dos por igual?
ESTUDIANTE 3	06:16	Yo le doy más importancia a la de contenido que a la de presentación. La verdad no me la... No me la he mirado tanto.
ESTUDIANTE 2	06:24	Si la verdad, yo creo que es algo que, no se, habló por mí, pero creo que muchos compañeros sin saber de ellos creo que deben coincidir, que es como tú te olvidas un poco como de ideas, esquemas de que pide el profesor, pero al final también como llevamos mucho tiempo haciendo exposiciones, si no es en la universidad, es en el instituto, de alguna forma tú dices vale, ya tiro con lo que he aprendido las armas que he desarrollado hasta aquí. Tampoco hemos hablado de armas, nuevas formas de enfocarlas. Entonces voy a hacer el contenido tal y como lo pide él, con una metodología y que esté bien contenido, pero al final un poquito como me salga a mí. Por lo menos es como lo he enfocado yo.
ENTREVISTADORA	06:57	O sea, que la parte de la exposición oral, ¿cuentas más con los conocimientos que tú tengas ya de...?
ESTUDIANTE 1	07:02	No, vemos de cara a la expresión. O sea, el contenido se basa totalmente lo que hemos aprendido en clase, pero de cara a expresarlo y lo que sería tu expresión en sí en el Power Point, el típico que hace un Power Point super esquemático o el que pone mucho texto, o el que la foto es el que tal o el que no pone nada. Eso yo creo que venimos más de nuestro propio bagaje, incluso lo vemos exposiciones de compañeros y decimos vale esto me gusta. Más que...
ESTUDIANTE 1	07:29	Es que esto, o sea que nosotros nos movamos por una rúbrica, que me parece divino eh, porque en muchas partes es no se puede poner todo tan individual y en realidad todos nos tenemos que mover un poco. Pero creo que, si se permitiera un poco más hacerlo de forma individual, creo que también podríamos aprender muchas cosas, porque también podríamos aprender maneras nuevas de enfocar las exposiciones orales o métodos nuevos o ¿sabes?

ENTREVISTADORA	07:59	¿Individual te refieres el trabajo de forma individual?
ESTUDIANTE 2	08:01	O sea, de forma individual, a la manera de cómo exponemos. Porque el trabajo en sí con la materia y lo que hay... Lo que hay en la pantalla, no es individual, porque eso al final es una cosa colectiva. Pero cuando yo tengo que presentar mi parte, digamos sí que... Pues no sé, yo personalmente sí que buscado cosas de cómo presentar, porque...
ENTREVISTADORA	08:22	¿Ah o sea que te refieres que la parte de exponer en público crees que se debería valorar de forma individual?
ESTUDIANTE 1	08:28	Sí o que no... Que no interfiriera con el trabajo de...
ESTUDIANTE 3	08:34	Pero eso ya se valora de forma individual creo.
ESTUDIANTE 1	08:36	Sí, pero me refiero...
ENTREVISTADORA	08:37	¿Tenéis dos notas no? Una individual y una grupal.
ESTUDIANTE 1	08:38	Si, pero me refiero más en el sentido de que si no es tan estricto, tú siempre puedes moverte un poco más libre y puedes encontrar maneras... Diferentes maneras como de abarcar una exposición oral, ¿sabes? Porque si no, al final es como que desde el inicio hasta el final todos decimos lo mismo y de la misma manera. Y entonces creo que no cabe a la innovación y al que la gente esté más cómoda [la Estudiante 3 dice "sí"]. Por lo que te dijo a ti también de "no puede ser tan cotidiano en la exposición oral".
ESTUDIANTE 2	09:08	Claro, yo quizás es verdad que a veces tiendo demasiado al campechanismo [sic] para entendernos [risas], pero es verdad, o sea, sí que hice un par de bromas, un par de metáforas en la exposición que quizá ya sabía que no sería de su agrado, pero también es como...
ENTREVISTADORA	09:21	Bueno tampoco es que fueras un payaso en el escenario. O sea, yo me acuerdo, me pareció más como una manera de interactuar con el público.
ESTUDIANTE 1	09:26	Acercarse a la gente.
ESTUDIANTE 2	09:26	Pero a la que tú viniste digamos fue más...
ENTREVISTADORA	09:29	Yo he ido a las dos eh.
ESTUDIANTE 1	09:31	¿Ah viniste a las dos al final?
ENTREVISTADORA	09:33	[Risas] tengo que estar ahí...
ESTUDIANTE 1	09:34	Vale perdón, no me acordaba de eso. Claro entonces es un poquito todo eso que al final eres muy estricto para el contenido, pero tampoco sabemos del todo de qué forma quieres. Ni, no es que no me sienta libre de expresarlo como yo quiera, pero me da un cierto miedo por esa rúbrica, porque siempre está recordando "las cosas se hace así con esta pauta" pero no...
ESTUDIANTE 3	09:55	A mí una cosa que me daba como...
ENTREVISTADORA	09:57	Sí, sí, te entiendo que o te ciñes o lo que hay o... ¿No?
ESTUDIANTE 3	10:00	No sé, que me da como miedo que él lo repitió mucho desde el principio era es que me quedo con la frase: que si tienes una casa no puedes tener una... Una... ¿Cómo se dice? Una cancha de tenis fabulosa si no tienes un cuarto de baño. Y con esto que [risas] eso me llamó [risas] que me refiero con esto... Y claro que a lo mejor tienes una parte que te ha salido maravillosa, pero para él no, no está aprobado porque te falta tal cosa. Es como, bueno yo creo que se tendría que ser un poquito más flexible. Con eso, en plan si una parte lo has hecho muy bien y tal vez que se tuviera en cuenta porque es eso. Los nervios de la exposición oral pues también te pueden pasar y... No sé, creo que hay cosas que...

ESTUDIANTE 2	10:44	Pero es que ya casi como premisa, o sea vas a estar nervioso. Porque llevas todo el curso diciéndote que puedes librarte de un examen que te vale la mitad de la nota para tus compañeros... O sea, por mucho que te sientas más cómodo o menos cómodo en el escenario, te vas a poner nervioso porque llevas trabajando mucho tiempo.
ENTREVISTADORA	11:01	O sea, ¿os gustaría, por ejemplo, que el trabajo se valorará más de forma escrita?
ESTUDIANTE 1	11:04	Sí.
ESTUDIANTE 3	11:05	Sí.
ESTUDIANTE 1	11:05	Completamente.
ESTUDIANTE 1	11:06	No sé si más, pero por lo menos que se valorarse.
ESTUDIANTE 3	11:08	Sí.
ENTREVISTADORA	11:09	También...
ESTUDIANTE 2	11:09	O sea, en el sentido de por lo menos, vale me enviáis el PDF, yo que sé, quizá un Word con algo escrito, o veo tu bibliografía o veo por dónde, dónde has apuntado o que ideas tenías.
ESTUDIANTE 3	11:19	Que vea que hay como realmente una... Una recerca y que también vea... A lo mejor te has olvidado de decir tal cosa y digas ostras aquí está, esto lo tenía.
ESTUDIANTE 2	11:27	Yo hay una cosa que he visto muy sinté... Que en la pantalla se ve muy sintetizado el trabajo que hacemos y que, en realidad a mí, por ejemplo, me ha ocupado a lo mejor más de dos páginas y en dos diapositivas lo he tenido que poner todo y al final, es como.... Ya, pero yo he hecho más que esto, ¿sabes?
ESTUDIANTE 3	11:42	A parte que tienes que repartir el tiempo.
ESTUDIANTE 1	11:44	Claro.
ESTUDIANTE 3	11:45	Y aquello de... No sé, me acuerdo de un grupo que no pudieron como acabar ¿no? Y dices ostras, pero realmente han hecho mucho trabajo. Y qué putada que solo al no haber trabajo escrito solo se, se valore esto. Creo que eso ayudaría que haya como un trabajo escrito detrás.
ESTUDIANTE 2	11:59	Sí, porque al final es eso, presentar lo mismo, ver como las ideas no sé y ya está.
ESTUDIANTE 1	12:05	Si no se, una hoja solo por delante por persona, a lo mejor, con las ideas más importantes y tal. Pero [suspira] es que sí que es verdad que luego tú te pones allí delante de todo el mundo y la cabeza te juega malas pasadas a veces.
ENTREVISTADORA	12:19	¿Y creéis que si tuvierais más tiempo para hacer la exposición podríais demostrar toda esta recerca que decís que hay detrás?
ESTUDIANTE 2	12:28	Yo creo que no, honestamente. El tiempo la verdad es que me parece muy adecuado. Ya no solo de cara a nosotros mismos, sino también de cara al resto de la clase. Hacer exposiciones con tiempo, que haya un pequeño break y tal. El problema es que yo, por ejemplo, la última, que me sentí mucho más cómoda que la primera, aún y así no veo información que tenía grabada a fuego que tenía. Y por suerte aquí tengo la compañera, que es una bestia y lo dijo lo que yo me olvidé, pero que si no.... [la Estudiante 3 hace algún gesto] Bueno però es veritat, la part de platonisme jo la tenia de pe a pa, super be estructurada i tot i [sic] me olvidé de todo eso. Y esta vez no me pasé, lo busqué y lo trabajé.
ESTUDIANTE 3	12:58	Yo creo que el tiempo es muy adecuado y que está como bien repartido porque todos tenemos... Como somos 4 está bien repartido.

ESTUDIANTE 1	13:06	Da a 7 minutos por persona o algo así.
ESTUDIANTE 2	13:08	Uno se alarga, a otro se le hace más largo...
ESTUDIANTE 3	13:09	Y el problema está en que a lo mejor si tuviéramos más tiempo a lo mejor en vez de decir lo que tenemos que decir, como estamos nerviosos divagamos aún más y podría ser un problema.
ESTUDIANTE 2	13:17	Yo una cosa que me he dado cuenta que a lo mejor es solo cosa mía, que la parte de las ideas estéticas siempre es más corta que el resto de las partes de la...sabes?
ENTREVISTADORA	13:25	Bueno, por mi experiencia la parte más corta siempre es la de la no sé qué con otros...
ESTUDIANTE 1	13:31	Ah lo de los otros autores. Eso también yo creo que tiene que ver si hay mucho autor o tal que lo haya trabajado antes, pero por lo general la de las ideas estéticas es como la más breve porque...
ENTREVISTADORA	13:46	Y también es la más difícil.
ESTUDIANTE 2	13:46	Nos da mucho respeto.
ESTUDIANTE 1	13:48	Yo creo que es por eso, yo creo que es por eso, porque te sientes como abrumado de decir y si me voy a equivocar, voy a coger las cosas más sencillas, las cosas más visibles, las cosas tal y no me voy a mojar mucho, ¿sabes?
ENTREVISTADORA	14:00	En relación a eso yo también os quería preguntar si del análisis formal, el tema, las ideas o los otros autores... ¿Cuál es la parte que más difícil os resulta?
ESTUDIANTE 1	14:13	Claro la cosa es que aquí cada persona ha hecho solo dos de esos apartados. Entonces, a mí, no sé si me resulta más complicado, pero mi experiencia con las expos cada una, yo lo pasé muy mal con la parte del texto porque me costó una barbaridad encontrar un texto con el que me sintiese cómodo. También culpa nuestra por escoger una obra que había poco y que quizás yo también fui un poco tarde.
ENTREVISTADORA	14:35	¿Qué obra era que no me acuerdo?
ESTUDIANTE 2	14:35	Era Lely Venus
ESTUDIANTE 1	14:37	La venus agachada
ENTREVISTADORA	14:37	Ah, sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 1	14:41	Vale pues para ese hubo muchas disputas para encontrar el texto y al final escogí uno y fue como pues a partir de aquí trabajaré un poquito, pero pasa factura. Llegas desgastado y vas nervioso, no sabes si tu texto le va a gustar o no José Luis. Entonces ahí lo pasé un poquito mal.
ENTREVISTADORA	14:55	¿Y eso creéis que os ha condicionado para la elección de la siguiente obra?
ESTUDIANTE 1	14:58	Completamente.
ESTUDIANTE 1	14:59	Sí [con tono de obviedad] porque cogimos el David diciendo sí, el David super mítica.
ESTUDIANTE 2	15:07	Habrán dicho muchas cosas, pues a por este, fue tal cual
ESTUDIANTE 2	15:10	Pero yo personalmente me he sentido súper cómoda con la primera parte, la primera parte, a la primera parte o sea me refiero al punto 1, la identificación de las ideas estéticas [se refiere al análisis formal] porque lo he disfrutado, sabéis como de, de verla, de mirarla, de decir cosas, de encontrar inferencias.
ENTREVISTADORA	15:26	O sea, ¿el análisis formal?

ESTUDIANTE 1	15:26	Sí, de encontrarle incongruencias. Eso me ha gustado muchísimo porque me ha parecido que he aprendido mucho. Luego a la hora de ver, de ver una obra. Y eso me ha encantado. La segunda parte hice lo de la conexión de las ideas estéticas. O sea, en la primera fase, y lo disfruté, pero no en exceso. O sea, al final disfruté porque la materia me gusta. Me gusta mucho haberlo aprendido, me gusta mucho cómo se ha desarrollado toda la clase y eso, pero no me entusiasma tampoco hacer esa parte ¿sabes? Como fue vale, pues vemos esto porque esto significa tal y esto significa lo otro y entonces lo conectamos así.
ENTREVISTADORA	16:05	¿Pero me estás hablando de que no te gustó por lo que sea o de que te parece la parte más compleja?
ESTUDIANTE 1	16:07	Me parece más compleja porque al final es la materia de la asignatura que estamos dando y por lo tanto sí que hay un poco de miedo de equivocarte [la Estudiante 3 dice "sí"] ¿sabes? Creo que es la hizo la [nombre de una compañera] en la segunda fase ¿no?
ESTUDIANTE 3	16:19	Sí, la hizo [nombre de la misma compañera].
ESTUDIANTE 1	16:20	Hay un poco más de miedo de equivocarte, de a lo mejor no sé yo por mi parte de "mira la tonta que no ha entendido nada de la clase", ¿sabes? Pero... O sea, es, es más respeto porque al final es... No es lo que ha escrito un señor que no conocemos, sino que es lo que te ha dicho [nombre de la persona docente] en tu clase.
ENTREVISTADORA	16:41	Y demuestras si te has enterado o no, ¿no?
ESTUDIANTE 1	16:42	Claro, y es el respeto ese que a mí me da un poco.
ESTUDIANTE 3	16:46	Yo sinceramente para mí y esta parte no la he hecho yo, pero por lo que he visto de cómo lo han hecho no solo mis compañeros, sino todos los compañeros de clase. Creo que la parte que se nos ha hecho más fácil a todos es la primera parte, que es la primera con los aspectos formales, pero creo que es una cosa muy visual. No porque... Cuesta que te equivoques, porque esa cosa que estás viendo y si esta, si lo dices, si lo explicas bien [la Estudiante 3 dice "mmm" dubitativa]. A ver tiene su complejidad.
ENTREVISTADORA	17:20	Si lo haces bien es porque lo has entendido muy bien. Pero claro, hay gente que habla de inferencias de muy alto nivel enseguida, como "la escultura es bella" ¿Bella tiene forma y color, ¿sabes? Argumentalo.
ESTUDIANTE 3	17:30	Perdón, sí sí sí, estoy totalmente de acuerdo. Me estaba refiriendo más a identificar primero los aspectos formales y luego ya analizar las incongruencias y todo esto, porque yo vi también el trabajo... [Nombre de una compañera] lo hizo como un plan, fue la primera en nuestro grupo. Lo hizo muy, muy bien, ¿no? Y sí que vi que, en algunas cosas, también lo estuvo hablando conmigo y sí que tuvo algunas dificultades, pero creo que si los pillas bien, al final creo que es la parte más fácil. Si lo pillas bien. Creo, porque al final es eso. Si te sabes explicar, es una parte como muy visual. Entonces de las otras creo que todas tienen más o menos nivel. En mi opinión, un nivel de dificultad parecido. Y sí que es verdad que el de las ideas estéticas, quizás el que me parece más más duro por lo que ha dicho de que te lo ha explicado [nombre de la persona docente], de que a veces te quedas un poco así en clase de, hostias esto es una cosa como muy nueva y como que puede dar mucho más respeto.

ESTUDIANTE 2	18:22	Pero también, el punto 3 al final es donde aplicas el conocimiento que das per se en la clase, o sea, los otros 3 puntos sí que es verdad que aprendes muchos conocimientos de la carrera y de la clase en sí, pero ese al ser inconcreto. En cambio, los otros tres puntos es más aplicar la racionalidad a, o sea, al respecto de los conocimientos que tú has sido adquiriendo y lo que está filtrado a través de ideas estéticas. Pero los otros puntos, los aspectos formales, a final es tener un poquito de cultura general dentro de la historia del arte y mitología y de alguna vista. El punto 2 del tema, con el David de Donatello, al final f era buscar mitología y veo que son cosas congruentes. Y el punto 4 es a través de un texto defender lo mío ahora el punto 3.... [Risas] Tenlo todo claro ¿no?
ESTUDIANTE 2	19:06	Yo la verdad es que el punto 1 he visto que hay mucha... O sea, al final el punto 1 es un poco de alfabetización visual, completamente eso. Cómo tú de entrenada, tienes la vista para para ver cosas de... Porque si tú tienes, por ejemplo, el David está muy interiorizado porque al final lo tenemos todo muy interiorizado y tal...
ESTUDIANTE 2	19:27	Pero la Lelys... [con tono y gestos que indican dificultad]
ESTUDIANTE 3	19:27	La Lelys fue muy...
ESTUDIANTE 1	19:28	Joder, pero la Lely... Bueno la [nombre de una compañera] sí que es verdad que le dio mil [con énfasis] vueltas.
ESTUDIANTE 2	19:32	Pero porque es una diosa la [nombre de la misma compañera], pero lo hago yo y no [se solapan al hablar. Incomprensible] Es que ponme la vida fácil, porque tienes el mito, las estos de la clase, pero ponte a analizar una escultura agachada que no has visto nunca, que no sabes nada menos que es una Venus, o lo presupones.
ESTUDIANTE 1	19:45	Claro es que completamente y además como la forma incluso. Y tú, a la hora de... si yo fuera y viera la escultura en vivo sería mucho, sería muy diferente que no veo una escultura, que tienes que buscar mil fotos. A ver una foto, a ver el no sé qué, que esto me pareció que la [nombre de una compañera] hizo un trabajo increíble porque le dio 40 vueltas a la figura. Pero que creo que es un poco de entrenarte un poco más la vista. Sabes como de tener, de tener ese gusanillo de querer ver las cosas realmente
ENTREVISTADORA	20:14	La primera, la primera parte quieres decir ¿no?
ESTUDIANTE 1	20:16	Sí, porque yo sí que he visto que, en algunos grupos, por ejemplo, hay gente que como que no lo... O sea, no es que no lo disfrute, sino como que se queda en la parte muy superficial de lo que ve. Y pienso, siempre hay más cosas, siempre hay más... Por ejemplo, lo de la inscripción yo no lo vi, que eso creo que no lo hicimos... [la Estudiante 3 pregunta "¿el qué?"]. El David tenía una inscripción que yo no sé ni dónde estaba.
ESTUDIANTE 3	20:40	La que tu mencionaste.
ESTUDIANTE 2	20:41	Sí yo lo mencioné y sé que existe, pero a día de hoy no sé dónde está. No lo sé.
ESTUDIANTE 1	20:45	Es que yo tampoco. Me miraba hasta la espada, digo a ver si va a estar aquí escrito. No, no, pero yo por eso te digo que también va un poco en función de la persona, porque yo, por ejemplo, la alfabetización visual a mí me encanta, ¿sabes? Y fuera de la carrera también busco más cosas y más todo. Pero sí que es verdad que he visto que hay gente que al no motivarle demasiado sí que se ha quedado con la parte muy externa y entonces te explico cosas que también te podría decir mi abuela en este sentido, sabes como un poquito más de profesionalidad, de... No se.

ESTUDIANTE 2	21:17	Pero al final, o sea, me sabe mal decirlo así, pero es como decirle a alguien “no has entendido la escultura, no has entendido la obra”. O sea, es que no estás viendo las cosas que hay aquí, no la estas mirando con los ojos que hace falta verlo.
ESTUDIANTE 2	21:29	Porque a mí, la [nombre de una compañera], por ejemplo, que la Lely la hizo fil per randa [sic]. Y hoy, por ejemplo, la Beatriz que ha hecho el David de Miguel Ángel, también fil per randa [sic]. A mí hay cosas que al final pienso yo, esto no me hace falta que me lo expliques como que tiene aquí las costillas, aquí no sé qué aquí no sé cuánto. Vale, yo esto ya lo veo.
ENTREVISTADORA	21:48	Sí, con decir musculado ¿no?
ESTUDIANTE 1	21:50	Claro, está musculado, es una figura antropomórfica porque tiene cabeza y luego las extremidades y tal, pero creo que eso es como lo más, que la gente se mete mucho en eso. Sabes como, y esa parte del tobillo, y esa parte de no sé qué. Que al final no es tan relevante porque no es tan importante porque todo el mundo está viendo eso. Sino céntrate en realidad en, en diferenciarte a ti de una persona que no tiene ni idea de ver una obra. Por ejemplo.
ENTREVISTADORA	22:14	Bueno y en resaltar aquello que luego vas a utilizar en el...
ESTUDIANTE 1	22:18	Completamente, completamente. Por eso creo que yo con el David de Donatello, no hice tanto en lo que la gente realmente está viendo, ¿sabes? Porque al final, cuando a mí me explican muchos grupos la obra, a mí personalmente, porque como yo me lo tomo eh, me explican la obra y digo vale, pero es que como yo ya llevo cinco minutos viendo esto, yo ya lo he visto antes de que tú me lo dijeras, porque...
ESTUDIANTE 2	22:41	Tengo ojos.
ESTUDIANTE 1	22:42	Claro, tengo ojos, está claro que tiene nariz, ojos, boca, se tiene en pie. No sé, como cosas muy superficiales qué pienso: explícame de verdad la chicha. Cómo quiero... Quiero ver a ver hasta dónde has llegado ¿sabes? Y creo que hay gente que se ha quedado un poco camino de eso.
ESTUDIANTE 3	22:57	Sí, pero sí que es verdad que lo importante de esta parte creo que es llegar donde dices tú ¿no? Pero creo que tienes que llegar por lo básico. Por lo que he entendido que pide [nombre de la persona docente], porque por la obra hablé con él y tal y [nombre de la persona docente] pide que lo organices todo en plan que digas hasta que tiene nariz. Hay mucha gente que lo ha dicho, pero porque sé que hablado con él y tal. Es decir, tenemos que decir que aquí hay dos...
ESTUDIANTE 2	23:26	En plan hay dos cosas con forma de almendra que [algo incomprensible] porque son dos ojos.
ESTUDIANTE 3	23:29	A veces son tan así, tan específicos, porque realmente [nombre de la persona docente] lo quiere. A veces algunos son tan así, porque realmente [nombre de la persona docente]...
ESTUDIANTE 1	23:36	Sí, sí, lo sé, lo tengo claro, pero no es una crítica a mis compañeros, sino como a la gestión de la gente. Como yo ya veo imágenes, veo todos los días, ¿sabes? Yo ya sé qué es. A lo mejor la gente común no diría figura antropomórfica, pero diría que es una persona porque tiene los mismos rasgos que tengo yo y tiene, ¿sabes? Y creo que hay puntos que a lo mejor son... Hay que comentar muy por encima, ¿sabes? Como que no hay que meterse tanto porque luego por ejemplo eso te quita tiempo y eso luego va en tu contra.

ESTUDIANTE 2	24:06	Y que al final antes hablábamos de que es muy disfrutona, por ejemplo esta primera parte desde mi punto de vista, pero ponte en el caso de que tu no estas entendiendo esta obra, te estás centrando más en querer articularlo de una forma, de “veo que tiene unas partes aquí que los llamamos brazos, y aquí un cielo que tal, tal, tal” es más complejo que por lo tanto estas intentando reproducir una fórmula matemática rollo “eso tiene que ser así, lo voy a articular de esta forma para que ellos me entiendan” cuando todo el mundo lo está entendiendo y no estas pudiendo llegar a, por ejemplo, “una espada...” como en el Donatello, “vemos una espada muy grande, inferimos que es un gigante porque...” Estas partes son las interesantes, estas incongruencias.
ESTUDIANTE 1	24:41	Claro, yo creo que es eso, que la gente disfruta mucho las incongruencias. Sí, yo lo considero así.
ENTREVISTADORA	24:48	Yo creo que lo importante es no hacer juicios de valor. O sea, hay mucha gente, por ejemplo, que dice es una figura grande. Bueno, ¿grande en relación a qué? Porque el David es delgado y pequeño en relación a la cabeza que tiene al lado. Entonces es... Si vas a hacer juicios de valor argumentalos, si no, no los haces ya está, no es necesario decir si una figura es gorda o delgada.
ESTUDIANTE 1	25:08	Claro, por eso, por eso lo dijimos con David. Y además yo creo que puse una foto de la parte de atrás, que la cabeza de Goliat se ve como muchísimo más grande que la parte de delante, porque, además, como tienen los pies y tal, no se ve tan grande. Pero la parte de atrás se ve gigantesca, incluso en las alas que le salen del yelmo y todo, que le llegan hasta casi la ingle. Y yo por eso pensé como no me voy a enrollar mucho en esto, porque esto es súper interesante y entonces la gente ya entenderá que el David es muy pequeño en comparación a que Goliat es muy grande y...
ESTUDIANTE 2	25:38	Sí, también es una escultura de tamaño natural, mide 1,58, puedes trazar paralelismos. Y también una cosa que yo a veces, perdona eh que te estoy saltando una cosa nueva por aquí, pero antes, por ejemplo, la inseguridad de tenemos que hablar de elementos estéticos y basarnos todo en teoría estética. Pero ¿qué pasa si mi obra es, hacen falta un criterio histórico o tengo que hablar ciertas condiciones? Por ejemplo, el caso de David que me sentí que lo tuve que hacer, aunque no sé si está bien o no...
ENTREVISTADORA	26:07	Bueno, ¿lo hace mucha gente no?
ESTUDIANTE 2	26:08	Sí, pero es como para entender elementos de esta obra tengo que entender que fue un encargo de, en Florencia en argumento para una boda con tal, tal y tal.
ENTREVISTADORA	26:16	A ver si es pertinente para analizar el tema de la obra sí, claro. Entonces si es necesario.
ESTUDIANTE 2	26:22	Claro, tampoco sabe hasta qué punto puedes hablar de cosas de esas...
ENTREVISTADORA	26:27	Sí, se necesita conocer ese contexto para saber el tema de la obra lo es. Yo lo interpreto así.
ESTUDIANTE 2	26:33	Yo lo veo igual.
ENTREVISTADORA	26:38	Entonces, en relación a la rúbrica, primero creo que no os he preguntado, ¿habíais utilizado rúbricas antes?
ESTUDIANTE 2	26:45	Como esta no.
ESTUDIANTE 1	26:45	Yo no.
ESTUDIANTE 2	26:47	Alguna vez algo parecido, pero como esta no.
ESTUDIANTE 1	26:49	Claro, pero como esta tan especifica, tan trabajada no.

ENTREVISTADORA	26:52	Y a la hora de hacer el trabajo, ¿cómo la utilizáis? O sea, ¿empezáis por él por el primer cuadrante, si todo coincide pasáis al siguiente o directamente vais al último?
ESTUDIANTE 3	27:02	No, al último.
ESTUDIANTE 2	27:03	Porque como el último al final engloba el resto para ti es como vale tengo que hacer tal, tal, tal, tal y tal y mi trabajo tiene que tener todo esto y tiene que estar bien.
ESTUDIANTE 1	27:11	Yo al final de la rúbrica fui a la parte cuatro, cogí las palabras clave e incongruencia no sé qué, no sé cuánto, la subrayé y pensé si todo esto existe en mi trabajo, entonces eso está bien sabes. No me fui a la 4 porque [se corrige], no me fui a la uno porque pensé vas a perder tiempo si todo ya está en la cuatro.
ENTREVISTADORA	27:31	Vale, y qué cambiarías de... De, o sea, ¿qué creéis que se podría mejorar de esta rúbrica?
ESTUDIANTE 2	27:40	O sea, de la rúbrica en sí, la verdad, no veo demasiados...
ESTUDIANTE 3	27:43	Yo a lo mejor solo que fuera un poco más específico... En algunos... Porque, por ejemplo, hablo de mi caso eh, en la primera, la primera expo, yo tuve la sensación de que me fue bastante bien y lo que es oralmente sí que saqué buenas notas, pero el contenido saqué un cinco y yo no acabé de entender por qué y luego explico que es porque... Digo ostras, pero si yo tenía todo de la rúbrica ¿no? Tenía dos hipótesis, o sea, tenía todo como lo que pedía. Y él me dijo que no porque me había centrado demasiado en si era una venus o no lo era, o sea el pedía como otra cosa específica. Claro yo he creado dos hipótesis, yo pensaba que creando dos hipótesis yo ya iba bien y no que quería como unas hipótesis más, más... Creo que me dijo, ya no me acuerdo muy bien, que quería que me hubiera centrado más en la posición que tenía, no tanto en si era una mortal o era una Venus. Entonces a lo mejor que, que especificara un poco más, porque si tú te piensas que lo tienes todo, yo tengo dos hipótesis, tengo no sé qué, pues jugaré a partir de un siete, un ocho. Bueno, a lo mejor un poco más de especificación, pero...
ESTUDIANTE 1	28:54	Pero a lo mejor eso es una cosa muy concreta de la Lely Venus ¿sabes? Y es como difícil hacer una catalogación de obras, de decir, dentro de la Venus, pues fíjate más en esto o en lo otro. A lo mejor por eso... Es que yo creo que es difícil.
ENTREVISTADORA	29:06	Bueno no, pero sí que yo creo que por lo que me estás diciendo ahora él se referiría más a que más que centrarse en la identificación del personaje, que no es lo más interesante, sino en el tema de la obra. Por eso te hablaría de la postura. Entonces es verdad que, si no quiere que, no quiere que... No quiere que os centréis tanto en el personaje sino en el tema eso se podría especificar más, o hablarlo más quizás en clase, no a lo mejor en la propia rúbrica, sino que antes ¿no? Porque si no queda claro es porque no se le ha dado el tiempo suficiente ¿no? Digo yo.
ESTUDIANTE 3	29:32	Yo eso no lo sabía, en plan yo, porque como yo me centré en que, hicimos los miércoles como unos seminarios, y él habló también de una Venus y habló de que de que se la podía interpretar como Cleopatra. Me centré mucho en eso de decir ostras, pues se está centrando como en quién es el personaje, pues claro me centré mucho en es Venus o no es Venus. Yo pensaba que yendo por ahí estaba bien. Lo que a lo mejor si especificarlo que "no os vayáis del tema" ¿no? A lo mejor yo no acabo de entender que era elegir el tema. A lo mejor especificar un poco más, porque si tú dices eso ¿no? "tengo hipótesis, tengo no sé qué" te piensas que ya está bien el contenido. A lo mejor un poquillo más de especificación en algunas cosas, pero ya está. No por todo lo demás me parece que está bastante bien la rúbrica.

ENTREVISTADORA	30:19	¿Y del método general diríais algo que cambiaríais?
ESTUDIANTE 2	30:24	¿Método de hacer el trabajo? ¿O de evaluación o de...?
ENTREVISTADORA	30:27	De todo lo que compone el método. Ya no me centro en las rúbricas, sino en... No sé, me invento algo: que... No sé... Que no haya que hablar del análisis de otros especialistas. Algo en general de... O no me gusta la evaluación entre iguales.
ESTUDIANTE 3	30:41	A mí no me gusta la evaluación entre iguales quizá.
ESTUDIANTE 1	30:44	¿Porque no quieres mojarte...?
ESTUDIANTE 3	30:46	No, no porque no quiero mojarme, sino porque a lo mejor yo lo miro con unos ojos a esa persona...
ESTUDIANTE 2	30:52	Claro, es que es muy difícil ser también...
ESTUDIANTE 3	30:54	Y que no me gusta que... Que tengo que coincidir con él y que eso cuente nota. O sea, que como que cuente nota no me acaba de parecer justo... No lo acabo de ver.
ESTUDIANTE 1	31:03	¿Pero te refieres por la persona que está exponiendo o por lo que dice?
ESTUDIANTE 3	31:06	No, no, dice con [nombre de la persona docente].
ENTREVISTADORA	31:07	¡Ah! Con [nombre de la persona docente], vale, vale.
ESTUDIANTE 1	31:09	Honestamente, yo creo que el problema, el único de la evaluación entre iguales, es lo que decía antes. Que es que quieras coincidir concretamente con él, que eso te da un margen de un punto y pico y que, si nadie coincide con él, o sea...
ENTREVISTADORA	31:23	¿Pero el problema que me planteáis es que no gusta tener que coincidir con él o qué creéis que es muy difícil coincidir con él porque es muy difícil evaluar?
ESTUDIANTE 1	31:32	Yo creo que es muy difícil coincidir con él, pero, honestamente, como tampoco sabemos qué notas ha puesto él y tu [refiriéndose a si mismo] respecto a la rúbrica, lo valoras de una forma, quizás que te los manden de la rúbrica, o simplemente criterios muy distintos.
ESTUDIANTE 3	31:44	Sabes que pasa también, es que...
ENTREVISTADORA	31:46	O sea, el criterio siempre es el mismo, la cosa es como lo pone en práctica. El criterio siempre es la rúbrica. Lo que pasa es que claro, ser el profesor, cuando claro, no tenemos la experiencia que tiene un profesor es muy difícil.
ESTUDIANTE 1	31:53	Claro eso sí que...
ESTUDIANTE 2	31:54	Sí, supongo que sí.
ESTUDIANTE 3	31:55	Pero y aparte hay como muchos factores de que él nos dijo que solo nos fijáramos en el contenido para evaluar. Pero tú también estás viendo la persona. Del rollo sí es muy, muy extrovertida, muy abierta. O si esa persona está leyendo mucho. A veces quizás como te dejas influenciar mucho por eso y pones una nota más baja, por eso una nota más alta y te dejas como ir, porque a lo mejor el contenido está muy bien, pero esa persona lo está haciendo muy cohibido y no te estás acabando de enterar. Yo creo que es una cosa que a lo mejor se tendría que mejorar. Bueno, supongo que [nombre de la persona docente] ya lo verá. No sé si en el grupo de la mañana también pasa. Pero que yo me fije que lo máximo que habíamos coincidido con él eran como en tres notas y solo, lo cual es un poco, muy poco. Es decir que a lo mejor eso se tenía que revisar un poco. Porque nosotros a lo mejor estamos viendo y quieras o no como que hay muchas, muchas cosas y no te centras tanto en el contenido por cómo la persona está exponiendo, etc.

ENTREVISTADORA	32:54	Bueno, yo creo que lo que nos cuesta mucho a todas es tener la frialdad de distanciarnos de la persona.
ESTUDIANTE 3	32:59	Sí, sí, sí, totalmente.
SPEAKER	33:01	Decir "esta persona lo está pasando mal, me da igual", "esta persona la conozco, me da igual" "esta persona está haciendo el trabajo que yo he hecho y se lo difícil que es, también me tiene que dar igual". O sea, yo creo que ahí está la dificultad, más que en que no sepáis o no sepamos interpretar la rúbrica.
ESTUDIANTE 3	33:14	Sí, sí. Totalmente.
ENTREVISTADORA	33:14	Porque yo a lo largo de...Yo he hecho el mismo trabajo que vosotras y yo a lo largo del tiempo coincido con [nombre de la persona docente] casi siempre. Y no es la nota que [nombre de la entrevistadora] pondría, es que he aprendido a evaluar, a evaluar así.
ESTUDIANTE 1	33:28	Claro es que yo creo que también es eso, como igual la manera que te han enseñado de... De valorar a las otras personas también influye mucho, ¿sabes? Yo, por ejemplo, sí que me pasa que me la pela un poco porque me da igual, no son mis amigos ¿sabes?
ENTREVISTADORA	33:44	Bueno, es que no es solo que no sean tus amigos, es que además tu ejercicio de clase consiste en eso.
ESTUDIANTE 1	33:49	Pero y además es como bueno, yo igual... Yo me miro yo a mí y pienso yo no me gustaría estar leyendo, no me gustaría como verme a mí misma en una situación así de decir.... Y entonces sí que es verdad que yo sí que me he separado bastante. No tengo yo pudor ni frialdad de ponerte un dos, o de ponerte un nueve o sea no tengo ningún tipo de pudor. Pero sí que es lo que dices tú, ¿no? Que tengas que coincidir, ¿por qué? O sea, al...
ESTUDIANTE 3	34:17	No yo no es tanto por amiguismo de decir no lo voy a poner un dos porque es mi amigo.
ESTUDIANTE 1	34:21	No, pero no a la gente eh. Sino como por qué tengo que coincidir contigo ¿sabes? Como...
ESTUDIANTE 3	34:26	Sí, con él dices ¿no?
ESTUDIANTE 1	34:26	Claro, con él, con el [nombre de la persona docente]. ¿Por qué tengo que coincidir contigo? A lo mejor yo no lo veo igual que tú y está igual de válido, ¿sabes? Pero eso luego te influye la...
ESTUDIANTE 3	34:37	Claro por eso no me acaba de gustar, que eso influye en la nota.
ESTUDIANTE 1	34:41	Ya, si yo tengo que valorar a mis compañeros a pesar de que tú me hayas dado un criterio, también los criterios son, son cosas móviles. Yo no sé, pero que eso luego a mí me repercute en mi nota y que a lo mejor si yo qué sé, eso te puede bajar, ¿sabes? Y al final te jode porque tú has estado ahí todo el semestre trabajando y haciendo cosas y hablando con tus compañeros buscando información y no sé qué no sé cuánto. Y luego esas cosas, y es que al final...
ENTREVISTADORA	35:09	Claro, está muy complicado porque tú piensa, yo sí a mí no me evaluara, a mí no me evalúa [nombre de la persona docente], pero si a mí no me evaluara [nombre de la persona docente], yo pondría un diez a todo el mundo. Entonces claro, también hay como que meter una presión ahí, ¿sabes? Yo les pondría un diez a mis amigas.
ESTUDIANTE 1	35:25	Claro, pero yo no. Yo tampoco en ese sentido eh.
ENTREVISTADORA	35:26	Yo si no me evaluara, si no repercutiera en mí, sí, claro. ¿Por qué no voy a ayudar a mis amigas? Yo creo que es la manera como de obligar a la gente a que se ciña la rúbrica.

ESTUDIANTE 3	35:36	No, o sea, claro. Pero es que entonces no le vería sentido a puntuar.
ESTUDIANTE 1	35:41	Claro, porque entonces no es real.
ESTUDIANTE 3	35:44	Entonces no le vería el sentido a puntuar, si no te va a repercutir. Claro, entonces yo también le pongo un diez. En plan, venga. No, pero claro, si va a repercutir, que a lo mejor no fuera tan estricto el rollo. No sé si él, me lo invento eh, ha puesto un siete, si hay gente que coincide, que ha puesto un seis o ha puesto un ocho, que tenga que ser como exactamente.
ENTREVISTADORA	36:05	Bueno, hay que coincidir en el cuadrante eh.
ESTUDIANTE 3	36:08	¿Ah hay que coincidir en el cuadrante? Ah yo pensaba que era en la nota, pues entonces tenemos una visión un poco rara.
ENTREVISTADORA	36:12	Hay que coincidir en el cuadradito.
ESTUDIANTE 3	36:13	Ah, vale, pues entonces, yo pensaba que era como la nota exacta.
ENTREVISTADORA	36:16	No.
ESTUDIANTE 3	36:17	Vale, pues bueno, entonces debemos estar como muy desconectados de lo que piensa [nombre de la persona docente], entonces.
ENTREVISTADORA	36:21	Es la parte más difícil.
ESTUDIANTE 3	36:23	Vale, vale.
ESTUDIANTE 2	36:24	Sí porque es incluso cuando sales tú de la exposición. Porque a veces pasa que una cosa es evaluar a tu compañero, pero incluso cuando tú sales, el no saber si me ha ido bien o no me ha ido bien o si alguno cumple sus requisitos, eso es una [incomprensible] mu [sic] grande.
ESTUDIANTE 1	36:37	A mí me pasa que yo a mí misma no me escucho. Entonces yo no sé cómo me he ido, porque yo a mí misma no me escucho, porque yo tengo la cabeza ocupada en acordarme de lo que tengo que decir. Entonces no sé cómo me ha ido. La gente me dice ¡qué bien! Y yo supongo.
ESTUDIANTE 2	36:48	Gracias [risas].
ESTUDIANTE 1	36:49	Gracias sí [risas]. Porque eso, como eso no me escucho, luego salgo de allí y pienso “pues no tengo ni idea” Oye, te lo puedo volver explicar, pero no puedo, ¿sabes?
ENTREVISTADORA	37:00	¿Tenéis que autoevaluaros también verdad? Vale y creo que ya lo hemos comentado un poco esto, pero me decíais que, una vez se os ha puesto una nota, ¿no queda del todo claro donde habéis fallado y donde había acertado no?
ESTUDIANTE 2	37:16	Exactamente.
ESTUDIANTE 1	37:16	Primero que a mí ya me ha resultado como tedioso porque yo ya veo mil números y yo ya me pongo nerviosa. Yo le tuve que preguntar a cuatro personas cómo yo sé mis notas, ¿no? Tienes que sumar esto y lo otro y no sé qué y pensé “a mí me da igual las ponderaciones y el número, dame una nota concreta”. Si mi cabeza se rige por eso, no por nada más, ¿sabes? Porque luego yo pensé ¿y que he sacado un 1? No entiendo sabes. Yo de hecho no sé ni que nota que tengo porque no la sé sumar. Entonces, si me dieran un número concreto y luego pues...
ESTUDIANTE 2	37:48	Un pequeño comentario.

ESTUDIANTE 1	37:52	No o a lo mejor no, pero si tú por ejemplo necesitas... Porque a lo mejor tener un comentario cada uno, pues también es una cosa que entiendo totalmente. Eso va a ser horrible, pero si tú tienes esa iniciativa por poder tener un espacio, sabes como de ir y preguntarle y tal porque total, tampoco te responde los mails.
ENTREVISTADORA	38:08	Bueno, ¿podéis ir a tutoría no?
ESTUDIANTE 1	38:10	Sí sí, sí, pero como en ese mismo momento, o que... Que te haga cuatro comentarios, no sé, cinc centims [sic] de lo que has dicho. Un poco de.... "Oye, mira, yo he visto..." El profe de medieval ayer me lo hizo, sí porque... hicimos una expo y como que hizo feedback de la gente y me dijo habéis innovado mucho en la manera en que primero había presentado la obra y luego ya habéis hecho como todo el contexto de la obra para que la gente entienda de lo que estamos hablando. Y esto, cuidado, es peligroso. Oye, super bien, pensé. Vale, gracias. El [nombre de una persona docente] también me lo hizo una vez y aprendí mucho más de cómo hacer una exposición oral o de cómo presentar un trabajo en el momento en que me dijo "mira, pues esto, esto, esto y lo otro" ¿sabes?
ESTUDIANTE 3	38:59	Sí, sí. ¿Y a ti el comentario te lo hizo después de la exposición no?
ESTUDIANTE 1	39:03	Sí, justo después.
ESTUDIANTE 3	39:03	Creo que a lo mejor yo entiendo que él está como acabando de evaluar, cuando, cuando acabamos. Pero igualmente, como ya cuando hay exposiciones se acaba un poco tarde que hiciera com un cinc centims [sic] de decir "pues mira esto tal", un poquillo.
ESTUDIANTE 1	39:22	Ya nos vale dos minutos.
ESTUDIANTE 3	39:24	Exacto ya nos vale, sí.
ENTREVISTADORA	39:25	Vale, voy a revisar que no me deje nada. Em, vale, y ya así un poco a modo de resumen, ¿creéis que en algún sentido el método ha cambiado vuestra, vuestra visión de cómo se lee una obra de arte?
ESTUDIANTE 1	39:48	Completamente, completamente. Y, además, bajo mi punto de vista, y como a mí me ha entrado el método, no me lo ha tenido que enseñar y eso me ha gustado mucho. Como no ha tenido que ser una cosa de oye mira esto se hace así, se hace así y se hace así. Sino como que ya las propias clases, el cómo el [nombre de la persona docente] lo introduce y como todo. Yo personalmente lo he integrado muy bien y, y como me ha gustado que no era una cosa de ir a estudiar la vez, sino...
ESTUDIANTE 2	40:17	Sí, sí, con eso estoy completamente de acuerdo.
ESTUDIANTE 2	40:19	sino más, una cosa que he aprendido de mimesis.
ESTUDIANTE 3	40:23	Que al final... Sí, total. Eso sí, yo he aprendido muchísimo en plan a lo mejor creo que es un poco estricto en las notas, pero ya es tal. Pero lo que es aprender sí, mucho. Si, la verdad es que sí. [Risas por el silencio].
ESTUDIANTE 2	40:38	[Risas] Sí, sí, es que estoy completamente de acuerdo con mis compañeras. Ya lo han dicho todo, son muy listas [risas].
ENTREVISTADORA	40:44	Y en algún sentido creéis que ha cambiado vuestra visión de la Historia del Arte. ¿Como futuros historiadores del arte?
ESTUDIANTE 1	40:51	Sí, completamente.
ESTUDIANTE 2	40:52	Yo diría la clase si, el método aquí no creo que intervenga tanto. En el sentido de las clases con este profesor, las conexiones que establecemos así más a nivel interpersonal, como las trata él y como es él y trata con nosotros, en ese sentido sí.

ESTUDIANTE 1	41:10	Pero eso es una cosa que viene más con... O sea, él es muy agradable con todo el mundo, pero luego hay gente que le entra mejor y eso lo notamos y es como que esa... Ese acercamiento más a esa persona, como ya te lleva más a eso.
ENTREVISTADORA	41:24	¿A qué? o sea no lo entiendo
ESTUDIANTE 1	41:24	O sea, tú estás diciendo que...
ESTUDIANTE 2	41:29	O sea que sí, noto el cambio, pero que para mí en este caso es más por el docente, por como imparte, que por el método. Si el examen fuese, en vez de exposiciones orales, fuese bueno haz dos exámenes, uno a medio curso y no a final de curso. O sea, también lo hubiera disfrutado mucho y hubiese aprendido mucho. Eso no me cabe duda.
ESTUDIANTE 1	41:48	A pesar de que hubiese sido como más...
ESTUDIANTE 2	41:50	Hubiese sido muy tedioso [risas] eso es humanamente cierto, humanamente cierto. Pero si, lo he disfrutado más por la persona que hay que por el método.
ESTUDIANTE 1	41:58	Si porque además como yo soy... A mí personalmente me pasa que ya llega un punto que a mí me da hasta palo escuchar a la gente. Sabes como pienso todo el rato en lo mismo y gente como todo el rato. Pero luego hay cosas que digo oye, que bien que hayas llegado a esta conclusión y que me haya podido enseñar esta obra de esta manera sabes. O algo que a mí me encanta, por ejemplo, es conocer nuevos, no para mí nuevos autores de historia del arte o gente que no sabía de su existencia. Y esto me ha encantado porque yo creo también porque yo tengo como predilección por la alfabetización [se confunde con las palabras. Risas] eso, visual, y como que me tira mucho más esta asignatura por eso ¿sabes? Porque me gusta mucho como como ver las obras y ver un poco más allá, porque al final también veo que en otras clases te explican no esto es esto y es lo otro. Vale, ¿pero podemos discutirlo? Como podemos hablarlo un momento porque yo no lo veo así o porque tal y entonces la [nombre de una persona docente], que la amo también ella todas sus clases las articula en base a lo que otros autores han dicho. Y eso me gusta mucho, que no sean palabras tuyas, sino que sean referencia de otra gente y que me enseñes a tener criterio frente a gente que tiene mucho nombre la historia del arte. Y eso también me gusta.
ENTREVISTADORA	43:17	O sea, ¿y eso crees que te lo da el método, este?
ESTUDIANTE 1	43:20	Sí, como el método, o ya no solo el método, sino la gente que utiliza referencias de otras personas para poder articular su discurso y poder enseñarte a ti como ver.
ESTUDIANTE 3	43:33	A mí el método me parece muy enriquecedor, la verdad. Lo único que es verdad que claro, a lo mejor ya lo hemos hablado antes. Como las clases son centradas en la estética, que a lo mejor también se tendría que hablar un poco más y preparación para el método, sería aún más enriquecedor si te preparara mejor para afrontar.
ESTUDIANTE 1	43:55	Es que yo creo que él cree que lo hace al repasar mucho la rúbrica, porque las clases son muy generales, pero hasta que no pasan dos semanas y media del principio de curso que está todos los días diciendo, haremos este trabajo, la rúbrica es así, así, así que es honestamente muy tedioso y tampoco te pones a entender del todo ni el que te pide, porque a parte nunca has hecho, estudiado la estética. O sea, no sabes exactamente que te puede pasar. Y nunca se habla de cómo se va a hacer una exposición oral si no se habla de cómo se debe entender esta rúbrica y aplicar estos conceptos.
ENTREVISTADORA	44:25	Pero el... No sé porque no voy a la clase, pero cuando yo iba, ¿no hace lectura de imágenes de ejemplos?

ESTUDIANTE 1	44:32	Sí, como lo de la Venus con la Cleopatra y eso, pero creo que también es una cosa muy personal que tienes que entender, porque yo sé que hay gente de clase que hablando y tal de mira, yo no voy a clase porque no entiende esta clase. Como vale, entiendo lo del decorum, entiende no sé qué, entiendo no sé cuántos, pero en realidad el resto de la clase, como la clase se desarrolla, no la entiendo. Entonces sé que hay gente que no ha interiorizado para nada el método ni, ni sabe de qué va ni sabe nada del método en realidad como pura indiferencia. Y otra, otra asignatura más que me enseña ¿sabes?
ESTUDIANTE 3	45:12	No lo sé, creo que es, a lo mejor.... Si que es verdad que hice estas clases y tal. Un poco como que quedó... Sí que le da hincapié, pero en mi parecer... Está todo ahí pero muy así.
ENTREVISTADORA	45:24	Ajá, sí, yo si eso es lo que quiere decir.
ESTUDIANTE 3	45:27	Entonces sí que está ahí porque está ahí, pero está así, si está diluido y creo que a lo mejor se tenía que poner... Igual que hay mucho orden en la rúbrica, también en la manera de haberlo dicho en clase y tal, que está como muy diluido por ahí.
ESTUDIANTE 1	45:42	Pero al mismo tiempo esta disolución de conceptos y tal yo creo que es lo que tanto nos llama y nos gusta y nos hace aprender que es como sabemos [algo incomprensible] saltar a tal con un primer momento y volvemos otra vez y llegamos. [Bromean sobre el agrado de la Estudiante 3 por la persona docente. Difícil transcripción porque se solapan].
ESTUDIANTE 1	46:20	Pero lo que yo te digo que creo que hay gente también como que piensa que esto se hace siempre.
ENTREVISTADORA	46:25	¿El que?
ESTUDIANTE 1	46:26	Creo que la gente se piensa que la manera que hemos estudiado esta clase y estética y todo es la manera en la que se estudia las obras de arte. ¿sabes? Creo que es que el otro día hablaba con la [nombre de una estudiante], por ejemplo, la alta ¿sabes?, esta chica me decía "no porque es la manera que hay que hacerlo no sé qué". Y le dije "no, no, este método es un método innovador dentro de la historia del arte, porque esto antes no se hacía así, como las obras no se leían de esta manera". Entonces me dijo "ah, pues me acabo de enterar" y pensé...
ENTREVISTADORA	46:53	No, no, y de hecho habéis visto que la primera pregunta que os hago es si habéis utilizado este método antes y el 100% de las respuestas es no. A no ser que se haya tenido antes a [nombre de una persona docente que imparte el modelo].
ESTUDIANTE 1	47:04	Que creo que [nombre de la misma persona docente] es en tercero.

GJ-R1

ENTREVISTADORA	00:01	Pues la primera pregunta que os quería hacer es si es la primera vez que utilizabais un método así para analizar una obra de arte o ya en otra asignatura lo habíais utilizado.
ESTUDIANTE 2	00:13	Yo es la primera vez.
ESTUDIANTE 1	00:14	Yo igual. Tan exhaustiva y sobre todo la parte de estética nunca lo había visto.
ESTUDIANTE 2	00:23	Y tocar la obra como si nos conociéramos nada de ella, es decir, como si no tuviéramos ninguna información. Como si nos hubiéramos encontrado por la calle.

ENTREVISTADORA	00:33	Y en términos generales ¿no?, ¿qué parte del método os parece más más complicado? Es decir, la parte del trabajo en casa, la parte de la exposición oral, luego la evaluación ¿qué diríais que es lo más difícil para para vosotras?
ESTUDIANTE 2	00:50	¿Lo más? Yo creo que la primera vez que lo haces, porque como es nuevo, todo... A ver una exposición oral lo has hecho antes, pero no con la rúbrica tan pautada. Y lo demás igual. Entonces supongo que la segunda vez saldrá mejor, incluso si tuviéramos una tercera o cuarta saldría mejor. Pero como es la primera vez, quizás las notas sí que salen un poco más justas, porque como solo tienes dos oportunidades y es la primera vez que te encuentras ante esta rúbrica tan marcada, tratar así la obra, tienes que ser tan específico y tal. También la asignatura que nunca la haces tampoco. Esto de categoría estética y tal, pues yo creo que es eso.
ENTREVISTADORA	01:38	O sea, ¿te refieres a cumplir la rúbrica?
ESTUDIANTE 2	01:40	A cumplir la rúbrica de manera tan exacta al ser la primera vez que tratas así la obra. Eso es lo que...
ESTUDIANTE 1	01:48	Porque el análisis formal, por ejemplo, no es lo más difícil, pero nunca lo habíamos hecho, lo habíamos hecho así. Cuando veíamos una curva praxiteliana, por ejemplo, ya la identificábamos así. Aquí tenemos que ir paso por paso. Nosotras estábamos analizando la obra del David de Verrochio, por ejemplo. Hasta cuando llega el tema no podemos hablar ni de la Biblia ni del mito como tal, entonces nunca lo habíamos hecho de esta manera.
ESTUDIANTE 2	02:13	Y tienes que ir proponiendo también hipótesis, buscar incongruencias, resolverlas, estas cosas que al final...
ESTUDIANTE 1	02:22	Nunca lo habíamos hecho.
ESTUDIANTE 2	02:22	Claro. Y si a lo mejor lo hiciéramos tres, cuatro o cinco veces, a lo mejor a la quinta, no saldría muy bien, pero al tener pocas oportunidades y ser las primeras veces que lo haces, que ya nunca más lo vuelves a hacer. Yo creo que eso es lo más complicado.
ENTREVISTADORA	02:39	Porque esta asignatura en la que estáis vosotras, ¿de qué curso es?
ESTUDIANTE 2	02:43	De segundo.
ESTUDIANTE 1	02:45	¿Y en primero no hay asignatura en que se utilice este método, no?
ESTUDIANTE 2	02:51	Para nada.
ENTREVISTADORA	02:53	¿Y lo más sencillo? ¿Qué diríais que es lo más sencillo de todo esto que hacéis en clase?
ESTUDIANTE 2	02:59	¿Lo más sencillo?
ESTUDIANTE 1	03:00	A ver, yo creo que la información que te dan ya en la plataforma del ODAS está como muy pautado. Te lo dan ya como hecho. Te dicen muy bien lo que tienes que hacer, porque en las rúbricas está específico todo lo que tienes que hacer, bien explicado, para hacer la evaluación entre iguales también es seguir unos pasos, como super sencillos, pero claro, como que es esto, como que es nuevo, nunca lo habíamos hecho, pero en sí está bien montado. Es fácil de manipular, de seguir los pasos, te dice qué tienes que hacer en todo momento.
ESTUDIANTE 2	03:33	Yo creo que fácil no, pero lo que te ayuda mucho son las prácticas con el profesor porque tal cual te muestra lo que él quiere. O sea, te ayuda en ese sentido.
ESTUDIANTE 1	03:44	Sí, pocos profesores te dicen: quiero que me hagas "a" de tal manera y "b" de la otra.

ENTREVISTADORA	03:48	O sea, ¿qué están como claro los criterios de...?
ESTUDIANTE 2	03:51	Sí, está claro lo que cuesta a lo mejor...
ESTUDIANTE 1	03:52	Luego es complejo porque el proceso no es fácil.
ESTUDIANTE 2	03:57	Claro y hacerlo a lo mejor individualmente sin el profesorado.
ESTUDIANTE 1	03:59	Pero saber qué hacer te ayuda.
ESTUDIANTE 2	04:01	Pero con él [refiriéndose a la persona docente] en las prácticas en clase, a lo mejor sí que dices otras, pues sí, esto te ayuda mucho. A que el profesor, la verdad es que se esfuerzan en que tú lo entiendes. Otra cosa es que luego fuera tu no le tengas que dar vueltas, no tengas dudas y tal porque es que...
ENTREVISTADORA	04:17	Sí, surgen igual, claro. Y ¿qué diríais que os parece peor y mejor de este método?
ESTUDIANTE 2	04:30	Lo mejor...
ESTUDIANTE 1	04:32	Yo creo que lo peor es la parte subjetiva, que depende de la obra, para ti puede significar una cosa para el profesor otra, para tu compañero otra. Y a veces le hemos preguntado dudas de "¿esto lo podemos decir?" y nos responde como tú veas, pero obviamente depende de tu criterio y como no lo hemos hecho nunca, pues a veces te da un poco de miedo decir "vale pues diré que es tal, o es cual". Y no sabes... Yo creo que lo más dudoso es eso, lo peor.
ENTREVISTADORA	05:06	O sea, como que, como que no hay una sola opción correcta ¿no?
ESTUDIANTE 1	05:09	Claro, que tu criterio importa.
ESTUDIANTE 2	05:11	Que es muy abierto ¿no?
ENTREVISTADORA	05:11	Porque en clase no te dicen "este es el personaje, esta es la acción" ¿sabes? Que no está cerrado, como que hay más opciones y elegir la tú a lo mejor es un poco...
ESTUDIANTE 2	05:23	A lo mejor también, no es que sea peor, pero a lo mejor la dificultad a la hora de entender algunos aspectos del contenido y luego aplicarlos.
ENTREVISTADORA	05:34	¿Como de las categorías estéticas dices?
ESTUDIANTE 2	05:36	Sí.
ESTUDIANTE 1	05:36	desde segundo de bachillerato que no tocábamos nada de filosofía.
ESTUDIANTE 2	05:39	Y aparte que también, o sea, quieras o no, pues si es un poco complejo, o sea, entender. Si ya no lo entiendes bien a lo mejor no sabes qué aplicar. O a lo mejor no sabes qué aplicar en esa obra ¿sabes? De forma autónoma, trabajando.
ENTREVISTADORA	05:57	O sea, elegir ¿no? Depende de qué categoría estética para cada obra.
ESTUDIANTE 2	06:01	Exacto.
ESTUDIANTE 1	06:01	Sí.
ESTUDIANTE 2	06:02	Sí por si no queda claro algún... Claro, a lo mejor es más difícil buscar por tu parte información sobre categorías estéticas que sobre una obra así en general también. Entonces, si no queda bastante claro en clase, yo creo que quizás la peor parte, si ya no te queda claro en clase luego ya es muy difícil que lo puedas aplicar bien.
ENTREVISTADORA	06:23	Claro asociarlo a la obra ¿no?
ESTUDIANTE 2	06:26	¿Y me has dicho lo mejor? ¿Qué opino lo mejor?
ENTREVISTADORA	06:29	A y que qué os parece... Sí, ¿qué es lo mejor para vosotras de este método?

ESTUDIANTE 2	06:34	A ver yo creo que el método planteado está bien porque es una manera dinámica de aprender.
ESTUDIANTE 1	06:39	Te hace implicarte mucho como alumno, porque la mayoría de asignaturas que hemos tenido hasta ahora, ya no solo del grado, te dan una teoría, te la aprendes y la vomitas, y ya está. Y esta manía de las exposiciones como que te hace implicarte, porque es que si no tampoco apruebas. Te hace implicarte, te hace buscar. Porque tampoco es estudiarte una teoría y explicarla en la presentación. Esa la parte que tienes que poner de ti mismo para desarrollar, ¿sabes?
ESTUDIANTE 2	07:09	Y también el tener que fijarte en los compañeros para evaluar también hace que tu aprendas de lo que pueden ser sus errores o de lo que pueden ser sus virtudes también lo que han hecho.
ESTUDIANTE 1	07:23	Es que también cómo te evalúa a ti, cómo evalúas a los otros.
ENTREVISTADORA	07:27	Sí, tienes que prestar atención al trabajo de los demás también. Que a veces me pasa, muchas veces en las asignaturas, que haces tu trabajo y luego el de los demás ni te enteras.
ESTUDIANTE 1	07:36	Sí, es que en otras asignaturas ni... Da igual si no vas a clase. Tienes los apuntes de donde sean, te los memorizas y apruebas. En esta asignatura no, si no te implicas y no pones de tu parte y vas a las clases, a las prácticas, a anteriores exposiciones, hablas con el profesor. Pero es que no es como una obligación, es que ya te sale, porque si no es que no hay asignatura como tal.
ENTREVISTADORA	07:57	¿Y había utilizado antes en alguna asignatura rúbricas?
ESTUDIANTE 2	08:00	No.
ESTUDIANTE 1	08:01	Yo no.
ESTUDIANTE 2	08:02	¿En la universidad no dices?
ENTREVISTADORA	08:04	Bueno o antes.
ESTUDIANTE 2	08:06	No, yo nunca. Ni en bachiller ni nada.
ESTUDIANTE 1	08:11	Yo nunca.
ESTUDIANTE 2	08:11	Si que hay ciertas reglas de sujeto predicado y tal, pero una rúbrica como tal, yo creo que no.
ENTREVISTADORA	08:21	¿Y cómo, cómo utilizáis esta rúbrica? Es decir, la utilizáis previamente a hacer el trabajo o al final para comprobar que todo esté bien o...?
ESTUDIANTE 1	08:29	En el proceso.
ESTUDIANTE 2	08:30	El proceso, sí.
ESTUDIANTE 1	08:32	Porque cuando estamos redactando, buscando información o lo que sea... Bueno, yo ya directamente voy a la parte de puntuación más alta que te dice todo lo que tiene que haber para sacar esa nota y miro si tengo, vale, tengo los aspectos visibles o formales, los tengo, y voy al siguiente punto a ver si está todo.
ESTUDIANTE 2	08:48	Y también la utilizas para evaluar entre iguales, para los compañeros.
ENTREVISTADORA	08:57	¿Y hay dos rúbricas verdad? La de exposición oral y la de... [asienten] le dais la misma importancia a las dos o...?
ESTUDIANTE 1	09:03	No, solo la de contenido. La de exposición oral creo que no tenemos que...
ESTUDIANTE 2	09:07	Yo me la miro antes del día, o sea, cuando te preparas y tal, pero ya está. Porque en teoría nosotros para la evaluación entre iguales reunión entre iguales no tenemos que...

ENTREVISTADORA	09:18	A no hacéis esa parte, claro.
ESTUDIANTE 1	09:20	Contenidos sí, expresión oral no.
ENTREVISTADORA	09:25	O sea que os la miráis claro, para vosotros, para, para vuestra presentación. Y de los diferentes criterios que tiene la rúbrica, del análisis formal, la identificación del tema, ¿cuál os parece más complejo? Cuando, cuando os toca a vosotros hacerlo, ¿cuál es...?, ¿cuál es el peor?
ESTUDIANTE 1	09:42	[Susurrando] pues el de estética yo creo...
ENTREVISTADORA	09:42	Ajá.
ESTUDIANTE 1	09:44	No por el procedimiento que tienes que seguir para completar la rúbrica, porque yo de tanto leerla... Y aun así son tres pasos, son tres pasos, pero muy complejos que lleva su trabajo. Mirar bien todas las ideas estéticas, que las tengas bien apuntadas de clase, que tengan sentido. Yo creo que eso para mí, yo creo que es la parte más difícil.
ESTUDIANTE 2	10:05	Si para mí también.
ESTUDIANTE 1	10:05	Y la más fácil diría que la última, la de otras interpretaciones. Porque si encuentras una medianamente buena y con credibilidad, al final, eso son cuatro cosas lo que se tiene que hacer.
ENTREVISTADORA	10:17	¿Y os condiciona a vosotros...? Porque había grupos que me decían "nos condiciona mucho la elección de la obra con que exista un buen texto que..."
ESTUDIANTE 1	10:29	Bueno, nosotras siempre vamos a por obras típicas, y típicas que sabe todo el mundo, que sabemos que hay...
ENTREVISTADORA	10:33	Claro.
ESTUDIANTE 2	10:35	O que el autor sea bastante conocido porque ese... Claro, sí que es difícil encontrar una buena [con énfasis] interpretación que no descripción, interpretación y que sea válida de alguien que tenga peso en este mundo, que tenga estudios...
ENTREVISTADORA	10:53	¿O sea que elegís la fuente y la obra de forma paralela?
ESTUDIANTE 1	10:57	Sí, cuando vamos, cuando proponemos obras entre el grupo, ya nos concienciamos de que tiene que ser de un autor conocido o una obra por sí misma ya conocida, que tenga fuentes fiables, que estén en museos. Es que luego te facilita más el trabajo.
ENTREVISTADORA	11:16	Claro, sí, sí, porque si no hay información luego. ¿Y cuál...? A la hora de utilizar esta rúbrica para vosotros, ¿cuál es la mayor dificultad? Os parece, por ejemplo, más difícil aplicarla a vosotros que aplicarla a los compañeros...
ESTUDIANTE 1	11:38	A mí me parece más difícil aplicarla a nosotros.
ESTUDIANTE 2	11:40	Sí, claro, porque una vez que tú no haces tu trabajo mecánico, a lo mejor no lo estás haciéndolo, pero tú te crees que lo estás haciendo bien y luego al escucharlo de palabra de alguien, pero al final creo que cuesta más. Creo eh.
ENTREVISTADORA	11:57	¿El reconocer, no, los pasos?
ESTUDIANTE 2	11:59	Sí.
ESTUDIANTE 1	12:00	Yo veces me lío porque el profesor nos dijo que si la primera columna no estaba completada no podías pasar a la siguiente y a veces me, me he encontrado en alguna exposición que hacían cosas que se piden en la última fase, pero a lo mejor faltaba una cosa de la segunda fase. Y entonces digo ¿tienes la nota de la segunda fase o la de la tercera? Porque también han hecho de la cuarta, ¿sabes?

ENTREVISTADORA	12:21	Ya no pasas. O sea, tiene que ser acumulativo, si no no.... ¿Y qué modificaríais? Si tuvierais que modificar algo de esta rúbrica, ¿qué sería?
ESTUDIANTE 2	12:36	¿De la rúbrica?
ENTREVISTADORA	12:37	Bueno, o de las dos, de la rúbrica y del modelo en general.
ESTUDIANTE 2	12:42	Yo mmm... Claro, al poner el mismo criterio en las dos exposiciones o en los dos trabajos, claro, yo como alumna, me sería más fácil que el profesor tuviera en cuenta que la primera vez en la primera exposición que estamos haciendo este proyecto.
ESTUDIANTE 1	13:03	Y que contase un poco menos que la segunda.
ESTUDIANTE 2	13:04	O que contase un poco menos el porcentaje o...
ENTREVISTADORA	13:09	¿A porque en esta asignatura tiene el mismo peso la primera y la segunda?
ESTUDIANTE 2	13:13	Exacto. Entonces...
ESTUDIANTE 1	13:14	Por ejemplo, en la primera exposición, unas semanas antes ya pensábamos "¿qué tenemos que hacer? ¿Esto por dónde se coge? Aquí que teníamos que buscar..." Y esta última vez elegimos la obra. Una semana antes nos repartimos los puntos y elegimos... Empezamos cada uno por nuestro lado, porque la primera vez también teníamos que estar los cinco juntos todo el rato, porque si no, no avanzábamos y ahora sí que hemos podido... A ver, tienes que estar juntos igualmente, pero sí que hemos podido avanzar un poco por su lado.
ENTREVISTADORA	13:42	Sobre eso quería preguntar, es decir, ¿cada uno os asignáis una parte del modelo y luego lo ponéis todo en común o todas las partes la hacéis todas?
ESTUDIANTE 1	13:55	No todos ponemos la misma implicación en todas las partes, pero sí que es verdad que si la primera, la primera de análisis formal, por ejemplo, no está terminada y bien terminada, no se puede continuar.
ESTUDIANTE 2	14:07	Lo ponemos en común todo y todos decimos de ideas sobre todo, sobre todos los, los puntos. Pero sí que es verdad que el del punto... O sea, yo sí tengo identificación del tema, a lo mejor me implico más en la redacción de lo que tengo que decir y tal. Pero sí que intentamos hacer un poco de...
ESTUDIANTE 1	14:30	Si porque es que sin uno no hay dos.
ESTUDIANTE 2	14:31	Claro, porque es que a lo mejor sí, por esto de que yo cojo, por ejemplo en la identificación de tema cosas de los aspectos formales y a lo mejor es eso, si no tienes claro uno no puedes continuar bien con en el otro.
ESTUDIANTE 1	14:45	Las incongruencias, por ejemplo, las tienes que dejar claras, porque de ahí normalmente siempre sale el tema, de una incongruencia.
ENTREVISTADORA	14:52	Claro. ¿O sea que esperáis, por ejemplo, si te toca la segunda parte de tema, esperáis a que este hecho el análisis formal o...?
ESTUDIANTE 2	14:59	Bueno, esperar tampoco. Voy haciendo y acabo de arrodonar.
ENTREVISTADORA	15:04	Claro, cuando ya...
ESTUDIANTE 1	15:06	El primer día, por ejemplo, no pusimos los cinco a empezar el análisis formal. De redactarlo y ponerlo bonito y coherencia pues se encarga la persona que le toque, pero de esquematizarlo, poner todo lo que tiene que salir y tal sí que lo hacemos juntos.
ESTUDIANTE 2	15:21	Yo creo que el análisis formal es clave para ya luego ir desarrollando lo demás.

ENTREVISTADORA	15:26	Y este cambio de metodología que habéis hecho entre la primera y la segunda fase, ¿ha sido por cuestión de comodidad o porque creéis que funciona mejor como lo estoy haciendo ahora?
ESTUDIANTE 1	15:38	Funciona mejor. Es que, la primera exposición, si te acuerdas, la persona que se encargaba del análisis formal, no lo leímos hasta...No sé, dos días después de todos empezar nuestra parte y luego había cosas que no encajaban. La persona que hace la anàlisi formal igual le parecía que un brazo era de tal manera y en el tema la otra persona le parecía que era de otro grado. Y nos dimos cuenta de que no iba bien y que teníamos que empezar todos en el mismo sitio.
ENTREVISTADORA	16:06	Y una vez que vuestro, vuestro trabajo ha sido evaluado, ¿reconocéis bien dónde habéis fallado y dónde habéis acertado o os queda como dudoso?
ESTUDIANTE 1	16:18	Tuvimos que venir a preguntarle.
ESTUDIANTE 2	16:20	Porque a lo mejor yo leía la rúbrica y yo pensaba que habría seguido la rúbrica y necesitaba como una inspiración extra para entender que es en lo que había fallado realmente
ESTUDIANTE 1	16:30	Sí, sí, porque llegamos aquí diciendo, por ejemplo, el apartado del tema, hay cuatro partes, y nosotros no sé por qué, leyendo la rúbrica mil veces dijimos solo dos. Y decíamos ¿cómo tenemos un tres? Y obviamente era un tres porque nos equivocamos nosotros.
ENTREVISTADORA	16:50	O sea que una vez que lo explicaron, ¿os parecía que era congruente la nota con...?
ESTUDIANTE 2	17:00	Sí, sí.
ENTREVISTADORA	17:01	Y respecto a la evaluación de vuestras compañeras, ¿qué, qué os parece más, más sencillo o más difícil?
ESTUDIANTE 1	17:08	Nosotras ponemos notas muy altas. Claro, como no somos ni profesores ni nunca habíamos evaluado a nadie pues todo está bien para nosotras sabes
ESTUDIANTE 2	17:16	O a lo mejor nos cuesta más de analizar los errores, ¿sabes? Como tampoco somos súper expertos en todos los temas como puede ser un profesor...
ESTUDIANTE 1	17:23	Yo tengo mala nota en esto porque solo he coincidido con una vez con el profesor, porque yo pongo normalmente notas demasiado altas.
ENTREVISTADORA	17:31	Sí, es qué es difícil esta parte de la evaluación.
ESTUDIANTE 1	17:35	Por aparte, igual si es una obra que sí, que yo la conozco porque la he visto, conozco al autor, pero nunca la he estudiado detenidamente porque vamos por segundo. Igual el profesor, obviamente sabe más cosas de la obra y esto está mal, esto no sé qué. Y yo creo que pongo notas demasiado altas.
ESTUDIANTE 2	17:50	Yo también supongo que el no haber trabajado nunca de esta manera, con esta metodología, te cuesta más luego el reconocer qué sí y qué no O sea estas aprendiendo justo tu a hacer el trabajo de esa manera, luego cuesta más también reconocer en los demás qué está bien y qué está mal.
ENTREVISTADORA	18:07	O sea, por lo que decís en general, creo que sentís como que es un método, que cuanto más se hace, más diréis...
ESTUDIANTE 2	18:14	Exacto. Pero como es nuevo, que a lo mejor hay mucha gente que suspende la asignatura o esta parte de la asignatura por eso, porque como a lo mejor solo tenemos dos oportunidades y es bastante nuevo...

ESTUDIANTE 1	18:26	Claro, es que yo creo que esta segunda vez las notas serán más altas porque la gente ya sabe que se va a encontrar, que tiene que hacer, cómo es el método. Por eso que la primera exposición contara un poco menos, la segunda un poco yo lo encuentro...
ESTUDIANTE 2	18:39	Y al final que, aunque parezca fácil hacer, o sea, porque luego lo entiendes, es que es fácil, es simplemente ir desglosando, mirar muy bien el vocabulario e ir parte por parte. Pero tampoco es fácil hacer esto, sabes. Porque si te dejas mínima cosa que no es tanto...
ESTUDIANTE 1	18:58	Esta tarde, por ejemplo, hace ya casi una semana que estamos tratando la misma obra y esta tarde nos hemos dado cuenta de una herida que tiene en la frente. Y no es que sea poco evidente, y nos hemos dado esta tarde porque leíamos un texto de un autor que lo decía. ¿Y si no lo hubiéramos leído? Pero esto un profesor seguro que lo sabe y dirán, mira se ha dejado esto sabes.
ENTREVISTADORA	19:24	Sí por eso es tan importante al final la parte del análisis formal, de darte cuenta de...
ESTUDIANTE 2	19:28	De todo.
ENTREVISTADORA	19:32	Y diríais que este método ha cambiado en algún sentido vuestra visión de un comentario, de una obra de arte.
ESTUDIANTE 1	19:40	Sí.
ESTUDIANTE 2	19:40	Sí, yo creo que sí.
ESTUDIANTE 1	19:41	Y te das cuenta de lo diferente que lo comentan otros profesores. Porque en la carrera yo he visto que comentan las obras igual que en el bachillerato. Te dicen autor si se sabe, en neurología y luego este es tal y la fuente es esta y los atributos son estos. Y no hay nada más, en plan está cerrado, no te puede salir de ahí. Es esa la interpretación buena. Y aquí es como que hay más opciones. Está la parte estética que nunca la habíamos tocado.
ESTUDIANTE 2	20:11	El porqué de explicar las cosas, ¿no? El justificar.
ESTUDIANTE 1	20:13	¿Por qué se representa así una venus? Antes esto no nos lo preguntábamos. Nos decían las venus se representan así porque tal.
ESTUDIANTE 2	20:23	Bueno, a lo mejor yo encuentro que ya no me daría tanto miedo encontrarme ante una obra que nunca he visto, que no se sabe nada de ella y que es nueva.
ESTUDIANTE 1	20:28	Sabes por donde empezar.
ESTUDIANTE 2	20:29	Y ya sabes un poco por dónde empezar. El haber tratado este método. Aunque poco tiempo, pero...
ENTREVISTADORA	20:37	Sí, si es que está claro que una asignatura que trimestral ¿no...?
ESTUDIANTE 1	20:41	Cuatri.
ENTREVISTADORA	20:41	O cuatrimestral, sí. Es muy corta ¿no? ¿Y en algún sentido creéis que ha cambiado vuestra visión de la historia del arte o como historiadoras del arte creéis que...?
ESTUDIANTE 2	20:53	Para mí sí, te acercas más a lo que es... El descubrir, el investigar.
ESTUDIANTE 1	21:01	Que depende de ti, no de lo que diga un libro. O lo que diga la teoría de profesor ¿sabes?
ENTREVISTADORA	21:10	¿Como que hay mucha parte de creación propia?
ESTUDIANTE 2	21:12	Exacto.

ESTUDIANTE 1	21:13	Sí que, si no te pones a preguntarte, a buscar qué... En plan, las ideas estéticas, que me transmite esta obra o lo que sea, no... En plan, tienes que poner de tu parte. No lo encontrarás en un libro todo explicado.
ESTUDIANTE 2	21:26	Exacto, no te lo da dado, te lo tienes que hacer tú. Te obliga a trabajar.
ENTREVISTADORA	21:33	Vale, pues... Pues yo creo que ya está, que no tengo más preguntas. Ya está chicas.

GL-R1

ENTREVISTADORA	00:02	Bien, pues la primera pregunta que os quería hacer es si habéis utilizado antes este modelo en algún, en alguna otra clase o es la primera vez. [Se quedan en silencio porque no entienden la pregunta]. Perdón, con modelo me refiero a la metodología esta, a la forma en la que leéis obras de arte.
ESTUDIANTE 1	00:19	No.
ENTREVISTADORA	00:20	¿Es la primera vez?
ESTUDIANTE 2	00:21	Sí.
ENTREVISTADORA	00:23	De acuerdo. Y que... Como, de forma global, la parte que trabajáis en casa, la exposición oral, la evaluación, ¿qué parte del del método, diríais que os ha resultado más difícil?
ESTUDIANTE 1	00:36	Trabajar en casa solos.
ESTUDIANTE 2	00:38	Trabajar en casa solos y la parte de conexión de las ideas, no sé si te refieres a eso.
ENTREVISTADORA	00:44	Vale, me vale también, sí, sí, sí.
SPEAKER4	00:46	La parte de la conexión con las ideas y a mí me va muy bien hacerlo en grupo, parejas.
ESTUDIANTE 2	00:51	Para mí la parte más difícil es la exposición.
ENTREVISTADORA	00:54	¿Pero por el hecho de hacerlo oral?
ESTUDIANTE 2	00:57	Sí. Porque es, se basa en la exposición y no todas la...
ESTUDIANTE 3	01:04	Claro no entregas un trabajo escrito.
ESTUDIANTE 2	01:05	No entregas un trabajo entonces si te olvidas algo, si te va mal la exposición, ya todo queda mal, entonces...
ESTUDIANTE 1	01:11	Y el nivel de exigencia que es muy alto.
ENTREVISTADORA	01:14	Y respecto a lo que decías de la exposición, o sea, ¿crees que es por una cuestión de el hecho de hablar en público? O es más porque te da la impresión de que el tiempo es muy corto o...
ESTUDIANTE 2	01:25	Por el hecho de hablar en público.
ESTUDIANTE 3	01:26	Sí, esto es bastante...O sea, hay... Sí, hay personas que en nuestro grupo hay bastante, en nuestro grupo dos, que las exposiciones orales no han hecho muchas. Hay quien no habían hecho ninguna hasta que llegaban a la uni. Y claro vienes, es muy importante, no entregar un trabajo escrito, no es 50/50 exposición y trabajo escrito. Entonces puede ser abrumante.
ESTUDIANTE 1	01:52	Y que estás defendiendo un trabajo que a lo mejor has estado semanas haciendo en 7 minutos. Que dices, no refleja todo lo que he hecho seguramente.
ENTREVISTADORA	02:01	¿Te lo juegas todo no a esa...?
ESTUDIANTE 1	02:02	Sí.

ENTREVISTADORA	02:05	Vale. ¿Y la que más sencilla os resulta? ¿Qué parte es la más sencilla?
ESTUDIANTE 3	02:12	A mí me parece, aunque sea un poco complicada de empezar la primera parte, que es la de describir las obras. Me parece que cuando lo pillas va bastante por mano.
ENTREVISTADORA	02:25	Ah, ¿te refieres al análisis formal?
ESTUDIANTE 3	02:27	Sí. Vas... Tienes que pillarlo. Qué son las inferencias de bajo nivel, alto nivel, cómo encontrarlas. Pero cuando lo haces da igual hacerlo en una obra que en tres. Después ya es más rápido. [Pregunta susurrando a su compañera qué piensa y esta no sabe qué responder. Se ríen].
ENTREVISTADORA	02:42	¿Ninguna te parece fácil no? [Risas].
ESTUDIANTE 1	02:45	A ver, yo diría que, si alguna manera parece fácil, en mi caso un poco más concreto, sería la parte de exponer porque a mí me da bastante igual la parte de exponer en público [otra compañera susurra que a ella también] pero en general todo el trabajo me parece complicado. Como que no hay puntos fáciles de hacer.
ESTUDIANTE 2	03:06	Igual es por lo que... Por lo que nos has preguntado de si lo habíamos hecho antes. Es la primera vez que vemos una asignatura así y si no estás acostumbrado a hacer este tipo de trabajo, mirarlo por otro lado, la obra de arte, entonces...
ESTUDIANTE 1	03:21	Sí, porque además no es solo que es la primera vez que usamos esta metodología, también es la primera vez en la carrera que miramos obras de arte con un punto de vista que no sea historiográfico. Entonces se suma la doble complicación de esa primera vez que toco el arte desde otro punto de vista. Además, mezclado con filosofía, que es bastante complejo y de repente encima cambio también el método es como complicación tras complicación.
ENTREVISTADORA	03:47	Ah, ¿te refieres a hacer un análisis estético de la obra?
ESTUDIANTE 1	03:49	Análisis estético nunca hemos hecho. Entonces nos encontramos con una cosa muy complicada de hacer de repente, con un método muy complicado, con una exigencia muy alta. Y encima esto, comparado con que la gente tiene sus problemas personales, todo esto, a parte de la uni, se te puede hacer muy pesado.
ENTREVISTADORA	04:09	Claro. Y respecto al, a la a la rúbrica que utilizáis, ¿es la primera vez que utilizáis también rúbricas en clase?
ESTUDIANTE 2	04:19	No... A ver, yo había usado, pero no tan al pie.
ESTUDIANTE 1	04:23	No tan estrictas.
ESTUDIANTE 2	04:23	¿Te refieres en la uni?
ENTREVISTADORA	04:24	No, yo pregunto en general eh.
ESTUDIANTE 2	04:27	No yo en bachi...
ESTUDIANTE 1	04:27	No, pero en la uni el año pasado en algunas asignaturas como Métodos sí que lo expuso en una rúbrica de cómo hacer una exposición, pero era orientativo.
ESTUDIANTE 3	04:36	Si era orientativa, no, no, no basabas el trabajo en la rúbrica. No mirabas la rúbrica para hacer el trabajo. En esta, miras la rúbrica o suspendes.
ENTREVISTADORA	04:46	O sea que la mayor diferencia que encontraréis entre otras veces y esta es que se ciñen mucho al...
ESTUDIANTE 3	04:54	Sí, en parte está bien, es decir lo que hay es lo que vas a tener, pero es un poco...
ESTUDIANTE 1	05:02	Pero claro tú puedes hacer una exposición muy buena, pero por dejarte una cosa en concreto del primer apartado ya tengas la exposición suspendida.

ESTUDIANTE 2	05:12	En la última parte que es la que hizo ella si hacías la citación mal, yo que sé, se te saltaba una coma o algo, ya no pasas del hola sabes. Y todo el resto podría estar muy bien que no, que no pasabas del hola.
ESTUDIANTE 1	05:25	Que en parte tiene sentido, porque dices cuando lo haces tienes que hacerlo todo bien. Pero no es justo tampoco.
ENTREVISTADORA	05:31	Que por una coma no, lo siguiente ya no valga... ¿Y cómo utilizáis las rúbricas? O sea, vosotros, por ejemplo, hay grupos que me decían que iban directamente al último cuadrante y miraban si estaba todo. O hay otros grupos que me dicen no, vamos primero por el primer nivel, luego al segundo, luego el...
ESTUDIANTE 1	05:50	Yo hago esto.
ESTUDIANTE 3	05:50	Sí, primer, segundo, tercero y cuarto.
ESTUDIANTE 1	05:51	Puedes tener la tendencia si miras directamente al último en centrarte en otras cosas, que es como si vas paso por paso vas haciendo evolucionar el trabajo.
ESTUDIANTE 2	05:59	Aparte en la última sí que dice lo del el primero, pero menos extenso. Entonces para mí es mejor mirar la primera parte entenderla bien, qué tienes que hacer y entonces ir pasando. A la cuarta irte yo creo que es un poco... Te vas a dejar cosas seguramente porque no lo entiendes de la misma forma si miras la cuarta que si miras la primera que está explicada directamente eso.
ENTREVISTADORA	06:25	Sí, yo estoy de acuerdo, yo también lo hago así. Yo empiezo por el principio. Pero bueno, cada uno tiene, tiene su manera. Y entonces ¿ya me había dicho no que lo que más difícil os parece de la rúbrica es la parte de las ideas estéticas?
ESTUDIANTE 1	06:44	Sí, eso.
ESTUDIANTE 2	06:46	Si porque es filosofía y no se toca filosofía en esta carrera.
ESTUDIANTE 1	06:52	Es como que nosotros estamos acostumbrados, a lo mejor, en otras asignaturas a hacer un análisis simbólico, un análisis técnico, pero de repente coger una idea filosófica y presentarla en esa obra es entender muy bien tanto la obra como la filosofía. Y muchas veces resulta complicado. O a veces las entiendes las dos, pero no sabes porque el mundo conectarlas y aparte de eso tienes que conectarlas entre ellas y con tu compañera y no sé qué. Y es un lío espectacular.
ENTREVISTADORA	07:22	Sí, pero crees que es por...como, no sé, ¿cómo por la complejidad de la filosofía en sí o porque lo conceptos que dais en clase no te quedan del todo claro?
ESTUDIANTE 1	07:34	Yo creo que, por la complejidad de la filosofía, porque yo, por ejemplo, se me da bien en general la filosofía y sí que lo he ido entendiendo. Pero incluso entendiéndolo en el momento de plantearme y hacer esta parte. Como que me pasa un par de días reflexionando sobre lo que estoy haciendo.
ESTUDIANTE 3	07:52	Y creo, además, que si no se te da bien la filosofía, como es mi caso, es difícil de entender y es difícil de aplicar. No se, para mi si entiendes la filosofía puedes ir siguiendo las clases normalmente. Yo necesito que se paren y me lo expliquen otro día porque si no, no, no lo tengo claro.
ENTREVISTADORA	08:14	¿Y la parte más sencilla, el análisis formal? de los niveles estos...
ESTUDIANTE 2	08:21	La última parte también es bastante sencilla porque es encontrar una cita, relacionarla... Pero no sé si el análisis igual es más sencillo.

ENTREVISTADORA	08:33	Bueno, ¿vosotros lo hicisteis muy bien, en el primer nivel no? Ahora me estoy acordando de vuestra exposición y ¿lo hicisteis muy bien no?
ESTUDIANTE 2	08:38	Pero, o sea, digo que es sencilla, pero toma mucho tiempo. O sea, igual no era algo que estuviera pensando todo el rato que me comía mucho la cabeza y tal, pero igual estuve una semana haciendo eso cada día. Cada día a ver por dónde puedo cogerlo por dónde tal. Pero de complicación yo creo que es más tiempo que complicación.
ESTUDIANTE 1	09:03	Yo diría que no sen...Bueno es sencilla pero engañoso, porque es muy fácil que, al estar analizando cosas tan obvias, que se te pase algo. Entonces es muy fácil que la cagues aun haciéndola muy bien. Entonces por eso no lo encuentro muy complicado, pero es que tienes que estar atento al mínimo detalle.
ESTUDIANTE 3	09:24	Por eso yo creo que la primera parte es muy importante ponerla en común muchas veces. O sea, que la puede hacer una persona, pero ponerla en común muchas veces para que cada uno diga ay, y esto no te lo estas dejando, o tal.
ESTUDIANTE 1	09:38	Porque además todas las partes del trabajo se sustentan en el primero. Si el primero no está bien explicado, la gente no va a entender ni el segundo ni el tercero.
ENTREVISTADORA	09:46	Claro, sí.
ESTUDIANTE 1	09:47	Entonces es importante como...Es eso, nosotros, por lo menos, lo intentamos hacer en grupo y hacer un análisis de que todos veamos las cosas como son.
ESTUDIANTE 2	09:54	Sí. La primera parte la empezamos en grupo y después la acabé de modificar yo, incongruencias y tal. Y después les planteé las incongruencias, que les consecuencias parecía. Leerlo todo. Igual cinco veces nos lo leímos todo.
ENTREVISTADORA	10:11	O sea, ¿que todas las partes las hacéis entre todos?
ESTUDIANTE 1	10:14	No. Hicimos esta entre todos y después cada uno desarrolló su parte y eso luego lo pasamos a poner en común. Y en esta segunda fase, lo que hemos hecho, como nos hemos intercambiado los apartados, por ejemplo, nosotros, que ella hace descripción y yo conexión, a lo hemos hecho al revés, lo hemos hecho juntos. Yo he hecho la descripción y ella me ha ayudado
ESTUDIANTE 2	10:34	Y el sí que me ha hecho a las ideas así y yo lo he mirado porque la filosofía no.
ESTUDIANTE 1	10:39	Entonces nos hemos puesto así en grupos.
ENTREVISTADORA	10:42	¿Y falta alguien más aquí?
ESTUDIANTE 1	10:43	Falta una chica.
ENTREVISTADORA	10:45	Vale. Y a ver, a ver, ¿qué más os quería preguntar yo? Y bueno, hay dos rúbricas, una de exposición oral y esta de contenido. ¿Utilizáis las dos por igual, o sea, le dais...?
ESTUDIANTE 1	11:00	No. Es que la de exposición oral está allí, pero un poco de adorno porque solo la usa [nombre de la persona docente]. Nosotros no tenemos que puntuar para nada y eso
ENTREVISTADORA	11:09	Bueno, pero sí que os evalúan a vosotros ¿no?
ESTUDIANTE 1	11:11	Claro, nos evalúan así, pero es como tú me puedes poner una rúbrica que yo tengo que hacer proyección de voz, pero es que si yo soy una persona tímida y no se proyectar la voz no lo voy a hacer. Entonces eso ya es más práctica que vas teniendo tú que lo aplicas o no. Y tampoco se entiende muy bien después cómo sale la nota de ahí.
ENTREVISTADORA	11:33	O sea, los criterios de la rúbrica de contenidos os quedan muy claros, pero los de la otra no.

ESTUDIANTE 1	11:37	No.
ESTUDIANTE 2	11:39	No, yo creo que los de la rúbrica sí. Y lo que no nos queda muy claro es las notas o los apartados de las notas o cómo se hacía la nota final.
ESTUDIANTE 1	11:47	Claro porque, por ejemplo, un apartado que yo recuerdo de la rúbrica de exposición era adecuación al tiempo que hay gente de otros grupos que a lo mejor tiene un dos y expuso siete minutos su parte y yo hice ocho minutos mi parte y tengo un nueve. Entonces no entendemos cómo se aplica esta rúbrica.
ENTREVISTADORA	12:04	Es que quizás me lo estoy inventando, pero tanto si te pasas de corto como si te pasas de largo... O sea, a medida que te vas desviando te va restando un porcentaje o algo así.
ESTUDIANTE 1	12:17	Sí, pero no lo entendemos [risas].
ENTREVISTADORA	12:19	Sí es algo...
ESTUDIANTE 1	12:21	Entonces no hemos entendido la nota que hemos sacado.
ESTUDIANTE 2	12:22	No.
ENTREVISTADORA	12:24	Sobre eso también os quería preguntar, o sea, una vez que os dan vuestra nota, ¿tenéis claro en qué habéis fallado y en que habéis acertado?
ESTUDIANTE 1	12:34	No, porque...
ESTUDIANTE 2	12:36	Yo sí.
ESTUDIANTE 1	12:36	Pero yo digo que no porque claro, a lo mejor yo estoy en la tercera columna y la tendencia que tienes a pensar es ah, es que no has hecho bien la cuarta. Y a lo mejor sí que has hecho bien la cuarta, y es la tercera la que te ha quedado un poco mal. Entonces por eso creo que es necesario hacer revisión para entender esto.
ENTREVISTADORA	12:56	Revisión de venir a tutoría quieres decir, para que te lo expliquen.
ESTUDIANTE 1	13:00	Sí, sí.
ENTREVISTADORA	13:00	Pero bueno, una vez que te lo explica, sí ves...
ESTUDIANTE 1	13:04	Aun no me lo ha explicado, a voy hoy.
ENTREVISTADORA	13:07	A vale. Ah verdad que estáis esperando.
ESTUDIANTE 1	13:08	Entonces supongo que si porque con [nombre de la persona docente], en general las tutorías lo entiendo. Pero sí.
ENTREVISTADORA	13:13	Claro, cuando ves un número aislado pues no...
ESTUDIANTE 1	13:15	Y, además, como hay tantas tablas de notas, tantos porcentajes que no entendemos. En realidad, no terminamos de saber que nota hemos sacado. Solo sabemos que hemos ido bien [el resto del grupo corrobora].
ENTREVISTADORA	13:26	¿Por qué os da una nota individual y después una grupal? No entiendo.
ESTUDIANTE 2	13:31	Sí.
ESTUDIANTE 3	13:31	Sí.
ESTUDIANTE 1	13:31	Pero cada vez se diferencia porque en individual tengo un 7,90, pero la grupal me pone un ocho. Y ella tiene un...
ESTUDIANTE 2	13:40	Un 8,90 y en la grupal me puso un nueve, que es [algo incomprensible]. Igual es porque ha redondeado.
ESTUDIANTE 1	13:43	Claro pero no entendemos si está calculado redondeado, no redondeado. Cómo aplicamos los porcentajes.
ESTUDIANTE 2	13:50	Si la nota final del grupo ha sido con los redondeados o las notas reales

ESTUDIANTE 1	13:55	Con qué nota me quedo, es un lío.
ESTUDIANTE 2	13:57	Sí, que nota, que es una tontería, pero que nota tengo que sacar en la próxima exposición ¿sabes? para ir bien. No sé si tengo que sacar un uno porque tengo un nueve o si tengo que sacar un tres porque tiene un siete el grupo.
ENTREVISTADORA	14:10	Hombres cuentan por igual en esta asignatura tengo entendido, ¿no? O sea, que si sacas un uno te va a hacer media con un uno.
ESTUDIANTE 2	14:17	Sí, sí y entonces sacaría un cinco. Pero no sé si tengo que sacar un tres porque me cuenta más la nota del grupo. Porque el grupo tiene un siete.
ESTUDIANTE 1	14:25	Porque representa que el de la Fase 1 es un 30% de la nota y a su vez es un 70% tu nota, un 30% de la nota del grupo. Sumado más si has corregido igual que él. Que nadie ha corregido igual que él. Entonces es un lío, no sabes. Y además nos interesa mucho porque tenemos la suerte que si te va bien puedes saltarte el examen, que es un peso menos. Y claro si no sabemos que tenemos que sacar también estás un poco de... Pues asumo que si apruebo las dos pues ya está. Pero no sé con qué nota.
ENTREVISTADORA	14:55	¿Porque el examen pesa lo mismo que las dos fases?
ESTUDIANTE 2	14:59	No tengo ni idea.
ESTUDIANTE 1	15:00	No, es 30, 30, creo que 45, y el 15% de corrección igual que él.
ENTREVISTADORA	15:07	Sobre eso también os quería preguntar. ¿Os resulta difícil evaluar a vuestros compañeros y compañeras? Sí, ¿no?
ESTUDIANTE 1	15:13	Con decirte que evaluamos a todos nosotros casi idénticos porque lo hicimos bastante en conjunto y tenemos un cero con dos porque hemos coincidido dos veces. Quiero decir, de tanta gente, que solo coincididas dos veces es espectacular.
ESTUDIANTE 2	15:29	Aparte, siguiendo, estábamos siguiendo la rúbrica.
ENTREVISTADORA	15:29	¿Cómo, cómo?
ESTUDIANTE 2	15:29	Que estábamos siguiendo la rúbrica.
ESTUDIANTE 1	15:35	No estamos diciendo esta persona me cae bien, la voy a puntuar mejor. Incluso a nosotros mismos nos puntuábamos siendo muy estrictos y no, no me cuadró.
ENTREVISTADORA	15:44	Y cuando os evaluasteis a vosotros mismos, ¿fuisteis muy exigentes o fuisteis muy, muy positivos?
ESTUDIANTE 1	15:52	Yo creo que fui estricto en mi caso.
ESTUDIANTE 2	15:53	Yo creo que de nuestro grupo la clavamos bastante.
ESTUDIANTE 1	15:56	Sí, yo creo que sí porque coincidimos, pero yo fui bastante exigente porque pensé vale para mí ha sido una exposición muy buena, pero tengo que pensar como [nombre de la persona docente] y [nombre de la persona docente] es muy exigente, entonces me voy.... Si yo he dicho esto, pero se lo he dicho la mitad me lo cuento como que no lo he dicho.
ENTREVISTADORA	16:16	Pero a la hora... Es que también me decían otros compañeros que les resulta difícil evaluar porque no saben bien reconocer la parte de la rúbrica en la exposición de los compañeros, porque hay gente que claro, varía un poco la estructura, tal. O sea, ¿qué te parece difícil, o qué os parece difícil evaluar o coincidir con [nombre de la persona docente]?
TODOS	16:33	Coincidir con [nombre de la persona docente].

ESTUDIANTE 1	16:35	También evaluar. He de decir que yo había veces, hoy también me ha pasado, que he visto un grupo que ha hecho algo, pero que no lo ha hecho bien. Es decir que, por ejemplo, estaba las inferencias de alto nivel, pero no estaban bien planteadas. Entonces yo no sé si contarla como que la ha puesto y ponerla en un bloque o como que no la he puesto. Por ponerla está, pero no está bien.
ENTREVISTADORA	16:55	Si está mal no cuenta.
ESTUDIANTE 1	16:57	Y ya, pero yo me entero de eso ahora. Entonces no coincido con el nunca. Por eso, también esta parte es complicada, pero es mucho más complicado coincidir con [nombre de la persona docente]. También tener en cuenta que [nombre de la persona docente] se lleva dedicando a esto toda la vida. Nosotros es la primera vez que hacemos estética.
ENTREVISTADORA	17:11	No y también por eso la primera pregunta que hago es si habéis utilizado este método anteriormente, porque cuando hablo con estudiantes que lo han utilizado muchas veces es completamente diferente, porque lo tienen ya como una cosa incorporada. O sea que todo es un poco practicar. Y volviendo al método en general, ¿qué cambiaríais? [Murmullan] ¿Os tenéis que ir?
ESTUDIANTE 1	17:34	Dile que bajamos en dos minutos.
ENTREVISTADORA	17:35	Sí, vamos rápido.
ESTUDIANTE 2	17:38	Vale.
ENTREVISTADORA	17:39	Dile que le diga a [nombre de la persona docente] que estáis conmigo.
ESTUDIANTE 2	17:43	¿Cómo te llamas?
ENTREVISTADORA	17:44	[Dice su nombre]
ESTUDIANTE 2	17:48	Vale, ya está, ya está. Podemos seguir.
ENTREVISTADORA	17:51	¿Qué cambiarías de este modelo o que mejoraríais?
ESTUDIANTE 1	17:55	A ver, es que yo no lo utilizaría, directamente.
ESTUDIANTE 2	17:58	Yo tampoco.
ENTREVISTADORA	17:59	¿Por qué? Me interesa eso. ¿Por qué?
ESTUDIANTE 2	18:02	Yo porque a mí no me gustan las cosas como tan cuadriculadas, sí, rígidas, me estresa un poco. Entonces por eso no lo utilizaría. Que no quiere decir que esté mal del todo. Pero no, yo no podría evaluar de esa manera ni verlo como puedo hacerlo como bien. O sea, voy aprobando, pero me cuesta bastante.
ENTREVISTADORA	18:24	Pero lo que te molesta es como la evaluación O... O sea, imagínate que tú estás en tu casa investigando el método en si te parece útil, porque lo que no te gusta, digamos en la parte de la evaluación o tampoco utilizarías el método porque, yo qué se.
ESTUDIANTE 2	18:41	No, no utilizaría el método como método de trabajo para mí misma.

ESTUDIANTE 1	18:45	Que yo no lo utilizaría porque personalmente no se da el caso, porque sí que he trabajado bien en grupo esta vez, pero yo odio hacer trabajos en grupo porque no me gustan ni que otra persona tenga que depender de mí ni yo depender de otra persona. Entonces, en ese sentido no me gusta. Entiendo que es necesario porque al final, cuando nos graduemos y terminemos trabajando de esto a lo mejor nos va a tocar hacer investigaciones en grupo, nos va a tocar hacer esta clase de cosas, pero no me gusta personalmente, teniendo en cuenta que al final del día yo voy a tener una nota individual, pues no me gusta. Y aparte que no sé si me parece el método más útil, porque, aunque yo acabe la asignatura y haya aprendido de la asignatura, no creo que este método me haya aportado nada. Porque no voy a decir ah, vale, ahora cuando tengamos otra exposición a una ponencia en un congreso voy a decir ah vale, voy a pensar en esta rúbrica, porque no lo voy a poder aplicar. Entonces me parece un poco inútil.
ESTUDIANTE 3	19:44	Por lo que yo creo que este método de hacer la exposición sí que me ha servido para mirar las obras de arte desde otro punto de vista, para hacer exposiciones reales, importantes y que te juegues la nota y tomártelo en serio. No es una exposición que cuenta un 10%, te juegas las asignaturas y me gusta mucho que con este método si sacas, si apruebas, te puedes sacar el examen. Pero tengo que decir que, de filosofía en sí, de ideas estéticas no creo que hayamos aprendido mucho. Yo al menos, de las tres que uso en una exposición, pero de las demás no.
ENTREVISTADORA	20:34	Ya. ¿Y diríais que, de alguna manera, para bien o para mal, ha cambiado vuestra visión de la historia del arte como futuras historiadores del arte?
ESTUDIANTE 2	20:44	Sí, bueno, yo, yo es eso. Yo creo que es una manera totalmente diferente de verlo y en total, o sea, y que tiene mucho sentido que no te lo enseñan, pero que tiene mucho sentido y que se tiene que tener en cuenta. Entonces sí que creo que me vaya a servir en un futuro para ver otras obras. O ahora mismo para identificar otras obras y tal creo que sí. Pero no en la parte de filosofía, más en la parte de, de... Aunque pueda parecer una tontería fijarse en todo y ir desglosando la obra y haciendo tus hipótesis. O sea, creo que el tema de que te hago pensar hipótesis sin buscarlas en internet es muy importante, porque yo me ponen una obra antes de esta asignatura y yo te sé decir que es un pantocrátor y lo que quieras, pero si yo tengo que identificar la obra, yo que se, si es una obra nueva. Yo eso no lo hubiera podido hacer, ¿sabes? No hubiera podido ver qué incongruencias hay y qué puede significar esto. Entonces por esa parte sí que sí que, esa parte sí que ha cambiado mi visión.
ESTUDIANTE 1	21:56	Sí, a mi sí que en ese sentido sí que lo pongo como un punto a favor de que ahora, incluso en otras asignaturas, el otro día estábamos haciendo un trabajo y lo estábamos analizando como si fuera estética y como que me gusta el método estético. Y como que me gusta el método este de descripción y me sirve mucho. Pero, una cosa que ha cambiado también mi visión de la historia del arte, como has dicho, pero en un punto de vista más malo es que vaya, nos estás enseñando filosofía, filosofía aplicada al arte y yo encuentro la filosofía como un método bastante individual, que cada uno tiene sus opiniones, sus opiniones al respecto, otras opiniones. Entonces el hecho de que tú me lo expliques, pero después me hagas usar unas rúbricas es como poco cortar las alas. Me has hecho pensar, pero no me has dejado desarrollarlo a mí. Tú me estás pidiendo que te diga lo que ha desarrollado otro y que me ciña a tu criterio que es tu pensamiento. Es como que es muy teórico, pero no se aplica bien.

ENTREVISTADORA	22:58	¿Pero tú crees que en cuanto a la interpretación de la obra no hay libertad? O sea, como que...
ESTUDIANTE 1	23:03	No, no creo que haya libertad porque yo te puedo interpretar la obra con cosas que yo veo, pero no me lo vas a aceptar porque hay un especialista que ha dicho tal.
ESTUDIANTE 2	23:15	O que interpretes la obra a través de las ideas que te ha dado él. Que lo entiendo eh, porque al final es su asignatura que no dura cuatro años. Se tiene que resumir a las más importantes, pero con eso tienes que ceñir a...
ENTREVISTADORA	23:28	Sí, que te basas en lo que te dan.
ESTUDIANTE 1	23:31	Claro. Además, como no es un modelo de pensamiento actualizado, porque a lo mejor hay obras en los que veo, aunque sea de un renacimiento, puedo ver esas ideas, pero las interpretaría, a lo mejor, con una visión más actual, pero no puedo. Porque tengo que hacer bien esta rúbrica que dice que tengo que hacer esto.
ENTREVISTADORA	23:50	Pero sí que, por ejemplo, podría coger un autor, o sea, el autor tenéis libertad de coger... Ah no...
ESTUDIANTE 1	23:54	Tenemos una temporalidad.
ENTREVISTADORA	23:56	¿Ah del autor de la cita?
ESTUDIANTE 1	23:59	Ah del autor de la cita sí. sí, claro. Pero obviamente no hay mucha difusión. Y si tienes que hacer un trabajo y tienes que buscar pues vas a ir a por lo que hay.
ENTREVISTADORA	24:04	Vale pues ya está, ya está. Ya os he preguntado todo lo que os tenía que preguntar.

GO-R3

ENTREVISTADORA	00:01	A ver, sí, la primera pregunta que yo quería haceros era si es la primera vez que utilizáis este modelo.
TODAS	00:08	Sí.
ENTREVISTADORA	00:10	¿No habéis tenido asignaturas anteriormente en la que la que se utilizara como esta forma de...?
TODAS	00:15	No.
ENTREVISTADORA	00:16	Vale. Y así en general, bueno sabéis que el modelo tiene como la parte que trabajáis en casa, luego la exposición oral, luego la parte de la evaluación, ¿qué os parece mejor y peor de todo esto? o ¿que os parece más complicado y más, y más fácil?
ESTUDIANTE 2	00:34	¿Quién empieza?
ESTUDIANTE 1	00:35	No sé [risas].
ESTUDIANTE 3	00:36	Bueno, a ver, yo iba a decir que al menos nuestro grupo, yo creo que sí, que ha trabajado bien y eso es importante. Entonces tampoco es que... Como nos hemos ayudado mucho entre, entre todas, yo creo que no nos ha resultado complejo porque era algo que no estamos acostumbradas en un principio, pero creo que tiene mucho que ver también... Es decir, puede ser muy subjetivo en el sentido de que en función de que tan bien trabajes con ese grupo y que tan bien sepas tú trabajar en grupo, pues será más complicado o menos.
ESTUDIANTE 2	01:11	Si yo creo que el trabajo en casa ha estado muy bien en general, la verdad. Súper bien. Y luego la presentación en sí... [tocan a la puerta y entra un profesor. La actitud de las estudiantes cambia y se ponen nerviosas].
ENTREVISTADORA	01:19	¡Hombre! [ruidos de sillas moviéndose], ya hemos llegado a un overbooking...

PERSONA DOCENTE	01:38	¡Hello babys! ¡Me cago en diez! No tengo espacio ni en mi propio espacio.
ENTREVISTADORA	01:42	¿Quieres que nos vayamos a...?
PROFESOR	01:43	No, no, no, no, no... Seguir si queréis [risas nerviosas de las estudiantes].
ENTREVISTADORA	01:44	Vale. Pues ¿qué me decíais?
ESTUDIANTE 2	01:55	Bueno no sé qué estaba diciendo [risas] Que el trabajo en casa, que creo que muy bien por lo que ha dicho mi compañera, por este motivo. Luego en la presentación o sea en general, considero que, que para este trabajo está mucho mejor el hecho de realizar una presentación que hacerlo escrito porque es más fácil de explicar. Pero yo al menos me sentí un poco como sobrevaluada en temas de presentación en sí.
ENTREVISTADORA	02:27	¿O sea que la parte que más dificultad veías era la de exponerlo en público?
ESTUDIANTE 2	02:30	Para mí sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 4	02:34	Bueno, yo igual pienso que la parte... Si eres una persona que de entrada el tema de exponer y tal te cuesta o te genera cierto nervio o lo que sea, pues es algo que al principio te puede sobrecoger un poco, pero... O sea, pienso que, en sí el método es útil, ya no solo la asignatura, sino a la larga, porque lo acabas aplicando en futuras exposiciones de otras cosas y tal, que te ayuda a ser muy estructurado y saber lo que va en cada parte y lo que no. Pero bueno, sí que el tema de la exposición quizá a veces es como demasiado estricto. No sé, te pones un poco más maniático de la cuenta, pero sí que veo como que a la larga es útil en el sentido de... Bueno, no sé. Por ejemplo, en otras asignaturas hemos hecho exposiciones y yo he visto gente que también va a esta asignatura y que ha aplicado cosas. Que sabes que es por haber hecho esto, porque te das cuenta.
ESTUDIANTE 2	03:34	Si a mí el hecho de que sea un trabajo completamente relacionado, es decir, que la forma se puede relacionar con el tema y que se puede relacionar con la estética y que todo funcione realmente pienso que es muy profesional en ese sentido. Porque antes decíamos que no habíamos tenido antes una sensación así, de que bueno, esto realmente es ser una historiadora del arte. En este sentido, sí.
ESTUDIANTE 4	04:00	Yo lo he visto muy útil porque el método, es el método en el que nos ha hecho, nos ha obligado a hacer este análisis de la obra. A mí me ha dado una nueva perspectiva de cómo analizar una obra de arte de manera más detallada, mucho más concreta y fijándome mucho más y preguntándote el porqué de las cosas. O sea, no diciendo vale esto es así esto es así y punto. No, preguntándote por qué, profundizando en el tema, intentando buscar una solución para aquello que encuentras incongruente en una obra.
ESTUDIANTE 2	04:26	Y también creo que está muy bien, porque al menos como que te vacía la cabeza de todo aquello que llevas preconcebido y puedes empezar de cero. Cosa que he encontrado como muy difícil en general, haciendo otros trabajos.
ESTUDIANTE 3	04:39	Yo creo que hemos aprendido a mirar. Yo creo que eso es como lo clave de este trabajo, también.
ENTREVISTADORA	04:46	¿Y es la primera vez también que utilizabais rúbricas?
TODAS	04:51	Sí.
ENTREVISTADORA	04:52	¿Y qué os ha parecido este, este instrumento? O sea, ¿cómo lo habéis utilizado?

ESTUDIANTE 4	04:58	Me ha parecido difícil de utilizar. Por lo general, o sea en el momento de comparar a los compañeros, o sea de puntuar a los compañeros y eso, se me hacía quizá a veces un sistema muy cerrado, que es como tiene que ser, pero que a veces no sabes bien... Pues eso, en qué nivel acabar de puntuar. Porque a lo mejor incluye una cosa que sí es de este nivel, pero de este no y...
ESTUDIANTE 3	05:22	Si, eso sí que es verdad...
ESTUDIANTE 2	05:24	Y que también yo al menos no me sentía como tan capaz para poder evaluar de esta manera a los compañeros porque no sé, sentía que no tenía el mismo nivel que un profesor. Entonces no sé...
ESTUDIANTE 3	05:33	Era algo muy nuevo ¿no?, también quizás.
ESTUDIANTE 2	05:34	Si también. Me sentía un poco como cohibida, no se.
ENTREVISTADORA	05:38	Y a la hora de utilizarlo para vuestro propio trabajo, o sea, a la hora de evaluaros a vosotras, ¿cómo... cómo lo hacíais? O sea, por ejemplo, os pongo el ejemplo de un grupo que me decía no... Nosotros íbamos directamente al último cuadrante y, como ahí está todo, comprobábamos que...
TODAS	05:52	Sí, sí.
ENTREVISTADORA	05:52	O había grupos que empezaban desde el principio y...
ESTUDIANTE 4	05:55	No, íbamos al último, mirar que esté todo y ya está.
ESTUDIANTE 3	05:59	Exacto.
ENTREVISTADORA	-	Y sabéis que hay dos rúbricas, ¿las utilizáis las dos por igual? O sea, ¿les dais la misma importancia?
ESTUDIANTE 3	-	La de la presentación en sí yo creo que no me la miré mucho [risas]
ESTUDIANTE 2	-	No, yo tampoco
ESTUDIANTE 3	-	No, realmente... Bueno al menos yo iba con la mentalidad de hazlo lo mejor que puedas [risas] y no iba tato como...
ESTUDIANTE 4	-	Yo sí que me la miré.
ENTREVISTADORA	-	Pero no le dabas la misma importancia que la del contenido ¿no?
ESTUDIANTE 4	-	Claro, claro.
ENTREVISTADORA	-	Y sabéis que esta rúbrica tiene diferentes niveles: la parte del análisis formal, el tema, tal... ¿Cuál de ellos diríais que os ha resultado más complicado?
TODAS	-	Estética.
ESTUDIANTE 3	-	Y evaluar a tus compañeros de estética porque al final tú no tienes el dominio suficiente como para acabar de...Y es una obra que, a lo mejor, alguna obra de las que presentaban la has visto por primera vez ahí, y tampoco ahí en el primer momento no sabes realmente, bueno no se...
ESTUDIANTE 2	-	Que si la relación que están haciendo de las ideas con la obra es del todo correcta.

ESTUDIANTE 3	-	O sea, a mí me ha resultado muy difícil, recuerdo que teníamos un poco de caos porque claro, acabábamos de hacer el temario hace una semana y teníamos que exponer ya el apartado de estética y estábamos un poco nerviosas. O sea, ha sido muy interesante al final porque realmente ha sido un reto, ¿no? Pero...cuando realmente ves que lo has podido superar, por decirlo de alguna manera, que tienes una nota que está bien, pues no sé, yo me he sentido satisfecha. Pero si, ha sido bastante difícil el de estética.
ENTREVISTADORA	-	¿Y el que más sencillo os ha parecido?
TODAS	-	Formal, formal sí.
ESTUDIANTE 2	-	Si porque una vez que le cogías el ritmo...
ESTUDIANTE 3	-	Para la primera fase sí que fue más difícil porque te cuesta como...pero una vez que ya sabes como el orden y como...
ESTUDIANTE 4	-	Exacto.
ESTUDIANTE 3	-	Relacionándolo y tal.
ENTREVISTADORA	-	¿Y cómo era vuestra forma de trabajar? ¿O sea, cada una se había ocupado de un apartado o...?
ESTUDIANTE 2	-	No.
ESTUDIANTE 3	-	Hicimos como todas...todas ayudamos en cada una de las partes.
ESTUDIANTE 2	-	En principio, empezábamos, o sea el formal era entre todas y era como ya la base, para todo.
ESTUDIANTE 3	-	Para que luego se desarrollara todo.
ESTUDIANTE 2	-	Exacto, para que luego la otra persona lo desarrollara más.
ESTUDIANTE 4	-	Claro y para la exposición oral pensamos también que era mejor saber todas.
ESTUDIANTE 2	-	Todo.
ESTUDIANTE 3	-	Porque evidentemente, para hacer el apartado de estética no puedes basarte de la nada, tienes que tener el formal. Entonces, necesitas de todo un poco y al final pues en trabajo es entre todas.
ESTUDIANTE 4	-	Los apartados se están como desencadenando.
ESTUDIANTE 3	-	Al final las reuniones, en las reuniones hicimos todo entre todas, ósea que realmente cada nota es de todas un poco porque...
ESTUDIANTE 2	-	Luego cada una sí que iba buscando información. Como he encontrado este libro...
ESTUDIANTE 3	-	Como que nos ayudábamos mucho.
ESTUDIANTE 2	-	Sí, exacto.
ENTREVISTADORA	-	Y a la hora de, o sea, pensando también en esta rúbrica, ¿qué cambiaríais vosotras de ella para mejorarla?
ESTUDIANTE 2	-	O sea, ¿de las rúbricas que usamos nosotras para evaluar o...?
ENTREVISTADORA	-	Bueno, de la rúbrica de contenido. O sea, es la misma que utilizáis vosotras para evaluar a vuestros compañeros, ¿no?
ESTUDIANTE 2	-	Si, pero...Vale, sí. No se...
ESTUDIANTE 3	-	¿Pero un punto en concreto o...?

ENTREVISTADORA	-	Si, o sea, mi pregunta viene de ¿cómo evaluaríais vosotras una manera de leer una obra de arte? O sea, ¿cuál os parecería un buen método de evaluación?
ESTUDIANTE 3	-	No, a ver...
ESTUDIANTE 2	-	A mí la rúbrica me parece bien.
TODAS	-	Sí, sí.
ESTUDIANTE 4	-	Si, si, la hemos encontrado muy útil, de hecho, creo que las voy a usar para otros trabajos [risas] porque...
ESTUDIANTE 2	-	Sí, sí.
ESTUDIANTE 3	-	Está muy claro.
ESTUDIANTE 2	-	Sí, porque al final es analizar una obra pero que realmente tú estás viendo, y estas exponiendo que todo lo que estás diciendo tú lo has sabido identificar, no es como... No sé hasta ahora habíamos hecho muchos trabajos de analizar obras y tal, pero era como muy...bueno, lees esta información y no sé qué y como ya lo has leído esto ya es el tema y tal [se interrumpen].
ESTUDIANTE 4	-	No, que yo creo que es eso, que nos hemos metido un poco en el terreno de historiadora del arte como tal porque si...El profesor sí que es verdad que te puede dar la información, pero aquí tu aprendes a hacer esa información de la nada, que al final es lo que nos vamos a encontrar en un futuro, entonces yo creo que es como, también te da tranquilidad haberlo hecho ya en el grado y...tenerlo de ...
ESTUDIANTE 3	10:35	Yo lo único que puedo mencionar es que, eso, que en la presentación me pareció como que se evaluaban demasiadas cosas a la vez en el sentido de la rúbrica de exposición oral que yo me sentía bastante presionada con lo de contacto visual, elocución, todo esto a la vez me ha resultado un poco demasiado. O sea, como que yo valoro más el valorar el contenido que todo lo que fuera exposición oral pero bueno, no sé, esto es ya personal mío
ESTUDIANTE 2	-	Y a mí, es lo que decía ella, bueno no se quien lo ha dicho al final antes, que lo más complicado también ha sido que había muchos, algunos estudiantes que no se basaban mucho en la rúbrica entonces cuando alguno hacia algo de un sitio [todas a la vez se pisan, incomprensible] porque si no era suspenderlo...porque a lo mejor, sí, sí, era como, yo desde mi punto de vista no suspendería a esta persona por cómo lo ha hecho pero en función de la rúbrica no puedo ponerle ese 5 a lo mejor porque le ha faltado esto, y a lo mejor estaba aquí pero no llegaba a esto, entonces le tengo que poner un 4.
ESTUDIANTE 4	-	Quizás habría que usar la rúbrica, pero de forma más, un poco más flexible, ¿no?
ESTUDIANTE 2	-	Sí.
ESTUDIANTE 3	-	Quizás sí.
ESTUDIANTE 4	-	Porque muchas veces era eso, que decían cosas del tema en el análisis formal, de identificar el personaje en el formal, entonces yo no sabía que había que hacer porque...[risas] Esto no va a aquí, no sé.
ESTUDIANTE 3	-	Había cosas que eran de la última columna y otras que... pero que no respondían a lo mejor al, al...
ENTREVISTADORA	-	Ya no sabías si pasaba o no.
ESTUDIANTE 3	-	Claro entonces ya no sabías si, qué poner...
ENTREVISTADORA	-	¿O sea que os a resultado difícil evaluar a vuestros compañeros y coincidir luego con el profesor?
ESTUDIANTE 3	-	Sí, para mí ha sido lo peor [risas].

ESTUDIANTE 2	-	Sí, para mí también.
ENTREVISTADORA	-	¿Y habéis notado una evolución entre la primera vez que lo hicisteis y ahora en la segunda fase?
ESTUDIANTE 2	-	Sí.
ESTUDIANTE 3	-	Bueno, yo tampoco mucho.
ESTUDIANTE 4	-	Yo creo que en los primeros apartados sí, sobre todo en el formal y en el tema fue super ágil.
ESTUDIANTE 2	-	Sí, pero a la hora de evaluar a los demás yo no he notado...
ESTUDIANTE 4	-	Ah, en evaluar.
ENTREVISTADORA	-	Bueno ahora me refería a la evaluación, pero también en general, ¿qué cambios habéis visto?
ESTUDIANTE 4	-	Sí, eso sí que es verdad que de la primera fase te cuesta más arrancar, pero en la segunda ya haciendo el trabajo no.
ESTUDIANTE 3	-	Pero no solo haciéndolo tú, sino que al final viendo las otras exposiciones también acabas aprendiendo, todos aprendemos de todo.
ESTUDIANTE 2	-	Sí.
ESTUDIANTE 3	-	Y dices, ostras pues esto yo me lo he dejado, pues me lo apunto para ponerlo yo en mi apartado, que se lo ves a otro equipo, por ejemplo.
ENTREVISTADORA	-	Y una vez que evaluaban vuestros trabajos, ¿teníais claro en qué habíais fallado y qué teníais que mejorar para la próxima? O ya...ya en un futuro...
ESTUDIANTE 2	-	Pues eso en realidad...Tampoco...No se...
ESTUDIANTE 3	-	No lo miramos mucho.
ESTUDIANTE 4	-	No, la verdad es que no.
ENTREVISTADORA	-	Bueno, a vosotras os fue bien desde el principio, ¿no?
ESTUDIANTE 4	-	Sí.
ESTUDIANTE 3	-	Por eso, que no...
ESTUDIANTE 2	-	Sí, la primera vez fue un poco más "complicada" que la segunda, la que escogimos.
TODAS	-	¡Buenoooo [alargando la "o"], bueno! [dando a entender que fue muchísimo más complicada]
ESTUDIANTE 2	-	Bueno en cuanto a...
ESTUDIANTE 4	-	Las dos han sido...
ESTUDIANTE 3	-	El tema de la primera obra fue un poco más...
ESTUDIANTE 2	-	Más complejo.
ESTUDIANTE 3	-	Y la estética la verdad es que estuvo muy bien en la primera obra.
ESTUDIANTE 2	-	Sí, pero fue...fue bastante difícil, no se.
ESTUDIANTE 3	-	Yo creo que más en la segunda obra, en el apartado de estética lo que nos pasó fue que eso, el tiempo.
ESTUDIANTE 2	-	Que no tuvimos tiempo.
ESTUDIANTE 3	-	Que nos, nos dio un poco de...
ESTUDIANTE 4	-	No y que también el temario que se daba, o sea nos fue muy justo para la...ósea nosotras hacíamos estética manierista y entonces se dio como muy justo, o sea creo que se acababa la estética manierista y al día siguiente o dos días después presentábamos nosotras entonces era un poco como justo eso ahí.

ESTUDIANTE 3	00:00	Que yo también, yo debo reconocer que, al menos, a mí, como estética manierista me interesaba un montón es que no fue como un... como algo horrible de decir, no fue más, me parecía, o sea fue estresante, pero al mismo tiempo fue como... Como me interesa, tampoco fue como... Pero como que nos interesó a todas yo creo. Pero, sí que el tiempo fue como un poco de, de... Me acuerdo en la última clase que nos dimos cuenta que nos equivocamos en el último momento y tuvimos que cambiar todo el día antes. Pero bien [risas].
ENTREVISTADORA	00:19	O sea que creéis que fue más una cuestión de la exposición que de problemas en el trabajo en si
ESTUDIANTE 4	00:24	Si, fue cuestión de tiempo, sí. Ah y otra cosa que también creo que íbamos super justas con los minutos que nos habían dado, que eran 35, que yo creo, considero que quizás hubiera sido mejor como 10 para cada apartado, o sea 40, porque el último apartado siempre se quedaba como que super justo y no sé, sin querer las otras nos comíamos... Por ejemplo, a ti te tocó el último apartado y nos comimos el tiempo de una manera que lo tuvo que hacer súper rápido y no sé
ESTUDIANTE 3	00:52	Sí, sobre todo yo eso lo recuerdan en el primer... o sea, en la fase 1, que a mí me tocaba el apartado de la forma y como era la primera, recuerdo tener que, tener la presión de decir claro, es que, si voy muy lenta, a lo mejor dejo a mis compañeras sin tiempo. Entonces tú te forzabas también a ir hablando súper rápido a veces y no sé que
ESTUDIANTE 4	01:16	También al final ves que es algo necesario, porque cuando estás de espectador de los otros, de las otras exposiciones, ves que hay grupos que se comen todo el tiempo en el primer apartado y queda... sabes que es necesario acortar y decir tiene que haber una parte proporcionada de tiempo, pero
ESTUDIANTE 4	01:31	Hay que aprender eso también, ¿no?
ESTUDIANTE 2	01:33	Pero que quizá no hay que sufrir tanto ahí...
ESTUDIANTE 4	01:35	Claro, o sea que sea lo último por lo que tengamos que sufrir: el tiempo de exposición. Después de todo el trabajo que ha habido detrás para hacer la obra, exponer la obra.
ENTREVISTADORA	01:43	Sí, o me comentaban otros, otros grupos que decían sentimos que con este tiempo desmerece nuestro trabajo porque no se ve todo lo que hemos trabajado.
ESTUDIANTE 4	01:51	Claro, porque al final había que quitar contenido, porque muchas veces nosotras quedábamos y nos cronometrábamos, nos cronometrábamos, para que no nos pasásemos de tiempo y había que quitar cosas de cada apartado porque no daba el tiempo.
ESTUDIANTE 3	02:07	Sí, y eso y que se desvalorizaba un montón. O sea que al final lo que pasaba es que acababas reduciendo al máximo el último y entonces perdía la importancia y siempre bueno las interpretaciones [con voz despreocupada].
ESTUDIANTE 2	02:18	Exacto, daba la sensación de que ese apartado era como bueno, tres minutitos y
ESTUDIANTE 4	02:23	Yo creo que no tendría que ser así. O sea, tendría que haber como una igualdad de tiempo entre todo.
ESTUDIANTE 4	02:29	Al final también pasa porque no estás entregando el trabajo en escrito, también porque, por ejemplo, en otras asignaturas sí que entregas, escrito y haces exposición. Y si en la exposición no dices algo pues estás tranquilo porque sabes que en el escrito está.
ESTUDIANTE 1	02:42	Pero aquí no, sabes. Entonces todo aquello que te dejes ya no va a estar entonces...

ENTREVISTADORA	02:48	Sí, tiene que estar muy pensada la presentación, ¿no? ¿Vale y diarias que en algún sentido este método ha cambiado vuestra forma de leer obras de arte?
ESTUDIANTE 2	03:00	Completamente, sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 3	03:01	Mucho.
ESTUDIANTE 4	03:01	Para muy bien. Es lo que decía yo antes, que te da una nueva visión. Analizar más concretamente, fijarte mucho más en las cosas, preguntarte el por qué, buscar soluciones, poder relacionar cosas de una apartado [sic] con otro.
ESTUDIANTE 3	03:17	Y que también hoy en día estás acostumbrado con internet, con todo, que ya tienes la información muy a tu alcance, a que te aparezca una obra delante y en seguida sabes el tema y la historia y no sé qué. Pero no te preguntas, ni tampoco te paras a ver si eso es así de verdad. Y esto te hace tú descifrar de dónde viene cada cosa. O sea, partir de cero.
ESTUDIANTE 2	03:41	Si, totalmente. Porque luego, yo que sé, profesionalmente, si te toca analizar en algún momento de tu vida alguna obra sin autor, sin título, pues saber por dónde empezar. Y también, no sé. Ahora, por ejemplo, yo me acuerdo que el otro día estábamos en una asignatura y la profe daba por hecho el tema de la obra. ¿Te acuerdas? [a su compañera] El tema de la obra y fue como bueno, bueno, ¿cómo lo sabes?
ESTUDIANTE 4	04:05	Claro es que esto también es otra cosa. Nos ha hecho saber en plan poder identificar a los personajes, no por el título de la obra, sino porque tú has tenido que buscar en fuentes, o sea, basarte en fuentes, por ejemplo, para una fuente mitológica para una escultura mitológica, para saber identificar y decir este es este que tiene tal, tal, tal, tal, y no por el título de la obra, que en esta primera obra de Hermes con Dionisio se llamaba Hermes con Dionisio, pero porque a alguien se le atribuye el título, nadie sabía quién era.
ESTUDIANTE 2	04:33	Pero claro, al final te hace cuestionarte realmente el título que es. O sea, alguien lo ha puesto ya está, pero...
ESTUDIANTE 4	04:39	Sí.
ESTUDIANTE 3	04:41	Y, o sea, yo creo que también yo, al menos a raíz de esta asignatura, también he aprendido a ir a los museos como estudiante de Historia del Arte, porque antes iba más como tipo turista, pero ahora se ir a un museo, se mirar las obras, sé mirar, básicamente, que es lo que hemos dicho antes, ¿no? No vas al museo como... sabes qué es lo que tienes que hacer.
ENTREVISTADORA	05:09	O sea que, en ese sentido, ¿también creéis que ha cambiado vuestra visión de la historia del arte en general?
ESTUDIANTE 2	05:13	Sí, totalmente.
ESTUDIANTE 3	05:13	Sí, sí, sí.
ENTREVISTADORA	05:13	¿Y creéis como que es un método que podríais utilizar en otro contexto que no sea la asignatura, el aula...?
ESTUDIANTE 3	05:22	Sí, porque pienso que en realidad es como un método muy natural, porque realmente son, no sé, es como describir un poco tu corriente de pensamiento. Son como asociaciones de ideas todo el rato y que una vez que lo entiendes, yo creo que puede ser, te puede ser útil y puede ser fácil ya. Se hace automático exacto.
ESTUDIANTE 3	05:40	Es que yo creo que es básico aprender a hacer esto también, o sea que lo tendríamos que aprender, que se tiene que aprender sí o sí.
ENTREVISTADORA	05:50	Bueno el vuestro es una asignatura de segundo, ¿no?

ESTUDIANTE 4	05:51	Sí.
ENTREVISTADORA	05:51	Vale, chicas, pues yo creo eh... Yo creo que ya está. Yo ya no tengo más preguntas. Pues muchas gracias por venir y por vuestro tiempo.

GT-R1

ENTREVISTADORA	00:05	Estamos reunidos aquí con el grupo [nombre del grupo] a 19 del 11 de 2021. La primera pregunta que quería haceros es si habíais realizado antes un análisis de una obra de arte con un método parecido.
ESTUDIANTE 1	00:20	Sí lo habíamos hecho en segundo [dicen por detrás: "el año pasado"].
ENTREVISTADORA	00:23	¿Con otra asignatura que era o de [nombre de la persona docente]...?
ESTUDIANTE 1	00:25	Sí, con estética.
ESTUDIANTE 2	00:27	Si, estética con [nombre de la persona docente], era el mismo, el mismo método [murmuran entre ellas]. O sea, era el mismo método ¿no? Con la rúbrica, todo igual...
ENTREVISTADORA	00:39	¿Y en otra asignatura o en el bachillerato o algo parecido?
ESTUDIANTE 3	00:44	El año pasado fue la primera vez que se nos enseñó ODAS y todo el método.
ENTREVISTADORA	00:52	Y así, en términos generales, ¿qué parte del método diríais que os ha resultado más difícil?
ESTUDIANTE 1	00:58	Para mí es el de las fuentes escritas que... Lo de leer una fuente... Sobre todo, escoger la fuente es una parte como muy complicada para mí y porque también encontrar una fuente que contenga, como todo lo que tú quieres, eso...Y luego también a la vez si esa fuente es útil como compararla y eso sí...
ENTREVISTADORA	01:24	¿La selección de la obra, entonces? [Se equivoca. Sería "selección de la fuente escrita"].
ESTUDIANTE 1	01:27	Sí, sí.
ESTUDIANTE 2	01:29	A mí personalmente la evaluación entre iguales.
ESTUDIANTE 1	01:31	También, sí.
ESTUDIANTE 2	01:32	Yo ahí, porque a veces dices, o sea, como por ejemplo se identifica el tema sí, pero no ¿sabes? Como, que claro que te pondría un sí, pero bajo las directrices quizás de una persona más profesional que yo y con más experiencia es que no. Es como que yo tengo bastantes dificultades.
ESTUDIANTE 1	01:52	Si es la parte que más fallos...
ESTUDIANTE 2	01:54	Sí a mi es la que peor se me da personalmente.
ENTREVISTADORA	01:58	¿La evaluación es lo que peor se os da creéis?
ESTUDIANTE 3	02:02	Yo creo que estaría entre ellas dos, entre la evaluación entre iguales y buscar una fuente escrita, buscarla o mejor, como compararla con la fuente que tenemos nosotros. Lo que nosotros hemos dicho porque tampoco sabemos los...O yo al menos como que a veces yo no me doy cuenta de los límites hasta los que dice la fuente, los que nosotros estamos diciendo sí, está bien o no está bien lo que digo, pero...
ENTREVISTADORA	02:28	¿Y lo más sencillo del método?

ESTUDIANTE 1	02:35	Bueno lo de describir los aspectos visuales son para mí... Sí que tienes que tener como más cura en plan no dejarte eso, decirlo como con mejor vocabulario, no que... Que no digas una cosa que es un aspecto visual y luego no lo es, que tienes que describirlo mejor. Eso sí que es como lo más difícil, pero es como que ya te va como vas practicando, sobre todo en clase, que hemos practicado mucho. Eso es como lo más fácil para mí.
ESTUDIANTE 2	02:58	Para mí también, o sea, esa parte y luego en general creo que la rúbrica... O sea, para mí la rúbrica es como muy fácil, pero a la vez esa facilidad es compleja. Es decir, al estar todo tan detallado te lo está poniendo todo muy masticado, pero a la vez ojo, porque a la que ya no hagas una cosa la nota ya no continuará sumando, sino que te quedarás ahí. Claro, entonces es como que está todo muy masticado, muy bien, pero tienes que ir con mucha cautela.
ESTUDIANTE 3	03:24	Yo también estoy con [nombre de la Estudiante 2], es totalmente. O sea, es muy útil que tengas todo lo que tienes que hacer, porque igual en otros trabajos es como esto ya está, en esto sabes que es primero A, después B y después C. Pero claro, también eso, pues bueno, es eso...
ENTREVISTADORA	03:40	¿El hecho de que sea acumulativa no?
TODAS	03:42	Sí, sí, exacto.
ESTUDIANTE 1	03:43	Y el hecho de que te saltes un punto, o sea que no, que no hagas una cosa es como que ya te quedas ahí, en plan no se valora lo que has hecho después ¿sabes? Eso es como lo más complicado y lo que te hace la nota más baja al final.
ESTUDIANTE 3	03:58	Fundamentalmente, es que se hace, o al menos para mí, como más fácil tenerlo todo muy detallado, de primero va una cosa, después va la segunda porque al final te ayuda a.... Bueno, si no has hecho la primera no puedes empezar la segunda.
ESTUDIANTE 2	04:10	Es como fácil, pero a la vez complejo... O sea... Tienes que estar atenta.
ENTREVISTADORA	04:18	Vale. Y ya que estáis hablando de las rúbricas, ¿habíais utilizado antes rúbricas en otras asignaturas?
ESTUDIANTE 2	04:25	Yo personalmente no, nunca, ni en la uni, ni en bachillerato, ni en ESO, cero.
ESTUDIANTE 3	04:29	Solo el año pasado con [nombre de la persona docente].
ESTUDIANTE 2	04:32	Sí, fue la primera vez.
ENTREVISTADORA	04:35	Y a la hora de utilizarla cómo ¿cómo lo habéis hecho? Es decir, ¿empezáis por el principio, por el primer nivel y vais viendo que todo se va cumpliendo o en seguida vais al último nivel?
ESTUDIANTE 1	04:47	Bueno yo lo que hago es, que me ayuda mucho, es como la copio literal en plan lo pongo como en negrita el enunciado y entonces voy como realizando el trabajo, de esta manera sé que estoy completando todas las partes. Esa es mi manera.
ESTUDIANTE 2	05:02	Yo hago exactamente lo mismo. Es decir, primero, por ejemplo, identificación del tema, segundo, ¿qué toca? Tercero... Porque si empiezas por el final, pues es que no tiene sentido, ya que te van a evaluar en función del seguimiento de la rúbrica, pues síguelo tú también desde el principio. Y es lo que hago también, lo sigo todo.
ESTUDIANTE 3	05:20	Sí yo también, lo único que bueno, claro, al final como en el cuadradito del final te ponen todos los niveles, yo sí que es verdad que me voy directamente a ese, porque al final es un cómputo de todo lo que te ha dicho antes. A partir de ahí sí que me voy haciendo como vale primero es esto, segundos es esto, pero voy al final en ese sentido.

ESTUDIANTE 1	05:38	Pero es algo que hago este año. El año pasado no lo hice, en plan sí que me leía la rúbrica y tal pero como para tenerlo en cuenta, no me la tomaba como tan en serio. Este año es como el que la tengo muy en cuenta. [Risas de todas. Murmullan sobre lo importante que es seguir la rúbrica]
ESTUDIANTE 1	05:51	Y me ha ayudado mucho más. O sea, hay un gran cambio entre el año pasado y este año, muy, muy diferente.
ESTUDIANTE 2	05:59	El año pasado, penso com tu [sic], era como más bueno...
ESTUDIANTE 1	06:00	Sí, "nos ayuda eso..."
ESTUDIANTE 2	06:01	Porque como tampoco lo habíamos hecho antes, no sabíamos que era tan estricto. Pero claro, vimos la primera evaluación y dijimos... [Risas].
ENTREVISTADORA	06:06	¿Esto va a misa no?
ESTUDIANTE 2	06:08	Dijimos vamos a ponernos en serio porque ostras, entonces pues a partir de la primera experiencia ya cambiamos el chip. Pero la primera experiencia fue un batacazo.
ESTUDIANTE 1	06:17	Nos tocó como aprender de mala vibra, pero bueno...
ENTREVISTADORA	06:23	O sea que creéis que también parte de lo que se ha hecho mejorar este curso es que ya previamente...
ESTUDIANTE 1	06:30	Teníamos la experiencia.
ESTUDIANTE 2	06:31	100%, sin dudas eh, este año no creo que...
ESTUDIANTE 1	06:34	Ya, sería otra vez lo mismo.
ESTUDIANTE 3	06:36	Si porque cuando se nos presentó el año pasado nos quedamos todos un poco como ¿qué es esto? ¿Por qué se puntúa así? Porque...
ESTUDIANTE 1	06:42	¿Qué es el ODAS?
ESTUDIANTE 3	06:44	Sí, como que no estábamos nada...
ESTUDIANTE 2	06:45	Contextuados.
ESTUDIANTE 3	06:47	Sí, familiarizados. Entonces claro, nos costó muchísimo el decir pues eso se tiene que hacer así y va a ser así. Esto es uno, no te va a dar 1,5, es así.
ESTUDIANTE 1	06:58	También influencia mucho el hecho de que estábamos online y claro... Es que ha cambiado completamente. Puede que si hubiera sido siempre... Hubiera sido presencial, sí que te hubieras captado más, pero no lo sé la verdad. Influencia mucho, y el hecho de que tuvieras que hacerlo en un vídeo era como más... No notas el contacto directo con el público. No te lo tomas como tan en serio entre comillas.
ENTREVISTADORA	07:20	Claro.
ESTUDIANTE 2	07:21	Sí, sí, sí.
ENTREVISTADORA	07:22	Y creéis que... O sea, ¿le dais la misma importancia a la rúbrica de la presentación que a la de contenido?
ESTUDIANTE 1	07:27	No.
ESTUDIANTE 3	07:28	Yo le doy muchos más a la de contenido [la Estudiante 2 murmura de fondo "¿cuál hacemos nosotras?" y la Estudiante 1 le responde "la de contenido, la de contenido"] Si que tengo en cuenta la otra, pero igual puntos como determinantes, como lo de no mirar a las notas y cosas así sí, lo demás igual como igual se dicen cosas lógicas que no haces o al menos yo lo veo así.
ENTREVISTADORA	07:44	Claro.
ESTUDIANTE 3	07:45	Pues entonces si lo otro que sí que son cosas que si no las haces... O sea, no tienen por qué ser lógicas las del contenido. Tienen mucho sentido, pero igual tu no las pensarías de primeras.

ESTUDIANTE 2	07:56	Y a mí me parece también que la rúbrica del contenido es... Si identificas el tema, identificas el tema, es decir blanco, blanco, negro, negro. En la otra rúbrica, por ejemplo "si mantiene un contacto visual" lo que decía, claro, a ver, otras, yo lo veo subjetivo porque qué es... O sea, ¿qué es que se mantenga un contacto visual?
ENTREVISTADORA	08:15	Cuando hay tanta gente ¿no?
ESTUDIANTE 2	08:17	¿Durante cuántos minutos? ¿A quién? ¿A dónde? Yo sí que me la ha leído y la tengo en cuenta, pero al fin y al cabo también aquí entra creo mucho el criterio de quién está evaluando, porque para mí un contacto visual puede ser una cosa para ti otra para ti otra... Esto del contacto visual y más cosas como la... Ahora no me acuerdo exactamente de los puntos, pero también decía...
ENTREVISTADORA	08:39	¿A, la elocución no también?
ESTUDIANTE 2	08:41	Exacto, claro.
ESTUDIANTE 1	08:43	Que se entendiese...
ESTUDIANTE 2	08:44	Aquí sí que a lo mejor creo que tendría que ser un poco más específico si se puede ¿sabes? Porque a mí me pasa que cuando tenía que evaluar este apartado, que no era el contenido, o sea, veía subjetividad por todos lados, digo otras yo creo que sí, pero...
ESTUDIANTE 3	09:00	A mí, por ejemplo, eso sí que no me pasó. No sé, o al menos yo lo sentía así, que había algunos compañeros que veía que era muy claros explicando, es ese el mensaje y ya pues lo veía claro. Había otros que o se iban más por las ramas o etcétera y entonces sí que era no aquí el mensaje no me ha quedado claro, o al menos yo lo hice un poco así en ODAS de lo que yo he sentido cuando me lo han explicado. Igual no me he parado tanto a pensar como tú [risas].
ESTUDIANTE 2	09:26	Claro, yo sí.
ESTUDIANTE 3	09:27	Claro porque tú lo analizas todo mucho más y yo hice más como yo lo he sentido.
ESTUDIANTE 2	09:30	Intuitivo, ¿no? Sí, pero ¿no te pasó como que realmente viste, como que la parte de contenido de la rúbrica de contenido es esto, esto, esto? Pero la otra es como...
ESTUDIANTE 3	09:40	Si, pero también acuérdate que cuando hicimos lo de la valoración entre iguales, hubo uno de los grupos que nos pareció... A, por ejemplo, creo que a ti o a la [nombre de otra estudiante] os pareció que no habían explicado el significado del tema o algo así y a mí sí que me pareció que sí. Entonces claro, sí que son exactos, pero llega un momento en el que o lo estas escuchando mucho. O no sé, ya estás ahí como tachando como si fuera una lista.
ESTUDIANTE 1	10:05	Sí y a la hora de hacer el trabajo y tal sí que tengo más en cuenta la del contenido porque es como más personal. Pero yo, por ejemplo, la exposición oral sí que tengo más experiencia por mi colegio, he hecho muchas exposiciones y es como que lo tengo muy en cuenta a la vez de hablar delante de un público lo que tengo que hacer. Supongo que hay otra gente que en otros colegios han ido y no lo han practicado, no tanto. Depende mucho de la persona.
ESTUDIANTE 2	10:29	Si al fin y al cabo lo que diferencia una rúbrica de la otra es la experiencia que tenemos con esta, con la de contenido pues en segundo de carrera, fue nuestra primera, nuestra primera experiencia y al fin y al cabo la otra rúbrica ya desde que prácticamente estamos en el colegio ya...

ESTUDIANTE 1	10:47	Claro depende del colegio también, o sea, en tercero también, porque segundo fue online, pero en tercero ya ha sido la primera vez que hemos hecho exposiciones orales en la universidad, así que supongo que también hay gente que viene aquí con... Que no sabe.
ENTREVISTADORA	11:02	Sí, que la exposición oral en realidad es algo que hay que aplicar siempre y la otra es específica de la asignatura. Y bueno, hemos estado hablando de qué es lo que os parecía más complejo, pero ¿qué es lo que os parece más sencillo del método? También así en aspectos generales. O mejor dicho, me podéis decir qué os parece más sencillo del método y que os parece más sencillo de la rúbrica en concreto.
ESTUDIANTE 3	11:25	Método en sí engloba lo que es... Hacer la evaluación entre iguales... la rúbrica... ¿No?
ENTREVISTADORA	11:33	Yo con el método me refiero a la actividad en sí y con la rúbrica, pues me centro más en la evaluación, tanto en como tú has sido evaluada como en cómo evalúas tú.
ESTUDIANTE 3	11:46	La actividad... [Risas] Perdona, tipo en clase, como lo hacemos los ejemplos, todo eso. ¿Esa es la actividad?
ENTREVISTADORA	11:50	Sí, bueno, me refiero que por ejemplo "lo que más fácil me parece a mí es la identificación de los aspectos formales, porque es algo a lo que yo estoy muy acostumbrada a hacer".
ESTUDIANTE 1	11:58	Pues sí, yo diría eso. Lo más sencillo de la práctica es hacer eso.
ESTUDIANTE 2	12:03	Para mí también.
ESTUDIANTE 1	12:03	La identificación de los aspectos visuales. Luego ya tema rúbrica... Es que también es eso en la rúbrica, en la rúbrica es difícil los aspectos visuales, es como que es algo que puedes hacer tu sin necesidad de ningún texto, de ningún apoyo. En plan es lo que ves y tal. Pero sí que la rúbrica es como la parte que veo como más específica que tienes que seguir, como más rápida la letra y bueno y eso. Y luego lo que diría más fácil de rúbrica es la de las fuentes, que luego es la más difícil para mí para la práctica, porque al final es citar, decir qué citación escoger, que aquí ya tienes dos puntos. Es como la veo, la veo como la más fácil pero luego, a la hora de hacerla, lo más difícil es cómo se contrapone mucho.
ESTUDIANTE 2	12:48	Para mí también, está con tu [sic] que, en cuanto al método, la primera parte, que es la de aspectos formales, creo que es la más...
ENTREVISTADORA	12:56	Que sale...
ENTREVISTADORA	12:57	¿Que sale solo no? Es como que vas haciendo.
ESTUDIANTE 2	13:00	Pero dices Oye, ojo...
ESTUDIANTE 3	13:01	Pero para evaluar a mí esto me mata, una frase que dice "se identifican la mayoría de los aspectos formales"
ENTREVISTADORA	13:07	Ahh hasta dónde llega esa mayoría ¿no? [Risas].
ESTUDIANTE 2	13:10	Digo, vale genial, mayoría entonces ahí es cuando yo digo, o sea, cuando la persona ha acabado, digo eso que es mayoría, minoría. Y a partir de ahí digo claro, yo voy a poner mayoría, pero puede ser... Sabes, entonces es como ostras, pero estoy haciendo lo mismo más o menos.
ESTUDIANTE 3	13:27	Para mí la identificación del tema no puede ser que sea más fácil,
ENTREVISTADORA	13:31	¿Ah lo más fácil?

ESTUDIANTE 3	13:31	Sí, no sé si es porque igual es la parte que más me gusta y porque ya de por sí cuando hago los trabajos lo hago como muy estructurado. Y entonces también, pues este método como que estoy predispuesta a que ya me guste en cierto modo y... Entre que me gusta la parte y es eso. Y por otra parte lo más difícil, sí que puede ser, por ejemplo, lo de las fuentes y todo esto, ah y las fuentes, los aspectos formales y luego lo que habéis comentado de lo de la rúbrica... Lo que me parecía más... [Se hace un lío].
ENTREVISTADORA	14:03	Sí, lo que te parece más sencillo.
ESTUDIANTE 3	14:05	¿De la rúbrica también? Pues lo más sencillo de la rúbrica es que no sé, en si como tienes que seguir los pasos, claro, si te saltas uno, pues ya la fastidias. Pero difícil de difícil, difícil es seguirlo y que luego... Que bueno, el año pasado todos sacamos notas horribles, o sea que difícil sería [risas]. Pero que igual de primeras no te lo parece.
ESTUDIANTE 2	14:28	O sea, lo difícil, para mí lo difícil de la rúbrica es saber dónde está el límite.
ESTUDIANTE 1	14:31	Exacto.
ENTREVISTADORA	14:33	Sí, el componente subjetivo que tiene ¿no?
ESTUDIANTE 2	14:38	Exacto, exacto.
ESTUDIANTE 1	14:38	Es que tiene un componente subjetivo.
ESTUDIANTE 2	14:38	Es eso, que a veces digo ostras, queda identificado el tema, pero a medias, entonces ese a medias, ¿qué es que sí? ¿Qué no? Entonces claro ya no puedes continuar subiendo para arriba, pero sí, porque yo... A mí me sale subir ¿sabes? (risas). Entonces como el límite realmente no lo veo que esté muy, muy marcado.
ESTUDIANTE 3	14:57	Aunque sí que intenta como ser un estudio como más científico, yo lo veo como más subjetivo, pero si claro el componente subjetivo, a veces es...
ESTUDIANTE 1	15:04	Es inevitable.
ESTUDIANTE 3	15:06	Es inevitable en ciertas cosas.
ESTUDIANTE 1	15:06	Y al final eso se manifiesta en la evaluación entre iguales. Se manifiesta mucho como ella ha visto una cosa y yo otra. Y se ve, se ve claramente Es la nota que peor saco, la de evaluación entre iguales. Y al final dices "es evaluar", pero no, es muy difícil. Claro, captarlo como la profesora lo va a captar.
ENTREVISTADORA	15:28	Claro. La cosa es que, al ser una evaluación cualitativa, ¿dónde pones los límites? No es, no es tanto como o uno o dos. Bueno, o uno o dos, según con qué ojos lo mires, ¿no? Vale, y habíais utilizado antes en otra, en otra asignatura, rúbricas o en otros estudios.
TODAS	15:46	No.
ESTUDIANTE 3	15:46	No, no, cero.
ESTUDIANTE 2	15:48	¿Rúbricas como esta? Como tal, no.
ENTREVISTADORA	15:51	Bueno, una rúbrica en general, una cuadrícula de este tipo.
ESTUDIANTE 1	15:55	No.
ESTUDIANTE 2	15:56	No, tan estructurado, tan marcado...
ESTUDIANTE 1	15:58	Que sí que había objetivos que querías conseguir, sí, pero tan marcado de tienes que seguir esto en una cuadrícula no.
ESTUDIANTE 2	16:08	O como los guiones que tienes que desarrollar [sic] y tal, sí, pero no...
ESTUDIANTE 1	16:13	Pero era como más general. Es como que te dan con una guía de tiene que incluir esto el trabajo.

ESTUDIANTE 2	16:17	Si, y podías seguir el orden que tu quisieras.
ESTUDIANTE 1	16:18	Yo no le diría rúbrica a esas cosas.
ENTREVISTADORA	16:21	No, rubrica es que este cuadradito es del 1 al 2, el siguiente es de...
ESTUDIANTE 1	16:24	No, no, no, pues entonces no.
ENTREVISTADORA	16:31	Y qué es lo que os ha parecido como método, ¿qué es lo que diríais qué es lo mejor que tiene y lo peor que tiene?
TODAS	16:38	[Risas]
ESTUDIANTE 3	16:40	A ver, yo creo que, no hay pérdida, porque es eso lo que hemos comentado de primero el uno y después el dos. No hay pérdida en ese sentido. Ahí sí que hay un margen subjetivo, pero es mucho menor que otros trabajos que te pueden decir "tiene que incluir esto" y luego como tú quieras... Pero por otra parte es muy estricto. Al final, si tú no has cumplido el uno, no es un uno y no pasa, entonces me parece más...
ESTUDIANTE 1	17:05	Aunque hayas hecho el dos, el tres y el cuatro no pasas...
ESTUDIANTE 2	17:07	Claro esto es lo que yo no acabo de entender. Es decir, por ejemplo, si la máxima es un 10, vale, y yo he hecho la primera parte, la segunda no, pero las otras sí. ¡Ostras! Vale, no me pongas un 10 porque me faltan partes o no te lo he sabido explicar. Pero tampoco te quedes en el uno, porque lo otro... Eso es una cosa que a mí no me gusta y que lo cambiaría de hecho.
ESTUDIANTE 1	17:35	Yo también.
ENTREVISTADORA	17:36	Es decir, de nuevo, el que se acumulativa ¿no?
ESTUDIANTE 2	17:39	Exacto, que no sea acumulativo, porque al fin y al cabo no se...
ESTUDIANTE 1	17:43	Te exige un nivel de perfección y es como que te castiga el hecho de que te falle una cosa, pero...
ESTUDIANTE 3	17:50	Yo creo que en parte es como como... Como se llama... Claro, nosotros ya tenemos una visión como esa con los aspectos formales es muy fácil porque lo haces normalmente, pero a la vez no es fácil porque tú normalmente no llegas a hacer ese proceso tan largo. Entonces yo creo que, que al final lo que quieren hacer es quitarte toda la información que tienes previa y partir desde un punto. Entonces claro, si tú llegas al paso tres sin haber pasado por el uno, no estás llegando al objetivo del método que igual es... No sé qué igual me lo estoy inventando esto, pero que igual es como desautomatizarte [sic] del propio conocimiento, como de la manera de trabajar.
ESTUDIANTE 2	18:27	Pero entonces ¿estás de acuerdo en que tendría que ser acumulativa la nota?
ESTUDIANTE 3	18:31	Pero es que a ver [risas] que luego nosotras nos perjudicará eh [risas]. Pero yo creo que en parte... no es.... igual no debería ser tan tajante, pero sí que al final acabas entendiendo que si no tienes la primera parte no tiene sentido tener la cuarta, si no lo has mencionado previamente.
ESTUDIANTE 2	18:47	Sí, pero, si tú, por ejemplo, la parte del medio la has hecho, pero no lo has hecho bien, no porque te quieras, sino porque realmente no es lo que tenías que hacer, ¡ostras!
ESTUDIANTE 3	18:56	Ya, pero yo, por ejemplo, así lo veo, por ejemplo, cuando haces un cálculo de matemáticas y te decían, vale, pero ¿cómo has llegado a esto?, ¿cómo has llegado? Pues igual tienes que explicar...
ESTUDIANTE 2	19:07	Justifícamelo ¿no?

ESTUDIANTE 3	19:07	Claro, justificamelo cómo has llegado.
ESTUDIANTE 1	19:09	Es que es eso, estoy viendo una cosa artística y como más de humanidades como muy científica ¿sabes? Qué estamos haciendo aquí ¿no? Es como muy científico y no estamos... En plan, estamos en una carrera que es más... Más así [risas]. Y entonces te encuentras con esto, que tienes que ser así, así, así.
ESTUDIANTE 2	19:29	Muy puntillosa.
ESTUDIANTE 1	19:31	Y sorprende, sí, al final.
ENTREVISTADORA	19:33	Sí, por ejemplo, el grupo que venía antes que vosotros me decía que bueno, que depende también de en qué criterio nos movamos, porque en el último de la de la comparación con otra fuente escrita me decían "Ya no puedo pasar de nivel si no he citado bien. Claro, pero puedes haber hecho todo el trabajo bien y que se te haya olvidado citar".
ESTUDIANTE 1	19:53	O que te has olvidado de decir qué formato, qué formato has aplicado...
ESTUDIANTE 3	19:58	Por otra parte piensas... Que igual me pasará a mí mañana, pero igual piensas vale, pero si se te estaba pidiendo que solamente citases, o sea, citar. Pues apúntatelo igual y cita.
ESTUDIANTE 1	20:10	Pero por una cosa tan sencilla... ¿Que luego por esa cosa lo demás pierde todo su valor?
ESTUDIANTE 2	20:16	Claro por eso motivo yo haría.... O sea, yo estoy de acuerdo contigo eh. Creo que si te dicen tienes que citar el formato lo cites, pero que la nota no sea acumulativa porque todo el trabajo que has hecho después...
ESTUDIANTE 1	20:26	Ha perdido todo su valor.
ESTUDIANTE 2	20:28	Vale que tienes que citar el formato, pero...
ESTUDIANTE 3	20:31	Ya pero claro si tienes el objetivo ese, que yo me lo he inventado, de desautomatizarte [sic] lo que ya sabías antes o el método de trabajo, claro al final, si tú no estás siguiendo el 1 que es el propio método y el objetivo es que tampoco vas a llegar al 4 por mucho que hayas hecho el 4, porque el 1 no lo has hecho. Pues mi opinión es... Que el lunes me pasa a mí [risas], que es hablar por hablar.
ENTREVISTADORA	20:58	Vale, y a la hora de utilizar la rúbrica, vosotras empezáis... O sea, ¿por dónde empezáis?
ESTUDIANTE 2	21:06	¿De utilizar las rúbricas en cuanto a hacer nosotras nuestra parte?
ENTREVISTADORA	21:09	Sí, sí, ahora no os hablo en cuanto a evaluar, sino cuando os tenéis que enfrentar al trabajo.
ESTUDIANTE 1	21:13	Yo voy a mi parte, lo que pone...
ESTUDIANTE 2	21:15	Bueno, lo primero, que siempre hacemos, que se coja una fuente
ESTUDIANTE 1	21:19	Sí, o sea...
ENTREVISTADORA	21:21	Ah, ¿empezáis por la fuente.?
ESTUDIANTE 2	21:22	No se empieza a hacer nada hasta que se encuentra la fuente.
ESTUDIANTE 1	21:27	Porque en la Fase 1 nos pasó, ahora ya estamos en la dos y estamos trabajando en la dos, pero en la Fase 1 le paso a [nombre de la Estudiante 3], que tenía la parte de la fuente escrita, y ya se escogió la obra antes de la fuente.
ESTUDIANTE 3	21:36	Claro, primero se escogió la obra y después la fuente.

ESTUDIANTE 1	21:36	Entonces claro... Escogimos una obra que poca información había. Entonces [nombre de la Estudiante 3] se encontró con la dificultad de encontrar una fuente accesible, fascinante, en la biblioteca, donde sea. Y dijimos, cambiamos el método... Y ahora a mí me toca la parte de la fuente escrita, y dije primero encontrar una fuente de una obra y, luego, vale, diremos esta obra. Pero hasta que no encontremos la fuente no...
ESTUDIANTE 2	22:01	Entonces, a partir de aquí cada una decimos "tenemos esta obra, chicas", cada una su parte, y ahora entro yo en trabajo individual, cojo la rúbrica, empiezo "la identificación del tema" tengo la obra y voy haciendo, y voy siguiendo y cuando cada una tiene hecha su parte...
ESTUDIANTE 1	22:16	Hacemos comparación.
ESTUDIANTE 2	22:17	Hacemos comparación y...
ESTUDIANTE 3	22:19	Y que se relacionen entre sí.
ESTUDIANTE 1	22:21	Entonces ya completamos nuestras partes y...
ESTUDIANTE 3	22:23	¿Y por qué tú has dicho esto? ¿Y por qué yo he dicho...?
ESTUDIANTE 1	22:24	Pues completando el hecho de comparar con los aspectos visuales.
ESTUDIANTE 2	22:29	Ponerlo todo en relación. Y lo practicamos también.
ESTUDIANTE 3	22:32	O sea, que yo empezaría por la última parte.
ESTUDIANTE 1	22:35	Es como que nos da para empezar como una especie de debate cómo "no yo lo he visto así". Nos pasó de hecho en la primera fase tal, que [nombre de la Estudiante 3] veía una cosa y ella que había y yo que había hecho aspectos visuales, dije es que yo esto no lo veo, tú lo ves por la fuente, pero yo en los aspectos visuales no lo he visto, entonces nos pasaba como esto. Y hacíamos cada una su parte, luego hacíamos como ese debate y ya como formábamos el trabajo conjunto.
ESTUDIANTE 2	22:56	Sí, primero trabajo individual y después colectivo.
ESTUDIANTE 1	22:59	Sí, exacto.
ENTREVISTADORA	22:59	pero partiendo de haber encontrado primero una fuente y luego una obra que vaya con esa fuente?
ESTUDIANTE 2	23:04	Si, exacto.
ENTREVISTADORA	23:16	Y que a la hora de... Tanto de utilizar vosotros vosotras la rúbrica como de evaluar, ¿qué es lo que os parece más difícil? Sé que os estoy haciendo preguntas todas muy parecidas pero bueno... Por completar un poco. ¿Qué es lo que os parece más difícil de la de la rúbrica?
ESTUDIANTE 1	23:32	Yo creo que evaluar.
ENTREVISTADORA	23:33	¿Evaluar?
ESTUDIANTE 1	23:35	Sí, como lo que habíamos comentado antes. O sea, tu al utilizarla sí que es fácil por lo que hacemos, que lo hacemos como muy sistemático. Pero al evaluar es como que la persona está haciendo una exposición y tienes que estar atenta a que esté completando la rúbrica y es como más difícil, puede que la persona que lo haya hecho lo ve más claro. Y de hecho me pasa a mí. Cuando yo me tengo que auto evaluar. Yo sé que lo he hecho todo porque es que lo he seguido, pero cuando tú lo ves de alguien es ostras, no lo veo tanto. Entonces es como que tú te pondrías un 10 [risas], porque crees que lo has hecho todo, pero claro luego te encuentras con un 8.
ESTUDIANTE 2	24:06	Me pasa igual.
ESTUDIANTE 1	24:08	Yo creo que pasa eso, sí.

ESTUDIANTE 2	24:11	O sea, yo me autoevalúo y digo tal, tal, todo bien. Lo ves todo super claro. Veo a las otras personas y digo no, madre mía, pero ¿ha dicho el tema? ¿Ha dicho no sé qué?
ESTUDIANTE 1	24:23	Sí, sí, pasa eso.
ESTUDIANTE 3	24:27	A mí, yo creo que para mí la parte más difícil sería hacer el propio trabajo y no evaluar, seguir la rúbrica para hacer todo el trabajo, porque eso, hay momentos en que te encuentras que los aspectos formales, que piensas que algo es un aspecto visual y en realidad es una inferencia, porque a veces es una diferencia que dices uf, no se... Eso sí, a mí lo de decir, a mí lo de evaluar me parece menos difícil que lo otro.
ENTREVISTADORA	24:58	Y de los criterios... Bueno ya me habéis dicho un poco, pero ¿cuál es el que os parece más difícil a la hora de evaluaros a vosotras? O sea, de vosotras como evaluadoras, como profesoras digamos...
ESTUDIANTE 2	25:13	¿Pero qué parte nos parece más...?
ENTREVISTADORA	25:14	Sí, más difícil.
ESTUDIANTE 1	25:15	A la parte de evaluar ...
ENTREVISTADORA	25:17	Cuándo evaluáis, ¿qué es lo que os parece más difícil evaluar?
ESTUDIANTE 3	25:20	¿Qué te refieres a la parte de la rúbrica...?
ENTREVISTADORA	25:22	Sí, el criterio de identificación de los aspectos formales, construcción...
ESTUDIANTE 2	25:27	Para mí, para mí la identificación del tema.
ESTUDIANTE 1	25:30	¿Sí?
ESTUDIANTE 2	25:30	Sí.
ENTREVISTADORA	25:31	Te parece más difícil detectar si lo están haciendo bien o no, ¿no?
ESTUDIANTE 2	25:34	Sí, porque, por ejemplo, la última parte que es la de Fuentes para mí es la más fácil. Eh... Aspectos formales, aunque haya dicho antes lo de "se... se ven la mayoría de..." bueno, al final utilizas un poco la lógica común y vale. Bloques temáticos, grupos semánticos, no sé qué, tal... Pero la identificación del tema, en sí ya la identificación del tema yo a veces digo bueno...
ESTUDIANTE 1	25:58	Qué es un tema final ¿no? [risas]
ESTUDIANTE 2	26:00	"Diversos significados, se discuten" Ostras, ¿realmente lo están discutiendo? Veo más ambigüedad ahí, yo personalmente, o sea, es la parte más ambigua.
ENTREVISTADORA	26:11	Aunque a veces se confunde identificar el personaje con identificar tema...
ESTUDIANTE 1	26:14	Sí.
ESTUDIANTE 2	26:15	Exacto. Para mí sí.
ESTUDIANTE 1	26:16	Sí, para mí también.

ESTUDIANTE 3	26:18	Para mí sería más, igual, los aspectos formales porque luego las otras dos las veo mucho más estructuradas, sí que es verdad. Pero al final sí alguien debate un tema o un significado está debatiendo un significado, o sea, descartas uno, descartas el otro, dices el por qué y es ese, o al menos yo lo veo así. Y al final el análisis formal es ese. Vale has dicho que es una inferencia, entonces claro, como un análisis formal en sí no... Lo otro lo puedes hacer por puntos, e incluso en el Power Point lo puedes planear como con puntos. El análisis formal, igual es una imagen y tú lo vas diciendo. Claro llega un momento en que dices ¿esto era una inferencia? [el resto de las estudiantes asienten] ¿Has dicho que es esto? También se lía un poco más...
ENTREVISTADORA	27:06	Vale. Y si pudierais modificar algún aspecto de la rúbrica, ¿qué sería?
ESTUDIANTE 1	27:14	Lo que hemos dicho antes, que no sea acumulativa.
ESTUDIANTE 2	27:17	Que la nota no sea acumulativa.
ESTUDIANTE 1	27:19	Cambiaría eso.
ENTREVISTADORA	27:21	¿Y os parece un buen método para evaluar el comentario de una obra de arte? O, ¿cómo lo haríais vosotras?
ESTUDIANTE 2	27:28	Mira, yo... [la Estudiante 1 va a interrumpirla, pero finalmente le cede el turno] En el caso de que sea una obra de arte, claro, nosotros no hemos hecho arte contemporáneo. O sea, creo que está rúbrica con arte contemporáneo no sería coherente, porque... Ya sabemos el arte contemporáneo. En obras que tienen un significado muy claro, muy directo y un único significado... [Dubitativa] sí, pero creo que también que nuestra finalidad, al fin y al cabo, cuando tú quieres analizar una obra o interpretar una obra, vale, tú vas a analizar lo que ves pero también vas a aportar mucha parte de subjetividad personal. Entonces claro el hecho de que tú aportes esa cierta subjetividad porque la rúbrica sea tan científica y objetiva, choca un poco. Entonces, creo que quizá la rúbrica tendría que bajar un poco ese nivel de... [No le sale la palabra. Realiza un chasquido con la boca para que le salga la palabra] No ser tan científica, no sé si me explico.
ESTUDIANTE 1	28:26	Sí, es como lo que he dicho antes: sorprende el hecho de que estés analizando una obra de [con énfasis] arte que es como más humanístico, con un sistema tan científico y matemático.
ESTUDIANTE 2	28:37	Pero creo que también aprendes mucho con esa rúbrica. Al ser muy estricta en el sentido de esto, esto, esto y esto. Tiene sus cosas buenas eh también.
ESTUDIANTE 3	28:46	Yo creo que por una parte es interesante y bastante útil para obras, eso que no tienen opción a ser subjetivas o... Vale todo tiene un porcentaje de subjetividad pero eso, obras contemporáneas y tal, sí porque al final siempre es [expresando lo que normalmente se piensa de la figura del historiador o la historiadora del arte] "como historiadores de arte siempre como lo consideras como te da la gana" Siempre hay como esa...
ENTREVISTADORA	29:06	Como ese estigma, ¿no?
ESTUDIANTE 3	29:06	Sí. Entonces esto al final es algo muy científico que dices "no, si no es mi opinión, es esto, es esto y es esto y ya está. Yo no hablo ni de lo que me parece a mí ni de lo que a mí me provoca. Es esto, la obra, puramente". Entonces para eso sí que lo veo muy interesante. Para arte contemporáneo, pues claro, eso ya es otra cosa. Pero a cambiar, como tal, puede ser la exigencia. Igual, que haya un porcentaje que digas bueno, va...
ESTUDIANTE 1	29:34	Tú la nota no la cambiarías [risas].

ESTUDIANTE 2	29:35	Tu acumulativa [risas].
ESTUDIANTE 1	29:37	Ella acumulativa ya [risas].
ESTUDIANTE 3	29:40	Me iba a cambiar por la asignatura del año pasado [haciendo alusión a la experiencia con el modelo el curso pasado], pero siendo objetiva no la cambiaría [risas].
ENTREVISTADORA	29:49	Vale. Y una vez que ha sido evaluado vuestro trabajo, ¿creéis que sois capaces de reconocer en qué aspectos habéis fallado y cómo podríais cambiarlo? Por ejemplo, de cara ahora a la fase dos.
ESTUDIANTE 1	30:01	Sí, o sea, creo que... Estoy contento con la nota, muy contentas, pero luego sí que... O sea, no llegamos al máximo, pero luego la profesora que te ponía los comentarios. Tu decías: ostras, es verdad, ¿sabes? Y como que ayudaba mucho los comentarios
ESTUDIANTE 2	30:15	Y es cierto, yo reconozco mi nota y reconozco lo que ha faltado. Que, si no me hubieran evaluado yo, os lo dije: ostras que me ponga un 9 y tal. Pero luego cuando ves la nota [refiriéndose al comentario que la acompaña] dices: es verdad.
ESTUDIANTE 1	30:26	Es verdad, sobre todo los comentarios te lo justifican. Entonces tu eres capaz de verlo. Si no me lo hubiera dicho me hubiera quedado "¿pero por qué?", ¿sabes?
ESTUDIANTE 3	30:35	Claro porque sí que es verdad que tú vas siguiendo todos los pasos y te aseguras de que estén todas las fases, te pondrías un 10. Pero siempre que se hace una obra yo me siento así, como que estás tanteando, como ay, y si me equivoco aquí ya no es lo mismo... Porque como son cosas tan exigentes el límite también es una parte muy, muy firmes, muy límite, pero también a la vez es como... ¿Y si te pasas de ese límite? Entonces...
ESTUDIANTE 2	30:58	A mí me ayudaron mucho los comentarios que ponía [nombre de la persona docente].
ESTUDIANTE 1	31:04	Ayuda mucho eso y para... Para así del trabajo no solo lees el tuyo, lees las notas de las demás y dices "no hagas el mismo error que ellas".
ENTREVISTADORA	31:14	O sea, ¿creéis que ahora de cara a la próxima fase tenéis claro donde tenéis que mejorar?
ESTUDIANTE 2	31:18	Sí, yo sí.
ESTUDIANTE 1	31:19	Que puede ser que salgan muchos otros puntos y...
ENTREVISTADORA	31:21	Por supuesto, puede haber otros fallos claro.
ESTUDIANTE 1	31:24	Además, tu no vas a tener la misma parte. Claro, ya has hecho esa parte, ya no tienes como la oportunidad de repetir. Pero lo han hecho ellas entonces, tienes solamente el error que han hecho de ella y lo bien que han hecho también. Entonces lo bueno también es como que te sirva de ejemplo
ESTUDIANTE 2	31:38	Te compensa.
ESTUDIANTE 3	31:38	También hay cosas que igual cuando estamos haciendo el trabajo o a la hora de exponerlo y estamos escuchándonos igual dirías bueno yo hubiese dicho esto o tal y luego ves que eso se reconoce como bien o se reconoce como un mal, pero entonces tú eso lo puedes transformar en tu manera de hacer porque, aunque sea un grupo claro, cada una tenemos nuestra manera de hacer.
ENTREVISTADORA	32:03	Vale, ya vamos... Vamos acabando. ¿Qué es lo que os ha parecido más difícil de la evaluación entre iguales?

ESTUDIANTE 3	32:13	Mm... Yo creo que poner a parte igual... Al final es entre iguales, entonces tú te sientes igual que el otro y por tanto es como que intentas ser super sub... [Se corrige] objetivo, pero no... No puedes. Entonces es como que bueno, vale, pero es mi compañero y igual yo también he hecho eso entonces como que de alguna manera como que te sabe un poco mal. Entonces igual poner aparte el componente subjetivo y solamente fijarte lo que te está diciendo. Igual sabes ay que estaba nervioso pues igual sí que lo hizo en el trabajo que se tenía ya planteado...
ESTUDIANTE 2	32:47	Pues yo eso no lo comparto en el sentido de que, si tú haces la evaluación entre iguales y tú no vas a tener una nota de esa evaluación como evaluadora, ahí te digo bueno pues a lo mejor ahí sí que sería más buena. Pero si sabes que lo que estás haciendo ahora vas a tener una nota como evaluadora, pues yo lo siento.
ESTUDIANTE 1	33:04	Tiro para adelante [risas].
ESTUDIANTE 2	33:06	No, ni menos ni más, yo lo que voy es a...
ENTREVISTADORA	33:09	Sí, sí, si vas de simpática te va a perjudicar [todas dicen "sí, sí, sí"].
ESTUDIANTE 2	33:12	Exacto, es que es eso. Aunque digas "bua, es que..."
ESTUDIANTE 1	33:12	Y no va a cambiar la nota al final.
ESTUDIANTE 3	33:16	No, pero al final tienes ese... Yo lo veo más como que tienes como si no va a ser como ay es que me sabe mal y este me cae bien, le voy a poner un 9. No, eso no. Pero igual si estás entre un 8 y un 9, pues dices bueno venga, va. Que yo sé que estaba nervioso y eso te perjudica, sí. Pero no sé es que como que para mí es lo que te perjudica.
ENTREVISTADORA	33:35	Te perjudica el cambio de cuadrante, digamos, pero entre por ejemplo el 8 y el 9 no.
ESTUDIANTE 3	33:41	Sí, me refería de... De...
ESTUDIANTE 1	33:44	Yo lo que encuentro más difícil, y lo repito otra vez, es el evaluarte a ti misma. Porque al final sí que es eso. Tú sabes lo que has hecho y tal y te pondrías muy buena nota, pero tú no te ves [enfaticando el "ves". Todas dicen "claro"]. Claro, cuando expones, tú no te ves a ti misma. Sabes lo que has explicado o a veces te pasa que estás ahí, empiezas "no mirar nada" porque mejor nota entonces. Y dices "ostras, me había olvidado decir esto" y puede que haya cambiado completamente [énfasis en "completamente"]. Pero eso lo veo muy difícil evaluarte a ti misma, ya al menos oralmente. Porque luego el año pasado con los vídeos sí que te podías ver.
ESTUDIANTE 2	34:17	Y podías hacer recortes.
ESTUDIANTE 1	34:19	Era una libertad en ese sentido. Pero ahora que no te ves ni nada a veces dices "ostras, es que no sé, no me acuerdo qué he dicho, si lo he dicho bien, con qué palabras".
ESTUDIANTE 3	34:28	Claro, llega un momento que tú sueltas el rollo, pero estas nerviosa también.
ESTUDIANTE 1	34:31	Estas ahí como ay...
ESTUDIANTE 2	34:35	Cómo lo dices también cambia mucho...
ENTREVISTADORA	34:37	Vale. Y bueno, creéis que, que este tipo de comentarios de obra de arte... Bueno, si creéis que este método ha cambiado vuestra visión sobre cómo hacer un comentario de una obra de arte.
ESTUDIANTE 1	34:57	Bueno sí, yo ahora es que lo utilizaría en plan cogería las rúbricas y me apoyaría en ellas como a la hora de hacer un comentario. No sé, creo que es bastante...

ESTUDIANTE 3	35:06	Si porque sabes que la base en sí la tienes. O sea, si tú haces un comentario que no sea del todo de ODAS y eso que te piden en otras asignaturas al final tú sabes que eso te establece unas bases y es así, es objetivo. Entonces claro, si a ti te dicen no es que no lo has hecho bien dices vale, ¿pero que el punto de aquí no he hecho bien? Ya tienes una base construida y a partir de ahí ya puedes...
ESTUDIANTE 1	35:25	Es como que ya tienes la experiencia y, al fin y al cabo, cuando tengas que hacer el comentario de una obra hecho todo esto, todos estos trabajos y pues sí.
ESTUDIANTE 2	35:32	Y sí, tendrás una base muy fuerte. Que, a partir de ahí yo, por ejemplo, modificaría cosas [dice su compañera por detrás "sí"], pero la base ya la tienes y tienes una idea bastante clara.
ENTREVISTADORA	35:42	¿Y qué modificarías?
ESTUDIANTE 2	35:44	Lo de.... Por ejemplo... Bueno, aparte de lo de la nota, el orden, por ejemplo "se identifica el tema", porque primero se tiene que identificar y primero no puedes proponer...
ENTREVISTADORA	35:58	El orden de la rúbrica se puede alterar eh. No sé si os ha dicho eso de [nombre de la persona docente], pero [nombre de otra persona docente] por ejemplo lo decía siempre.
ESTUDIANTE 3	36:05	Sí, es verdad.
ESTUDIANTE 1	36:06	Pero yo creo que te refieres más al orden a la hora de evaluar en plan, ¿por qué tiene más...? En plan, más valor el hecho de citar una fuente o el formato de la fuente ¿sabes? ¿Y porque eso estaba lo primero y no lo último?
ENTREVISTADORA	36:18	Vale, vale, a eso te refieres.
ESTUDIANTE 1	36:20	Claro, que luego te quedas ahí por esa... Por esa tontería y... En plan por qué ese orden ¿sabes? [todas dicen por detrás "sí, sí, exacto"] En plan ese orden ¿sabes? ¿Por qué eso no está al final? Que, si al final te dejas esa cosita, lo demás tendría más valor sabes.
ESTUDIANTE 3	36:32	¿Que puede ser que sea porque son consideradas cosas básicas? Sí, pero sí que es verdad que podría...
ESTUDIANTE 1	36:36	Sí, podría estar como al final, como completar tu...
ESTUDIANTE 3	36:40	Claro, pero eso sería si no fuese acumulativo
ESTUDIANTE 1	36:42	Claro, pero en caso de que fuera acumulativo, que no estuviera al principio ya citar la fuente sabes, o el formato de la citación. Cambiaría eso.
ENTREVISTADORA	36:53	Sí, sí, incluso siendo acumulativo, porque se le da ese orden ¿no?
ESTUDIANTE 2	36:56	Claro.
ESTUDIANTE 1	36:57	En plan tiene más valor eso que... En plan, por si te lo dejas ¿sabes?
ESTUDIANTE 2	37:01	Sí.
ENTREVISTADORA	37:03	Vale, y ¿creéis que en algún sentido ha cambiado vuestra concepción de la historia del arte?
ESTUDIANTE 2	37:09	Yo creo que sí.
ESTUDIANTE 1	37:10	No a mí no me ha influenciado.
ESTUDIANTE 2	37:12	Sí, ha cambiado nuestra perspectiva de condición de la historia del arte.

ESTUDIANTE 3	37:19	Yo creo que, a mí, al menos sí. Por lo que antes comentaba, de que si igual antes... O lo que te preguntan: "¿tú qué estudias? Historia del arte. ¡Ay, qué bonito!". Sí, entonces ahora es como, sí es bonito porque es bonito, pero que también tiene su parte objetiva y su parte científica. Y yo no me dedico a decir que me siento maravillosa, no.
ESTUDIANTE 2	37:37	No solo doy mi opinión ¿no?
ESTUDIANTE 3	37:39	Exacto. Entonces aquí es como que te da realmente una perspectiva científica y yo lo veo como mucho más profesional (enfaticando esta última palabra). No sé si es la palabra de esto, de la carrera.
ESTUDIANTE 1	37:51	Sí, pero eso ya, ya se tenía en cuenta ¿sabes? De hecho...
ESTUDIANTE 3	37:54	Sí, pero yo ahora es como que lo he visto más como encarnado realmente de que es esto [con énfasis en "esto"].
ENTREVISTADORA	37:57	Si de que esto se puede hacer así, ¿no?
ESTUDIANTE 2	37:59	Sí, y decir también "oye, no todo el mundo... Vale todo el mundo puede hablar de arte, pero realmente no todo el mundo puede..."
ESTUDIANTE 1	38:05	No, no todo el mundo tiene la capacidad.
ESTUDIANTE 2	38:07	Puede pararse a analizar... Bueno vale sí, todo el mundo puede pararse a analizar lo que quiera, pero, de una forma concreta ya no, ¿sabes? Tienes que tener unos ciertos conocimientos.
ESTUDIANTE 3	38:16	O entender ciertas cosas de por qué la rúbrica te está pidiendo esto y porque le da importancia a esto. Entonces si tú vas con una visión que no tienes ni idea, pues sí, puede ser que llegues a puntuar algo. Algo porque por ejemplo aspectos visuales, si algo sabes si que deduces, pero hay otras cosas que bueno...
ESTUDIANTE 1	38:35	El leer el mensaje, el tener esa capacidad yo creo que es diferente.
ESTUDIANTE 3	38:39	el tenerlo muy estructurado yo creo en la cabeza de primero va una cosa y después la otra, y no sé eso.
ESTUDIANTE 2	38:45	Y también sí que me ha cambiado un poco la concepción de historia del arte, en el sentido de que, la historia del arte es muy amplia, pero también tiene límites. Porque si estamos analizando obras de arte con una rúbrica científica, la ciencia tiene límites, la ciencia es numérica, por lo tanto, ojo. Quiero decir, que si un cuadro de Rubens o la obra que hicimos de la Venus "¿qué es esto? ¡Oh esto es muy bonito!, esto es tal". Bueno, sí, pero también tiene sus límites. Se puede ser objetiva también, subjetiva también, pero ¿sabes?
ESTUDIANTE 3	39:16	Pero sabes a veces lo útil de que al final se considera realmente que la historia del arte es una disciplina [con dudas lo que sigue] pues científica en cierto modo, porque la rúbrica lo enseña así y no solamente una cosa de...
ESTUDIANTE 2	39:31	Donde todo vale, todo vale.
ESTUDIANTE 3	39:34	Entonces es como que realmente es una demostración de que oye, se puede hacer así, se puede estudiar historia del arte siendo como de manera objetiva, ya no profesional, porque igual lo otro también es profesional, pero que no solamente mirando las cosas de "a mí que me transmite esto". Porque tú luego a una persona que se lo tienes que transmitir de manera objetiva, porque no puedes ir transmitiendo lo que tú piensas de todo el mundo, porque tampoco sería justo, es como eso, muy útil para decir "oye esto es así", si tú luego te lo quieres plantear como quieras, plantéatelo.
ESTUDIANTE 2	40:04	Sí, [iba a hablar, pero cede el turno a su compañera) digas, digas [sic] ...

ESTUDIANTE 1	40:06	Que me ha sorprendido mucho que en este trabajo no se tiene en cuenta como el contexto histórico. Tú estás haciendo, en plan, estas comentando una obra sin saber nada de la obra. En plan los aspectos visuales, es la identificación del tema [las otras estudiantes la interrumpen y se pisan entre ellas contradiciendo a la compañera que habla]. Bueno el autor sí que...
ENTREVISTADORA	40:24	Bueno, te basas en lo que ves en la obra.
ESTUDIANTE 1	40:27	Claro, te basas todo en lo que ves [lo que sigue con un tono que expresa obviedad] porque al final partes de eso.
ENTREVISTADORA	40:28	Y mira cuánto se saca solo de lo que ves.
ESTUDIANTE 2	40:31	Claro, claro.
ESTUDIANTE 1	40:32	Claro, es que es eso. Es que me sorprendió eso: ostras no estás hablando de qué pasó en esos momentos de la historia, qué le pasaba al autor en ese momento...
ESTUDIANTE 2	40:39	Pero sí que es verdad que nos han enseñado así: contexto, autor, cronología. Y aquí todo esto lo olvidas.
ENTREVISTADORA	40:44	Sí, al final construyes el significado de la obra a partir de todo aquello que no es la obra.
ESTUDIANTE 2	40:49	Que a mí me gusta así eh, pero es como ostras.
ENTREVISTADORA	40:51	Sí, son diferentes maneras [todas dicen "sí"].
ESTUDIANTE 3	40:53	Si que es verdad que, por ejemplo, yo con [nombre de la persona docente] sí que le añadí... No, no un contexto como tal, pero sí dónde estaba la obra y lo que podía... Y el porqué de su relación en ese sitio. Y a pesar de que sí que puede ser algo de contexto y cronología. Y entonces ahí sí que se puede extrapolar un poco más allá de lo que es la propia obra. Pero sí en general...
ESTUDIANTE 2	41:14	Pro realmente la rúbrica no te dice...
ESTUDIANTE 3	41:16	No, no, eso ya fue cosa mía.
ESTUDIANTE 2	41:18	Es añadido.
ESTUDIANTE 1	41:19	Lo que hacemos cuando hacemos el trabajo es no ponemos ni el nombre ni nada de la obra. En plan, es que, al fin y al cabo, es identificarla en blanco.
ENTREVISTADORA	41:29	Y a veces es peligroso para el trabajo conocer el título de la obra porque ya te condiciona muchísimo.
ESTUDIANTE 1	41:35	Mucha gente sí que lo ponía en la primera diapositiva: en plan tal, tal, pero nosotras no, directamente la imagen. Y me sorprende mucho también porque en bachillerato, bueno y en selectividad y todo eso, cuando te hacían hacer un comentario era eso: autor contexto. La profe me dijo: ya verás que nada es igual. Y es que es eso, en plan, he entrado en la universidad con un examen que es completamente diferente a lo que hago aquí.
ESTUDIANTE 3	42:04	Bueno, sí, lo que pasa es que, en cierto modo, yo lo que pienso es que estas cosas a veces me planteo de si en otras asignaturas esto se me va a valorar igual de lo que se me va a valorar aquí. Porque claro, la metodología es diferente. Entonces, si yo ahora, lo que me ha pasado ahora que estaba haciendo el análisis formal, es que estoy haciendo otros trabajos y a la hora de describir la obra digo "¿en estas asignaturas tengo que decir esas cosas o esas cosas aquí se dan por hecho?". Es como que te hace igual replantearte lo que haces en tus otras... En tus otros trabajos, en tus otros análisis. Entonces también es interesante esa parte.
ESTUDIANTE 2	42:42	Que, de hecho, es la única asignatura que llevamos desde tercero, donde se nos ha planteado un esquema tan estricto para analizar una obra, la única eh.

ESTUDIANTE 1	42:52	Sí, y de hacer un examen tan estricto porque que al final el examen de otras asignaturas era como...
ESTUDIANTE 2	43:00	"Pon en relación la obra con esto que hemos explicado en clase".
ESTUDIANTE 1	43:02	Sí... Sobre este tema o escribir o explicar este tema. Aquí es haz esto, esto, esto y esto. Y si no lo haces chungo.
ESTUDIANTE 2	43:09	Claro de cara al examen que será el primer examen que hagamos escrito sobre aplicar la rúbrica... Claro, aquí no puedes tú pensar "ahí no, no sé qué..."
ENTREVISTADORA	43:16	¿Tenéis un examen escrito sobre esto?
ESTUDIANTE 1	43:19	Sí, el examen es, bueno...
ESTUDIANTE 2	43:21	El examen final de una obra y tenemos que hacer lo que hacemos en las exposiciones
ESTUDIANTE 1	43:25	Menos la fuente creo que es.
ESTUDIANTE 2	43:27	Pero de forma escrita. Entonces claro nosotros, es verdad que nos hemos encontrado con un examen en otras asignaturas que te dan una obra y a partir de aquí analízala, pero claro, no siguiendo una rúbrica...
ESTUDIANTE 1	43:41	Es que para nada.
ESTUDIANTE 2	43:41	Sino creando tú tu propio discurso a partir de lo que se ha hecho en clase.
ESTUDIANTE 3	43:45	Y sobre todo el contexto. Porque es verdad, el contexto siempre las otras, es como "pon en relación la obra".
ESTUDIANTE 1	43:51	Es super importante el contexto, sí.
ESTUDIANTE 3	43:51	O el texto y luego, y luego si se hace, si trata sobre, por ejemplo, el texto en sí, te dicen "no, es que tendrías que haberlo puesto en relación..." [Se contesta a sí misma] "ya pero es que me has puesto un texto". Cada una final tiene sus metodologías.
ESTUDIANTE 2	44:05	Sí, sí, son formas diferentes.
ESTUDIANTE 1	44:06	Completamente.
ESTUDIANTE 3	44:06	Y de una manera diferente.
ESTUDIANTE 1	44:08	En una misma disciplina de la Historia del Arte, en una asignatura a la otra cambia todo.
ENTREVISTADORA	44:14	Bueno porque hay diferentes maneras de presentarlo ¿no?
TODAS	44:16	Sí.
ENTREVISTADORA	44:17	Vale, chicas, pues yo creo que ya está. Muchas gracias. Si os parece bien, podríamos mirar una fecha para... ¿Vosotras exponéis el lunes?

GT-R2

ENTREVISTADORA	00:02	Vale, estamos reunidos con las tres gracias a día 22 y es nuestra segunda reunión después de la segunda fase. Para... Para comenzar, os quería preguntar en relación a la primera fase, ¿qué es lo que ha resultado más dificultoso ahora?
ESTUDIANTE 3	00:25	La propia presentación.
ENTREVISTADORA	00:27	De nuevo ¿no?

ESTUDIANTE 3	00:27	Sí, de nuevo, de nuevo, otra vez, sí. A mí se me ha hecho como más... Mmm, la otra, yo me sentí mucho más fluida al hacerlo y esta vez ha sido como un poco, no sé si porque esta parte era mucho más, el análisis formal, más pautada de primero tienes que decir una cosa, luego decir otra... Entonces llega a un punto en el que, decir tantas veces lo mismo es como uy igual no lo estoy haciendo bien, pero no sé, a mí se me ha hecho más difícil eso.
ESTUDIANTE 1	00:51	A mí también, pero sobre todo por el hecho de... A y me he dado cuenta de que, al ser la última parte, tienes como el tiempo limitado, en plan solo tienes ese tiempo. Entonces es como que tienes esa presión de "tengo que acabar ya", "no te entretengas mucho". Y entonces me he dado cuenta de que he dicho las cosas demasiado rápidas al final, que me ha sobrado tiempo y no lo sabía, pero que he dicho las cosas muy rápidas y que puede que no hayan quedado muy claras. Entonces, claro, es eso. Tienes como la presión esa del tiempo de... Ay que me voy a pasar, ay que me van a cortar y eso que me he dado cuenta en eso al ser la tercera parte.
ESTUDIANTE 2	01:26	Yo también. Para mí lo más difícil ha sido lo del tiempo, porque además [nombre de la persona docente] lo remarcó mucho cuando hicimos... Cuando acabamos la primera fase lo del tiempo, lo remarcó mucho entonces como que estás atenta y quieres decir todo, estar a tiempo, y bueno se te junta un poco eso.
ENTREVISTADORA	01:43	Pero entonces ¿creéis que os ha costado más porque han cambiado vuestras fases o porque en general ahora escuchando los comentarios de la profesora, creéis que tenéis más presión?
ESTUDIANTE 2	01:52	Exacto.
ENTREVISTADORA	01:52	Porque sois más conscientes o porque...
ESTUDIANTE 2	01:55	Tenemos más presión y....
ESTUDIANTE 1	01:56	Al saber que te corta, que te puede cortar y entonces, no es que les haga finalizar antes, pero ya el hecho de que te tenga que interrumpir para decírtelo eso ya es como que no quieres que llegue a eso, ¿sabes? [Risa]
ENTREVISTADORA	02:11	Vale, ¿y encontráis que algo os ha resultado como destacablemente más fácil que en la primera fase?
ESTUDIANTE 2	02:20	Bueno, para mí fácil pues el hecho de que ya sabes cómo... Cómo te van a evaluar directamente. Ya... Después de ver las notas de la primera fase, pues dices vale, ya está, como que ya no tienes... Ya no estás a la espera de que "ostras ¿qué pasará?" No, porque ya sabes lo que hay. Creo que difícilmente algo te va a pillar por sorpresa en la segunda fase. Creo yo eh [risas].
ENTREVISTADORA	02:44	Todo puede pasar ¿no? [risas]
ESTUDIANTE 1	02:45	Ahora nos llevamos el... [risas].
ESTUDIANTE 2	02:46	No y tanto, pero...
ENTREVISTADORA	02:52	Ya, ya.
ESTUDIANTE 3	02:54	A mí fácil, fácil.... Es que me ha parecido mucho más difícil esta que la otra.
ESTUDIANTE 1	02:57	Si, a mí también
ESTUDIANTE 3	02:58	Entonces algo fácil, puede ser eso que ya sabemos cómo lo va a evaluar más o menos. Y aunque nos evalúe más bajo que la otra vez... Pues bueno, más o menos sabes que...

ESTUDIANTE 1	03:09	Sí también como que tenemos la práctica de haber avaluado en la primera fase. Ahora ya sabemos como, en la segunda tenemos como que tener las cosas más en cuenta y te haces más preguntas ¿sabes? Ha hecho eso, ha hecho el otro y en plan yo creo que va a mejorar más la evaluación entre iguales en ese aspecto, porque sí que antes lo hacía como más fácil y ahora he visto ostras no tienes que tener más cosas en cuenta.
ENTREVISTADORA	03:31	[Comienza a hablar al mismo tiempo que la Estudiante 3] O sea, di, di, di.
ESTUDIANTE 3	03:33	A mí eso sí que se me ha hecho más difícil hoy porque... O difícil o he visto como que en algunos puntos igual no era justo el hecho de que, por ejemplo, yo personalmente no las entendía bien, pero otras las entendía muy bien. Entonces claro, cuando llegas tienes que poner una nota en general que claro si pones no la has entendido bien tampoco es justo, porque igual ha habido una persona que sí, entonces no sé, ahí está la dificultad también.
ESTUDIANTE 2	03:58	Yo creo que para mí lo difícil ha sido cuando tienes que valorar contacto visual, etcétera, Creo que ahí sí tendría que hacer individual.
ENTREVISTADORA	04:08	Claro.
ESTUDIANTE 2	04:08	Porque creo que estás haciendo una generalización muy generalizada [risa de las compañeras]. O sea, es que es verdad, que hay una persona que te esté mirando, que tenga una buena elocución, un buen tono de voz y su compañera completamente lo contrario. Entonces, ¿qué haces?
ENTREVISTADORA	04:23	Bueno, como la media.
ESTUDIANTE 2	04:26	Ya, pero la media numérica ¿cuál es?
ENTREVISTADORA	04:28	No me refiero si alguien es horrible y alguien fantástico pues la media. ¿Qué es injusto para el que es fantástico? Sí, pero al final es un grupo.
ESTUDIANTE 1	04:34	Sí exacto.
ESTUDIANTE 2	04:35	Bueno para mí me gustaría que estuviera separado eso.
ENTREVISTADORA	04:37	Sí, sí, sí, entiendo.
ESTUDIANTE 2	04:38	Porque al final ostras, el trabajo vale, porque al final es un trabajo en conjunto. Pero cómo te expresas al final eres tú solo. Cómo te estas expresando colectivamente
ESTUDIANTE 3	04:48	O como nos pasa también el año pasado, o al menos a mí, que al final tú acababas pagando por cosas que no, no tenías responsabilidad, porque, además, estando en casa tampoco... Tú puedes llegar hasta un punto de decir tienes que hacerlo así, pero no puedes obligar a la otra persona que...
ESTUDIANTE 1	05:03	Se hace como concienciar que esto es un trabajo en grupo. Y, en plan, lo importante de la práctica en grupo y es ser consciente de todos...
ESTUDIANTE 3	05:11	Sí hubiese estado más individualizado, yo creo que sería más justo igual.
ESTUDIANTE 1	05:16	Porque al final se valora el individual también.
ENTREVISTADORA	05:28	Y bueno, ahora, una vez hecho la segunda fase, ¿creéis que, que vuestra percepción de “cosas buenas o cosas malas” que puede tener el método ha variado en algún aspecto?

ESTUDIANTE 1	05:42	Bueno sí, es como lo que comentábamos ahora. Lo del tiempo es que lo veo como injusto, porque en esta última presentación la chica del principio que tardaba tanto, he pensado bueno y es que las demás ¿qué? Sí que ella lo va a completar porque le va a dar el tiempo, pero luego va a llegar a las demás que, que tendrán que acortar o tendrán que acabar y no podrán como completar toda su presentación, que puede que ya la tenían como toda preparada. En cambio, la del principio es como que lo ha podido hacer todo bien. Se ha pasado el tiempo, pero eso da igual, pero al final es el conjunto. Entonces las otras es como que se quedan con ese tiempito de no puedo hacer nada, entonces es como que lo veo como injusto. En plan se tendría que poner un tiempo a cada, a cada parte ¿sabes?
ESTUDIANTE 2	06:27	Es injust [sic], pero también, ellas saben qué obra elegir, ¿me explico? Entonces, sí tú estás eligiendo una obra con cinco personajes...
ENTREVISTADORA	06:36	Ya, yo cuando lo he visto lo he pensado.
ESTUDIANTE 1	06:38	Sí, sí, yo también he pensado que obra más contundente.
ESTUDIANTE 2	06:41	Cuando ya eligen esa obra ya están diciendo colectivamente, y creo que ya están siendo conscientes de las consecuencias que puede llevar esto y aun así ellas han querido continuar, pues eso ya es cosa suya.
ESTUDIANTE 3	06:53	O por ejemplo ellos, cuando yo ya me he pasado los dos minutos o tres y tú me has hecho, así como [hace un gesto con la mano] para que... [Risa]
ESTUDIANTE 2	07:00	Habíamos hablado de sí te pasas te hago alguna...
ESTUDIANTE 1	07:02	Rapidito [risas].
ESTUDIANTE 3	07:04	Por eso que, claro al final es en conjunto es en parte injusto... Yo también me he dado cuenta ahora que ostias sí fuese individualmente se podría ser más concreto de bueno, tú lo has hecho bien, igual tu compañero no lo ha hecho también, pero al final tienes un trabajo en grupo y hay cosas que se tienen que pactar, hablar o lo que sea.
ENTREVISTADORA	07:21	Sí, y también yo no solo yo pienso en la mala decisión de escoger esa obra, sino que bueno, podrías haber escogido una obra compleja, pero haber ensayado previamente el timing de cada una, o sea que también muestra que no...
ESTUDIANTE 2	07:34	No ha habido una coherencia.
ENTREVISTADORA	07:35	Probablemente no hayan ensayado...
ESTUDIANTE 3	07:37	O que sea un poco más fluido, en vez de igual de leer lo que... Por ejemplo, nosotras cuando estuvimos ensayando, yo me di cuenta de que al leerlo tardas muchísimo más que sí lo dices del tirón. Entonces claro, igual sí hubiesen hecho...
ESTUDIANTE 1	07:48	El hecho de que ella estaba leyendo también...
ENTREVISTADORA	08:00	Y de nuevo os pregunto: ahora, en esta segunda fase, ¿qué dificultades nuevas encontráis en la rúbrica o que...? Bueno, las dos, ¿qué facilidades y qué dificultades nuevas encontráis?
ESTUDIANTE 2	08:20	Facilidades, para mí es que la manejas más. ¿Vale? Es decir, la rúbrica no cambia, es la misma. Entonces al final, pues estás más familiarizada, pero a la vez el hecho de que estés más familiarizada hace que también seas más consciente de, del detallismo de la rúbrica y que a veces eso sea difícil entonces como vale, estás más familiarizada, pero para mí es como que me pongo más exigencia porque digo ostras, es como que es fácil, pero a vez difícil ¿sabes? Al menos eso es lo que yo pienso.

ESTUDIANTE 1	08:51	Sí bueno también influye el hecho de que tengas que ir como cambiando de parte. Por ejemplo, a mí se me daba mejor los aspectos formales y las fuentes escritas, pues no tanto. Entonces eso lo notas y que te cuesta más, o sea, sabes que puedes seguir la rúbrica, pero te cuesta como completarla. Es lo que me ha pasado al menos.
ESTUDIANTE 3	09:08	A mí también. Y aparte de eso, es como que tú sabes ya, es lo que ha comentado [nombre de la Estudiante 1], que saber lo que hay... Es la misma rúbrica. Pero luego, por ejemplo, cuando cambias también sigue pasando eso. Pero no sé, es como yo al menos lo he visto que también influye mucho la presentación porque luego te ves y dices vale, has seguido todos estos pasos, pero luego al transmitirlo igual tu no lo has transmitido de la mejor manera. Entonces eso también influye muchísimo porque pueden ser todos los pasos pactados, pero y sí has dicho algo que no sé, pues para mí...
ESTUDIANTE 1	09:44	Sí, es que si fuera escrito, es que yo creo que de hecho se vería mejor porque se verá como un escrito y como más detallado, porque de lo que yo me apunto al decir de lo que yo voy... De lo que luego digo es muy diferente.
ENTREVISTADORA	09:59	Pero la redacción también puede traicionarte mucho. La mala organización del texto.
ESTUDIANTE 1	10:04	También es eso: ¿qué se te da mejor?, ¿hablar o redactar?
ENTREVISTADORA	10:16	Y ahora, bueno, ahora habéis cambiado cada una de criterio dentro de la rúbrica, entonces, ¿cuál dirías que es el que más dificultad pensáis que tiene?, ¿el que os ha tocado ahora o...?
ESTUDIANTE 1	10:29	A mí el que me ha tocado ahora [risas] sí, sí, me ha costado mucho.
ENTREVISTADORA	10:33	A ¿te ha gustado?
ESTUDIANTE 1	10:34	No, no me ha costado.
ENTREVISTADORA	10:35	A, vale, vale.
ESTUDIANTE 3	10:36	Yo creo que, o sea no creo que mi parte sea, lo que hablábamos el otro día, no creo que mi parte sea súper complicada, pero a mí se me ha hecho un poco bola porque es eso, decir todo el rato con las mismas fórmulas. Ves ese aspecto y se hace visible. Esa es la primera inferencia o de primer nivel, la segunda.... A mí se me hace bola decir tantas veces lo mismo. Entonces al final es como no sé hasta qué punto. Tengo que decir esto, pero sí lo digo de otra forma, no se va a entender que este es el primer... No sé, a mí eso se me ha hecho bola.
ESTUDIANTE 3	11:05	Sí, yo creo que la parte más difícil es la de aspectos formales, porque también marca un poco el punto de partida del análisis, porque estas abriendo los bloques temáticos, las incongruencias que después continúan en la segunda parte, y creo que puede ser que sea el más importante y difícil. Y para el mí el más fácil fue el de las fonts [sic]. Para mí fue el más fácil. O sea, fue laborioso el hecho de encontrar la fuente, pero una vez la tengo es como más no sé...
ESTUDIANTE 1	11:37	Sí, o sea, o también puedes encontrar una fuente, pero que esta no sea del todo como, como jugosa, que no puedas sacar como mucha información de ella. Creo que también me ha pasado eso en está.
ENTREVISTADORA	11:47	Claro. Y de nuevo, como me decías en la primera fase que lo que encontrabais más difícil era encontrar una buena fuente, entonces lo que hacíais primero era buscar la fuente y luego a partir de ahí organizar el discurso. ¿Habéis hecho de nuevo...?

ESTUDIANTE 1	11:58	Bueno, es que en la primera fase no hicimos eso, en la primera fase primero escogimos la obra.
ESTUDIANTE 2	12:05	Sí exacto.
ESTUDIANTE 1	12:05	Entonces fue en el cambio a la segunda fase que decidimos escoger la fuente.
ESTUDIANTE 3	12:09	Porque lo vimos muy complicado y...
ESTUDIANTE 1	12:11	Teníamos la experiencia de [nombre de la Estudiante 2], pobre, que se pasó ahí días.
ESTUDIANTE 2	12:13	Estas mucho más limitada ¿sabes? Quizás lo puedes encontrar, pero estás más limitada si haces primero la obra y después la fuente.
ESTUDIANTE 3	12:19	Porque fuentes sí habrán [sic], pero es eso igual no encuentras una que sea posible sacar cosas o encuentras simplemente una descripción que sí que puedes sacar, pero no... No sé...
ENTREVISTADORA	12:30	Pero la búsqueda, ¿cómo es? O sea, supongo que no es a ver qué libro abro y a ver...
ESTUDIANTE 1	12:37	Sí, bueno lo que hacemos es ir a la biblioteca y cogemos un manual. Por ejemplo, esta segunda fase era Barroco y Renacimiento [sic]. Pues cogía el manual de Renacimiento [sic], o algún libro de algún historiador que se dedica a comentar obras y tú pues te pones ahí a buscar y primero miras la obra, que no sea una obra como esa ¿sabes? [risas, refiriéndose a la obra escogida por otras compañeras que tenía muchos elementos formales]. Sino una obra simple ahí que pueda dar tiempo.
ESTUDIANTE 2	12:58	Menos, es más, menos, es más.
ESTUDIANTE 1	12:58	Exacto. Y entonces te lees la fuente. ¿Que no te sirve? Pues a la siguiente. Y así. Es como una comparación entre sí la obra es suficientemente buena como para hacer un análisis formal y que no sea muy complicado, pero a la vez la fuente sí nos sirve también para... Para sacarle el jugo ese que tiene.
ENTREVISTADORA	13:16	Claro, pero si os fijáis, decís muchas veces: la parte más fácil, más fácil, es la de la comparación con la fuente, pero es la que necesitáis hacer primero. O sea que, que es la que más difícil también sería... O sea, lo natural sería decir...
ESTUDIANTE 1	13:31	Para mí es eso, es la más difícil para eso.
ESTUDIANTE 3	13:33	Claro, sí que cuando no teníamos la fuente y fue la obra, se complicó mucho porque fue... Por internet veías, por ejemplo, si esta obra se comenta en, no sé si eran en Ovidi [sic] o algo así, y luego fuimos al libro, una nube...
ESTUDIANTE 3	13:46	Bueno, el libro que estaba en la biblioteca de Cataluña en... Bueno muy específicos. O sea, no es un libro que está aquí, no...
ESTUDIANTE 3	13:52	Y luego no estaba.
ESTUDIANTE 2	13:53	No estaba.
ESTUDIANTE 3	13:53	No estaba dentro del texto del libro entonces sí, claro, es más difícil.
ESTUDIANTE 1	13:59	Es más difícil en ese sentido, sí.
ESTUDIANTE 3	14:00	Es difícil el hecho de encontrar la fuente. Una vez tienes la fuente, a partir de ahí ya para mí es lo más fácil. Subir de nivel para mí es lo más fácil.

ESTUDIANTE 1	14:08	Pero es que es eso, o sea le quita mucho más tiempo hacer eso que no a un aspecto visual. Los aspectos visuales ¿sabes? Que al final es lo que te vas sacando. Por eso para mí es lo más fácil. Entonces el ya buscar, te quita como todo ese tiempo y luego ya tienes que ponerte a resolver toda la rúbrica.
ENTREVISTADORA	14:28	Los aspectos formales luego también es el más largo luego de representar y de organizar bien,
TODAS	14:32	Claro.
ENTREVISTADORA	14:42	Vale, y respecto a la evaluación ¿que habéis notado de nuevo respecto a la primera fase? respecto a... A la hora de evaluar vosotras, quiero decir.
ESTUDIANTE 1	14:56	Que las cosas no quedaban claras, en las pres... Sobre todo, en estas, lo he notado mucho más. Que, por ejemplo, en una identificación del tema, una se ponía como identificar como los personajes y decías ostras esto es identificar el tema o... O no ¿sabes? O sea, no sé cómo es identificar un tema, en plan porque a la hora de valorarlo sí que la gente identifica la acción que hace y eso, pero no me pone como un tema, entonces digo ¿eso es identificar el tema? ¿Le tengo que poner un uno, o...? O no ¿sabes? Me ha pasado esto.
ESTUDIANTE 2	15:27	Yo la diferencia que he encontrado de la evaluación respecto a la primera fase ha sido pues que estaba más atenta. Es decir, he seguido... Sí en la primera fase yo pensaba que había seguido la rúbrica, que la seguí, ahora creo que la sigo de forma más consciente. ¿Eso que ha implicado? Pues que muchas veces no llegues a entender... O sea, no llegues a relacionar lo que estás diciendo con la rúbrica.
ESTUDIANTE 1	15:53	Exacto.
ESTUDIANTE 2	15:54	¿Vale? De decir, pues aquí está diciendo algo y dices a ver, ¿sabes? O estás explicando algo y dices, pero no he dicho el tema, entonces ¿qué hago? Como que estás más atenta, entonces ves más incompatibilidades. Pero tanto con ellas como conmigo misma, por ejemplo, ¿sabes? Es eso, como que te conoce más la rúbrica y te salen más preguntas todavía.
ESTUDIANTE 3	16:16	Sí, a mí también eso. Y lo que hablábamos antes de que, pues igual no es justo y entonces te pones a pensar vale, ¿qué le pongo? ¿Hago la media? Si, pero tampoco me parece bien que una persona pues eso, se haya fastidiado, que sí es, no sé, es... Que al final acabas poniendo la nota que tienes que poner como grupo, porque sí es responsabilidad de todas haberlo hecho de manera adecuada. Pero es eso y también por la identificación del tema, que yo creo que es más puntiagudo a la hora de comentarlo o en la citación también porque ha dicho la citación, ¿la ha puesto sola? Vale sí ¿la ha dicho?
ENTREVISTADORA	16:52	Pone "se explicita" creo en la rúbrica.
ESTUDIANTE 3	16:53	Claro, pero sí se explícita quiere decir que hace falta poner...
ENTREVISTADORA	16:56	Se explicita en pantalla.
ESTUDIANTE 3	16:56	Claro, pero ¿y si no está en pantalla? ¿Se puede decir?
ENTREVISTADORA	17:00	Sí, o sea, con qué se explicita, da igual que si sea verbalmente o en pantalla.
ESTUDIANTE 2	17:04	¿No hace falta que esté puesto en pantalla?
ENTREVISTADORA	17:06	No, pero hoy estaba puesta en pantalla, ¿no? Vosotros lo habéis puesto, las segundas lo han puesto y la tercera...
ESTUDIANTE 1	17:13	la tercera no.
ENTREVISTADORA	17:13	La tercera lo ha dicho al final un poco...
ESTUDIANTE 1	17:14	Que eso me he quedado...

ENTREVISTADORA	17:15	Ya, yo eso no sé cómo....
ESTUDIANTE 2	17:17	Yo, sinceramente...
ESTUDIANTE 1	17:18	Había acabado, la había dado por finalizada.
ESTUDIANTE 3	17:21	Supongo que igual al verse las páginas del resumen habrá hecho ¡ay mierda!
ESTUDIANTE 1	17:26	Sí, es que es eso.
ESTUDIANTE 2	17:28	Si, es que vaya, ya habían acabado.
ESTUDIANTE 1	17:31	Habían dicho “hemos dado por finalizado...”
ESTUDIANTE 2	17:31	Y estaban cerrando todo ya, o sea...
ESTUDIANTE 1	17:35	No sé, me he quedado un poco loca.
ENTREVISTADORA	17:38	Yo entiendo que no se da por buena, pero me he quedado con la duda de... No se. Y la rúbrica, me decíais, creo recordar, en la que, en la primera fase, tanto para hacer vuestro trabajo como para evaluar partíais del final. Es decir, cogéis el último cuadrante y empezabais a mirar si se cumplía cada una de las fases...
ESTUDIANTE 1	18:00	Ah, sí, bueno [nombre de un compañero de clase], [nombre de un compañero de clase] lo hace así...Yo hacía cada parte. O sea, me lo ponía como en título, lo completaba, el siguiente, lo completaba entonces ya como lo juntaba todo con... Con esto.
ENTREVISTADORA	18:08	Y ahora ha sido... O sea ¿lo habéis utilizado de la misma manera?
TODAS	18:14	Yo sí.
ESTUDIANTE 2	18:16	He ido como escalando ¿sabes? De menos a más.
ESTUDIANTE 1	18:16	Sí.
ESTUDIANTE 3	18:19	A mí me resulta más, más fácil hacerlo de esa forma.
ENTREVISTADORA	18:32	Vale, chicas, pues yo creo que ya está, porque el resto de preguntas creo que ya... O sea, os preguntaba en la primera fase, por ejemplo, si pensaba que la actividad había cambiado en algún sentido vuestra forma de ver un comentario de una obra de arte, no sé si tenéis algo nuevo que decir ahora...
ESTUDIANTE 3	18:54	Yo sigo manteniendo lo mismo.
ESTUDIANTE 1	18:54	Sí, yo igual.
ESTUDIANTE 2	18:58	Esa parte más científica de la historia del arte... No ha cambiado, la mantengo igual.
ESTUDIANTE 3	19:04	Sí, bueno, lo único que hemos visto, por ejemplo, en esta última es que claro, también cuanto más grande es la obra, más dificultades tiene, más elementos tiene. Entonces pues sí que al mirar... Igual en esa comprensión del método y ver una obra de arte, pues que claro, todo tiene más dificultades y si añade más cosas y que por tanto identificar todos los aspectos formales tiene su trabajo, aunque se vea una tontería, pero tiene su trabajo al final.
ENTREVISTADORA	19:35	Ahí está la elección estratégica de la obra, que también es muy importante. Bueno, pues ya está.

ENTREVISTADORA	00:01	Venga, pues, las preguntas son prácticamente las mismas. Se trata un poco de ver la evaluación [se corrijo], la evolución que habéis visto. Entonces respecto a la primera fase, en esta tercera, ¿habéis visto nuevas dificultades?
ESTUDIANTE 1	00:19	Yo creo que no...
ENTREVISTADORA	00:22	O nuevas facilidades .
ESTUDIANTE 2	00:24	A ver, yo dificultades nuevas no, porque al final son las mismas, pero sí que quizás más facilidad en el sentido de ya tienes, o sea, ya sabes lo que tienes que hacer, lo tienes muy dominado y quizá como que no se te plantean tantas dudas porque ya has hecho dos exposiciones. Como que lo tienes todo mucho más visto y vas ya más al grano y tal. Quizás eso sí que es una facilidad, ¿no?
ESTUDIANTE 1	00:50	Ya estas acostumbrada, ya tienes como dominado en algún sentido de lo que tienes que hacer, como tienes que hacer del todo.
ESTUDIANTE 3	00:59	A mí me ha resultado más difícil el hecho de, por ejemplo. [nombre de la persona docente] nos comentaba cuando nos pasaban las notas, pues igual tenéis que utilizar menos esta palabra, como por ejemplo no sé... o “cosa” o cosas así.
ENTREVISTADORA	01:11	¿Qué utilizarais palabras en concreto?
ESTUDIANTE 3	01:13	No, que utilizásemos menos algunas palabras, por ejemplo, “cosa” o... Algunas que son como muy genéricas. Entonces claro, yo, por ejemplo, hoy cuando he ido hablando, ha habido un momento que digo “ha repetido cinco veces la misma palabra” que encima es una palabra que no tenías que decir. Entonces ese es el que... Claro, tu sin querer lo dices y no es. Yo creo que esa es una dificultad porque es quitarte malos hábitos.
ESTUDIANTE 2	01:36	Al final, vale es más fácil, quizá porque lo tienes más dominado, pero es más exigente.
ESTUDIANTE 3	01:42	Claro, tienes que refinar mucho más lo que has estado haciendo.
ESTUDIANTE 2	01:44	Exacto, porque ya te han corregido dos veces, ya sabes... Entonces la exigencia es más alta. A lo mejor eso es una dificultad, la exigencia.
ENTREVISTADORA	01:54	Pero ¿os parece como que las exigencias que veis ahora nuevas son, por ejemplo, respecto a la exposición oral? O... ¿Dónde creéis que ahora tenéis que ser más exigentes?
ESTUDIANTE 1	02:06	Sí, yo creo que más la expresión oral ya. Que lo demás ya lo tienes como dominado en un sentido. En plan, ya estás preparada, ya sabes lo que tienes que hacer, lo que te queda ahora es decir bien las cosas en la exposición oral, que no te dejes nada. Y eso.
ESTUDIANTE 3	02:21	La rúbrica es lo que lo que está ahí, no cambia durante ninguna de las fases. Lo único que cambia es que te haya podido hacer un comentario de que “pues mira, no has hecho bien esta parte”, entonces tienes que reforzarlo más. Pero como tampoco haces la misma parte todas las veces, es como empezar de nuevo en todas las fases y en ese sentido, pero siempre siguiendo la rúbrica. En cambio, la exposición oral, que es al final lo que se ve, yo creo que sí, que eres más exigente, tienes que refinar todo mucho más. No es la primera vez.
ESTUDIANTE 1	02:48	Es lo que te decíamos hay mucha diferencia entre lo que te preparas y lo que luego expones. Porque al final te dejas las cosas, las dices de otra manera, no te entienden como tú quieres que te entiendan, no sé, esas cosas. Yo creo que lo más difícil ahora en la tercera ha sido eso.

ENTREVISTADORA	03:05	¿Y en vuestros resultados habéis visto evolución? ¿O hay alguna fase que...?
ESTUDIANTE 1	03:09	Nos hemos quedado...
ESTUDIANTE 2	03:11	En el 8.
ESTUDIANTE 1	03:11	En el 8 y ahora no...
ESTUDIANTE 2	03:13	Sí como estable, estabilidad.
ESTUDIANTE 1	03:15	Sí, no hemos... [Risas]
ESTUDIANTE 3	03:17	Ahora es cuando bajamos de empicado [risas].
ESTUDIANTE 1	03:19	Esperemos que no en la tercera por favor [risas].
ESTUDIANTE 2	03:21	Pero bastante... Sí porque también es lo que comentábamos la otra vez, como en segundo ya lo hicimos, en el segundo fue montaña rusa en picado [risas]. Realmente en este curso, en tercero, una evolución pues no porque ha sido estable, a excepción de esta nota que no sabemos, pero sí lo comparamos respecto al segundo, una evolución vamos, brutal.
ENTREVISTADORA	03:47	Claro que no era la primera vez que.... ¿Y hay algo que digáis ahora...? ¿Ahora es mucho más fácil? Por ejemplo, hay grupos que dicen que el análisis formal ahora ya les resulta como casi automático, que no...
ESTUDIANTE 1	04:05	Sí, yo, en plan, lo que note, y lo hice en la primera fase fue el análisis formal, o sea para mí era el más fácil, no se. Y lo sigue siendo para mí también.
ESTUDIANTE 3	04:16	Sí yo creo que también el análisis formal es una de las cosas con más, más automáticas que tienes que hacer.
ESTUDIANTE 1	04:21	Sí es que de hecho no tienes ni que mirar un papel, tienes la obra ahí y vas diciendo. No tienes como que aprenderte nada ni, ni nada. Es como... Al final tú has partido de la... De la obra cuando lo has escrito. Y la estás viendo. Es como la chuleta la obra para ti.
ESTUDIANTE 2	04:39	Sí, sí yo lo mismo.
ENTREVISTADORA	04:42	¿Y la parte más difícil os sigue pareciendo la del texto?
ESTUDIANTE 1	04:44	A mí sí
ESTUDIANTE 2	04:44	A mí no, a mí la del tema. Porque al final también en el texto tienes un, un recolzament [sic]. ¿Cómo se dice?
ENTREVISTADORA	04:53	Un apoyo.
ESTUDIANTE 2	04:55	Un apoyo que es el texto y el tema es un poco como bueno...
ESTUDIANTE 1	04:59	Ya es como más...
ESTUDIANTE 2	05:01	Te cuesta más poner límites, es porque el tema a veces... O por ejemplo, a mí me cuesta un poco en cuanto a, "proponen distintos temas" y elige uno. A mí es lo que más me ha costado, pero...
ESTUDIANTE 1	05:09	Sí, muy difícil, en plan, ¿qué tema...? ¿Qué otro significado le doy, porque solo veo ese sabes? Es como que te tienes que inventar uno y inventarte una excusa de por qué he pensado ese significado, sabes. Es lo que me paso a mí esta vez. Pero es que no veo ningún otro significado que el que esté viendo ahora mismo.
ESTUDIANTE 2	05:26	En el análisis tienes la obra, en el... En el... En la fuente tienes el texto. Y quieras o no, te puedes agarrar algo, tienes estos límites. Y en el tema pues cuesta más poner el límite de bueno, ¿hasta dónde es el tema?, ¿hasta dónde no sé qué?
ESTUDIANTE 1	05:43	Es como que tienes que hacer tu misma una interpretación y tiene que ser correcta.

ESTUDIANTE 3	05:45	Pero claro luego tienes el miedo de que igual te diga es que no tienen coherencia, lo que estás diciendo con el significado. Pero claro, al final tu eso, lo construyes un poco de la nada porque sí, tienes la obra, pero ya no es tanto como primer... Entonces no se sí, sería eso.
ENTREVISTADORA	06:02	Y... Se me ha ido lo que iba a decir [risas]. Y vuestra, vuestra utilización de las rúbricas, ¿igual que al principio? Creo que vosotros me decíais que ibais al final, ¿no? Al último...
ESTUDIANTE 1	06:18	Sí.
ESTUDIANTE 2	06:19	Bueno, yo no.
ENTREVISTADORA	06:22	A, tu no.
ESTUDIANTE 2	06:24	Yo voy... Empiezo por el nivel 1 y paso, y voy pasando.
ESTUDIANTE 1	06:28	Vas rellenando como cada parte [se interrumpen entre ellas].
ESTUDIANTE 2	06:38	Voy de menos a más, porque me ha pasado, que sí empiezo por el final, que ya está todo, a veces es como "ah lo he visto todo".
ESTUDIANTE 1	06:44	Puede que te dejes alguna cosa también.
ESTUDIANTE 2	06:48	Sí. Entonces a mí me pasa que sigo voy paso por paso es como todo más detallado y es como bueno, aunque te estoy explicando otro nivel, todavía no han explicado esto, así que no te avances, no te anticipes.
ENTREVISTADORA	07:00	Además, lo que decía [nombre de la persona docente] que, que no puedes empezar la casa por el techo. En plan, eso que tienes como que ser muy precisa de primero esto, primero la identificación del tema, luego argumentalo, luego no sé qué. Y por eso lo hacía más así pausado.
ESTUDIANTE 3	07:17	Claro yo voy al final, pero no voy al final y lo veo todo como una unidad, sino lo que hago es lo cojo y en la libreta pongo 1 tal, 2 tal. Al final es, sí que están todos juntos, pero se nota que está muy dividido porque se nota. Entonces al final hago eso. Que es muy parecido a eso, pero al final una adaptación rara [risas].
ENTREVISTADORA	07:46	Respecto a la evaluación de vuestros compañeros, ¿diríais que ahora es más sencillo?
ESTUDIANTE 1	07:52	Yo creo sí [dubitativa]... Pero aún me surgen las dudas.
ESTUDIANTE 2	07:56	Sí.
ESTUDIANTE 1	07:57	De sí lo ha hecho o... ¿Esto lo he hecho así? ¿Lo ha hecho bien? Me ha pasado que en el otro grupo comentó que en el análisis formal han como propuestos significados. Y luego, cuando han pasado el tema, se han referido a esos significados que han propuesto. Entonces digo ostras, ¿eso se incluye? Porque lo han dicho en el análisis formal una cosa que es del tema, entonces ha sido como ¿qué hago?
ENTREVISTADORA	08:22	Sí, porque ha sido un poco caótico, lo han hecho como unido los dos.
TODAS	08:23	Sí.
ESTUDIANTE 1	08:24	Y me he quedado como ostras.
ESTUDIANTE 2	08:26	Se han anticipado, han vuelto atrás, luego tal.
ENTREVISTADORA	08:29	Sí, y entonces digo ¿esto cuenta? No sé, me quedo como...
ESTUDIANTE 3	08:33	Porque en un momento tenían puestas las incongruencias, las han resuelto, pero como eran incongruencias que no estaban tampoco escritas entonces me decíais ¿seguimos en las incongruencias? Hemos pasado al tema...

ESTUDIANTE 1	08:42	A mí me ha pasado, que los bloques temáticos que toca en, bueno los significados que toca en el tema los han dicho antes de las incongruencias en el análisis formal. Entonces que se han referido a eso como los significados. Yo pensaba primero que eran los bloques temáticos. Bueno... [Risas]
ESTUDIANTE 2	09:02	A mí [interrumpe a su compañera] perdón tía, di, di.
ESTUDIANTE 3	09:05	A mí lo que me pasa es que cuando un mismo... Por ejemplo el análisis formal lo hacen dos personas, ya me lío porque claro, yo igual concibo en mi cabeza que si una persona no hace una parte cuando esa persona ha acabado de hablar, pasara a otra parte. Entonces, cuando lo hacen dos personas es como ¿ha acabado?, ¿no ha acabado?
ENTREVISTADORA	09:21	Es eso que a veces desconectas un poco y dices ay vuelvo y ves que está otra persona hablando y dices ostras, ¿qué ha pasado?
ESTUDIANTE 2	09:27	Y también quería decir que a lo mejor para mí la evaluación entre iguales es lo más como que me cuesta, pero también porque muchas veces la gente no acaba de ajustarse a las rúbricas. Creo que sí 100% te ajustas, 100% es fácil, porque sí lo veo lo haces, sí no lo veo no. Pero cuando juegan con esto de que sí lo digo antes, que sí después... Es cuando me entran la confusión. Pero no, no por la rúbrica en sí, porque es muy clara, sino por ellos. Que decir... A ver tío, se claro [risas]. Que cuando te empiezan a liar... O sea, que no es por las rúbricas, ni por el formato, sino por el...
ESTUDIANTE 1	10:06	Cómo lo...
ESTUDIANTE 2	10:07	Exacto, cómo lo exponen.
ESTUDIANTE 3	10:09	Claro ponerlo directamente, explícitamente. Si es parte 1, poner "parte 1" y además que igual no está bien hecho, pero tú... Al final es un poco estrategia de... Tú como público estás diciendo "vale ha hecho parte 1" y no serán de calidad, pero lo ha hecho. Y ya es como ganarte ese plus.
TODAS	10:23	Exacto.
ESTUDIANTE 1	10:25	Es como, al final te está, te está perjudicando.
ENTREVISTADORA	10:29	Sí, es que la poca claridad a la hora de poner también perjudica. A lo mejor lo has hecho muy bien el trabajo en tu casa, pero si luego.... [Todas asienten y dicen "sí, es que es eso"] Y bueno, os preguntaba al, al principio si, si creáis que había cambiado algo vuestra, vuestra visión de la historia del arte o vuestra visión de la interpretación de una obra de arte. ¿Tenéis alguna idea nueva ahora o? No sé...
ESTUDIANTE 2	10:55	Yo pienso lo mismo que dijimos... De esa aportación más científica, más exacta... No tan ¡viva la pepa!
ESTUDIANTE 1	11:02	Sí, pero sobre todo eso, que solo lo veo en el arte visual y figurativo. O sea, solo lo veo aplicado ahí. En el arte contemporáneo y tal, arte abstracto...
ESTUDIANTE 2	11:13	Pero porque tampoco, el arte contemporáneo no puedes decir "aspectos formales" [risas].
ESTUDIANTE 1	11:18	No hay [risas].
ESTUDIANTE 2	11:18	¿Qué dices? ¿Esqueixades [sic]?
ESTUDIANTE 1	11:24	Es que bueno, eso es un aspecto formal.
ESTUDIANTE 2	11:25	Claro, también sí.
ENTREVISTADORA	11:25	Manchas son manchas. O gotas. No sé, tal vez no.
ESTUDIANTE 2	11:28	Tal vez no, también. Es verdad. pero me chirría un poco el hecho de poder analizar una obra de arte contemporáneo con algo tan estricto. Que quizás se puede eh. Y estar así.

ENTREVISTADORA	11:37	No, no se da cuando cuando se utiliza el modelo con obras de arte contemporáneo se adapta la rúbrica, o sea no es exactamente la misma rúbrica.
ESTUDIANTE 3	11:47	Yo por una parte también entender que, a parte de la rúbrica y eso, no se si me explico bien, por eso lo repito, que al final cada obra tiene como un mundo interior. O sea, yo creo que a veces concebimos la historia del arte como que todas las obras están relacionadas entre sí, que si que están relacionadas, pero igual nos olvidamos tanto de que la obra en sí ya tiene su propio valor y no hace falta ir a contexto, no hace falta ir a qué ha dicho quién de esta obra sino ya la obra te dice muchísimo sobre ella. Yo creo que igual a veces se nos olvida eso y vamos más a lo que hay fuera de la obra, que a lo que es propiamente la obra.
ESTUDIANTE 1	12:19	¿Y crees que con el método se refuerza eso no?
ESTUDIANTE 3	12:22	Sí, sí, en este se ve... Bueno es que al final todo se construye a través de la obra. Si no tienes la obra en sí, no la has explicado bien el análisis, lo demás se te puede ir porque no has hecho bien la primera parte entonces es eso, aquí se valora mucho más eso.
ESTUDIANTE 2	12:37	Y yo también quería aportar que cuando hemos hecho un trabajo de analizar una obra a lo mejor dos hojas eran de la biografía del autor, el contexto... Y realmente tú acabas de hacer el trabajo, o almenys parlo per mí [sic] y no me habían puesto a ver la obra en detalle de decir que sí la mano, que sí el pie. Simplemente te dejaba ahí información que realmente al final se te va de la cabeza porque tú no sabes los años de todo y no te parabas a analizar lo importante que es la obra en sí. Y con esta rúbrica creo que sí, que se hace y que cumple el objetivo.
ESTUDIANTE 3	13:12	Sí o simplemente el modelo que te hacen hacer en selectividad que es que al final te dicen "analizan la obra" y analizar es la ficha técnica, que sí luego la biografía de autores muy conocidos, el contexto es muchísimo, que te queda esto de analizar la obra y además son cuatro frases que es que ni siquiera se ajustaría a lo que es el análisis formal aquí.
ESTUDIANTE 2	13:32	Que está bien saberlo, pero creo que sí realmente quieres analizar la obra, pues sobra.
ESTUDIANTE 3	13:39	O sobra o igual se tiene que dar más importancia a lo otro.
ENTREVISTADORA	13:41	Y la evaluación os queda clara la forma en la que se evalúa. O sea, cuando os ponen una nota ¿tenéis clara por qué es esa nota?
TODAS	13:51	Yo sí.
ESTUDIANTE 2	13:53	Pero porque también [nombre de la persona docente] aporta su justificación.
TODAS	13:55	Sí, sí.
ESTUDIANTE 3	13:56	Y es muy clara porque sí te lo justifica, pero no es del todo clara y es como "a mí me parece que" "a mí me parece" Y ella es muy de...
ESTUDIANTE 2	14:05	Se ciñe.
ESTUDIANTE 3	14:05	Sí se ciñe a la rúbrica y yo creo que los comentarios que hace por ejemplo en cuanto a la gramática o tal, es que se ven claramente que lo has hecho así, es que no...
ESTUDIANTE 1	14:14	Sí, sí, tiene razón.
ESTUDIANTE 2	14:15	A lo mejor tú en el momento, tú no eres consciente, pero después reflexionas y dices es verdad, tiene razón.

ESTUDIANTE 3	14:21	Igual el año pasado, o al menos yo, por ejemplo, creo que o la explicación no era del todo clara o yo no la acababa de coger o no sé, pero...
ESTUDIANTE 1	14:29	Sí, a mí también me pasaba el año pasado.
ESTUDIANTE 2	14:31	También el año pasado es que pff... Como fue online... No es por justificar nada eh, no sé, se hace raro.
ESTUDIANTE 1	14:38	Sí cambia mucho.
ESTUDIANTE 2	14:38	El hecho de que tú te podías cortar se queda como...
ESTUDIANTE 1	14:47	Volverlo a hacer.
ESTUDIANTE 3	14:48	Creo que nunca habíamos estado delante de eso, ni de hacerlo delante en casa solos. Ni delante de un modelo así.
ENTREVISTADORA	14:56	sí era la primera vez varias cosas, ¿no?
TODAS	14:58	Sí.
ESTUDIANTE 1	14:58	Ahora que lo repetimos ya verás [risas], que bien lo hacemos...
ENTREVISTADORA	15:04	Bueno, pues entonces ¿diríais que quizás no habéis visto como una gran evolución dentro del curso en sí, pero sí respecto a la vez anterior?
TODAS	15:12	Sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 3	15:14	Y en cuanto a curso yo incluso diría que un poco más de... Ahora veras la tercera evaluación [risas], pero un poco más de seguridad igual.
ESTUDIANTE 2	15:21	Sí, muchísimo más.
ESTUDIANTE 3	15:22	De decir bueno a ver si van a evaluar así a las otras, pues sí yo sigo de la misma manera, pues sí. Pero claro, al final es eso, yo creo tienes más seguridad porque se ciñe mucho a la rúbrica.
ESTUDIANTE 1	15:34	Y que también tienes ese miedo de que como no has hecho, no habías hecho la temática, la hago como por primera vez.
ESTUDIANTE 3	15:40	Claro de la exigencia.
ESTUDIANTE 1	15:41	Claro es como ay, no se si la he hecho bien o mal.
ENTREVISTADORA	15:44	Pero vosotras me decíais que hacíais todo entre todas, ¿no un poco? ¿O no?
ESTUDIANTE 2	15:48	Hacemos cada una de nuestra parte y después videollamada y lo vemos todo en relación porque al final no deja de ser un trabajo de grupo y tienes que tener una coherencia, pero cada hace su parte y sí tienes dudas las comentas.
ESTUDIANTE 3	16:03	Sí, o me fijo mucho en que la otra persona a la que le tocó la otra fase con la que a mí me toca ahora.
ESTUDIANTE 1	16:08	Sí, me miro las observaciones que le puso.
ESTUDIANTE 3	16:12	Los comentarios tal yo lo veo así, pues lo voy a hacer de esa manera, a ver si se resuelve esto.
ENTREVISTADORA	16:19	Y ya que me decíais que no habíais notado evolución, ¿qué creéis que...? ¿Qué creéis que os ha faltado para que sea perfecto?
ESTUDIANTE 3	16:27	Muchas cosas [risas].
ESTUDIANTE 1	16:31	Yo creo que más en términos de expresión oral yo creo, la gramática, la elocución, todo eso es lo que no te ha llevado a la excelencia yo creo.
ESTUDIANTE 2	16:43	Quizás, lo que no nos ha llevado a la excelencia, quizá, que no lo sé, es el saber realmente elegir la obra.

ESTUDIANTE 3	16:50	Puede ser.
ESTUDIANTE 2	16:50	Porque creo que también la clave de que te salga bien una rúbrica no es la obra.
ENTREVISTADORA	16:57	Totalmente. Esa es la pregunta que se me ha ido antes: sí, a, a medida que vais avanzando, seleccionáis de manera más crítica la obra.
ESTUDIANTE 2	17:04	Sí, sí, sí, yo creo que también esta rúbrica lo que te enseña es a menos, es más. Sí me vas a coger una obra, no sé, el Laoconte es que ya [risas]...
ESTUDIANTE 1	17:20	[Risas] me lo imagino y...
ESTUDIANTE 2	17:21	Ya te digo yo que vas a tener muchas papeletas de... Y más sabiendo que tenías un máximo de 20 minutos. Sí tuvieras una hora te digo bueno, pues aún. Pero a mí me ha enseñado mucho que menos, es más, con esta rúbrica menos, es más.
ENTREVISTADORA	17:32	Por el tiempo, sobre todo ¿no?
ESTUDIANTE 2	17:36	Sí y también porque y por la rúbrica también. Porque sí yo la cago, sí es una rúbrica escrita tendrá que ser estricta no solo en un personaje, sino en todos por igual.
ENTREVISTADORA	17:46	Sí, entonces cuanto más margen de fallo tengáis más difícil.
ESTUDIANTE 1	17:47	Claro entonces tienes que ir a lo seguro.
ESTUDIANTE 2	17:49	Claro, sí fuera "solo tienes que centrarte en el personaje principal". No, no, es que los secundarios igualmente vas a tener que aplicar la misma rúbrica. Entonces, menos, es más.
ENTREVISTADORA	17:58	En estética no hemos escogido una obra de buah me mucho hacer... No, no [palabras incomprensibles].
ESTUDIANTE 3	18:03	No, en ninguna lo hemos hecho así. ha sido más vamos a encontrar un personaje individual que esté solo, que tenga cuatro atributos y poco más. Y el fondo bueno, que sí se ve pues que se vea. Pero tampoco tiene por qué ser que en el fondo haya mil cosas.
ENTREVISTADORA	18:21	De hecho, hemos hecho dos esculturas y una obra solo pictórica.
ESTUDIANTE 1	18:25	Entonces ¿por qué dices que quizás la elección de la obra no ha sido la mejor?
ESTUDIANTE 2	18:30	No, no es que no haya sido la mejor, pero que a lo mejor el hecho de no poder llegar a la excelencia ha sido por esa elección, porque a lo mejor todavía habían... O sea, hay obras más simples pero que nosotras no las hemos sabido encontrar.
ESTUDIANTE 1	18:44	O puede que no sean tan simple, sino que sorprendan un poco más o digan un poco de...
ENTREVISTADORA	18:50	A veces sí es una obra muy simple también cuesta más eh.
ESTUDIANTE 2	18:52	También. Es que yo no sé si hemos elegido bien o no eh. Lo sé eh, pero como que lo dejo en duda. De decir "quizás..." Bueno, nunca se sabe.
ESTUDIANTE 1	18:58	Es la obra.
ESTUDIANTE 3	18:59	Sí porque a mí, por ejemplo, en esta sí que es verdad que en cuanto al comentario del texto me ha faltado... O sea, no me refiero al análisis formal, sino que ya hubiese habido más atributos para poder agarrarme más, porque al final he dado más vueltas en lo de la musculatura, musculatura porque es que tiene solo prácticamente musculatura. Entonces sí tienen cuatro atributos, en cuatro atributos. Entonces al final puedes cansar también. Es como encontrar el equilibrio entre mucho y poquito.

ESTUDIANTE 1	19:27	A mí me ha pasado también en el tema que cuando tenía que escoger otros significados, claro solo tengo la serpiente, la posición que tiene y ya está, solo tengo eso. Entonces tenía que... lba repitiendo “bueno, porque la posición, porque la posición, porque la serpiente” [risas].
ENTREVISTADORA	19:40	Sí, hay veces que está muy claro, está muy claro que es un ángel ¿no? Tampoco puedes proponer cosas raras.
ESTUDIANTE 3	19:47	Claro, y es eso. Pero bueno.
ESTUDIANTE 1	19:50	Así queda más claro, supongo también.
ENTREVISTADORA	19:54	Bueno, pues ya está chicas.
ESTUDIANTE 1	19:56	Vale, perfecto.
ENTREVISTADORA	19:57	Muchas gracias.

GD-R1

ENTREVISTADORA	00:02	Vale pues ya está, ya está grabando. Empezamos por fin.
ESTUDIANTE 1	00:07	Ok.
ENTREVISTADORA	00:07	A ver, lo primero que yo quería preguntarte es si tú habías utilizado algún método parecido a este en otra asignatura. O sea, como el que utilizáis con [nombre de la persona docente], quiero decir.
ESTUDIANTE 1	00:21	Sí, siempre con [nombre de la persona docente] en Fuentes. El año pasado en Fuentes de la Historia del Arte y con el [nombre de otra persona docente] en Estética Antigua y Medieval. En la primera de estética. El año pasado también.
ENTREVISTADORA	00:37	O sea, que es la tercera vez que lo utilizas.
ESTUDIANTE 1	00:42	Sí.
ENTREVISTADORA	00:42	Vale. ¿Y en qué...? O sea, ¿en qué ves tú que se diferencia este modelo de otras maneras de leer obras de arte en otras asignaturas?
ESTUDIANTE 1	00:55	A ver, es mucho más... Cómo lo veo yo eh. Requiere mucho más [dubitativa] pensamiento propio, mucho más, mucho más interactivo, requiere mucho más esfuerzo por parte de los alumnos respecto a lo que te suele requerir en otras asignaturas. Por norma general, ves una obra que dicen las cuatro cosas que entran examen. Lamentablemente. Bueno, después de haberte explicado el marco histórico probable... En muchas ocasiones y tal. Algo de la historia del artista y no va mucho más allá. Por lo tanto, no hay, como yo creo, un análisis propio del alumno, por norma general. Lo que sí que da pie a que lo haya este es este sistema que ellos utilizan.
ENTREVISTADORA	01:51	O sea, como que, como que ves que tienes que ser más creativa, ¿dirías? O...
ESTUDIANTE 1	01:55	Sí, requiere más esfuerzo y más creatividad, sí. Más que, más creatividad, más, no sé si la palabra crítica estaría bien ¿no? De observar y lo que te despierta a ti. Más que lo que te han contado, que luego bueno, todo tiene que tener una lógica y tal, pero sí que requiere que tú te lo observes y pienses.
ENTREVISTADORA	02:19	Y de la, y de las partes que componen este modelo, las diferentes... Las cuatro fases no, que creo que hacéis, y luego utilizar la rúbrica, luego la evaluación entre iguales. De todo esto, ¿qué dirías que es lo que te resulta más difícil?
ESTUDIANTE 1	02:38	Espera, cuando dices las cuatro partes, tú te refieres al...
ENTREVISTADORA	02:41	Análisis formal, temas...

ESTUDIANTE 1	02:46	Okey, análisis formal, temas, ideas estéticas y autor. ¿La que me resulta más difícil? Hostias.
ENTREVISTADORA	02:54	Pero ahora me refiero en general eh, de si esta parte o la exposición oral o la evaluación o... Todo lo que compone, digamos, lo que hacéis en clase.
ESTUDIANTE 1	03:06	Es que depende, yo creo que las primeras veces que lo hacía, lo que me resultaba más difícil era justamente la forma de acercarte a la obra de arte tan diferente. Entonces yo creo que sí te hubiera tenido que contestar la primera vez habría sido directamente al análisis formal. Me pareció súper complicado. Ahora que ya lo llevo haciendo muchas veces, creo que lo que más me resulta difícil cada vez es ajustarme al tiempo. En el sentido que ¡jstras! Salen tantas cosas que tener que reducirla en siete minutos cada uno, ocho minutos lo que son... Creo que es lo que me resulta más complicado.
ENTREVISTADORA	03:51	¿Cuántas sois en el grupo ahora?
ESTUDIANTE 1	03:54	Cuatro.
ENTREVISTADORA	03:55	¿Sois cuatro? Ya, es que tenéis muy poco tiempo para cada una ¿verdad?
ESTUDIANTE 1	04:01	Claro, claro, y piensa que yo la primera que hice con la [nombre de la persona docente] estábamos bueno, con la pandemia y en lugar de la exposición oral nos hizo entregar un trabajo escrito y recuerdo que ahí también lo que me costó fue ajustarme a... Pero también es verdad que era el primero y llevaba muchos años sin estudiar y quizá por eso también, no sé. Pero ahora sí, creo que ajustarme al tiempo.
ENTREVISTADORA	04:30	¿Y cuál es la parte...? O sea, ¿qué es lo que ves mejor de este método y qué es lo que es peor? O sea, ¿cuál es el punto débil, el punto alto para ti?
ESTUDIANTE 1	04:41	A ver, el punto fuerte lo que te decía, que te obliga a pensar. Y entonces, yo reconozco que he aprendido mucho más con este tipo de, de método y lo he disfrutado mucho más que con muchas otras asignaturas. El punto débil reconozco que, por la materia, que es, sobre todo en este caso no, que es estática, reconozco que... Bueno, pero no, tampoco es tan así ahora porque hay el examen final obligatorio. El punto débil... Otras no sé, es que a mí me encanta, me cuesta mucho. Vale el punto débil, mira que sí hay un, un profesor que no te explica muy bien el funcionamiento, es muy complicado. O sea, quiero decir, es tan diferente de todas las otras asignaturas que sí no tienes a alguien que realmente te sabe explicar cómo hay que hacerlo, lo encuentro muy complicado, porque es totalmente diferente. No estás obligado a utilizar bibliografía, no estás obligado a, a poner referencias. No sé, es otro mundo.
ENTREVISTADORA	06:07	Sí como que necesitas un tiempo de asimilación, no de la nueva metodología.
ESTUDIANTE 1	06:12	Sí, y alguien que te lo sepa explicar muy bien. O sea, yo por ejemplo con la [nombre de la persona docente], a mí me, me salió muy fácil de entender. Con el [nombre de otra persona docente], es verdad que yo el [nombre de otra persona docente] lo tuve por se... Era la segunda asignatura que hacía con este sistema, por lo tanto, a mí me fue fácil porque me basaba con lo que había hecho con [nombre de la persona docente]. Pero reconozco que a muchos compañeros le costó bastante de entender el sistema de por sí. Entonces yo creo que sí es diferente, entonces hace falta tiempo para entenderlo y alguien que te sepa guiar bien.
ENTREVISTADORA	06:49	¿Y era la primera vez que utilizabas una rúbrica? O sea, cuando comenzaste con el modelo me refiero.
ESTUDIANTE 1	06:58	Sí, que hubiera pautas tan claras. Sí, la verdad es que sí.

ENTREVISTADORA	07:04	¿Y cómo...? ¿Cómo la utilizas? O sea, ¿antes de hacer el trabajo la miras y luego intentas que el trabajo se adapte a la, a la rúbrica? ¿O haces el trabajo y luego miras la rúbrica?
ESTUDIANTE 1	07:17	Mira, las primeras veces, de hecho, no saquemos buena nota con [nombre de la persona docente] los primeros ejercicios, porque lo tomaba como algo, como una pauta general, como es lo normal, cuando te dan un trabajo para hacer, vale unas pautas generales pero bueno, si te deja una pequeña parte, no, no... [con entonación despreocupada] Y claro, a raíz de las primeras notas que no fueron del todo bien [risa], fue justamente el contrario de coger la rúbrica. Y ahora lo que hago cada vez que me preparo una parte es me pongo la rúbrica arriba, digamos aquella que tengo que seguir para llegar a la nota más alta y voy desglosando el trabajo a partir de ahí. Cada punto, y lo voy haciendo así.
ENTREVISTADORA	08:03	O sea, ¿tu empiezas por la, por el primer, el primer cuadradito, por así decirlo, y acabas en el último no? O sea, vas viendo que se cumplen los criterios.
ESTUDIANTE 1	08:11	Sí, al final copias solo el último, que, que lo recoge todo, en realidad, porque el último es la suma de todos. Entonces vas por punto, ¿no? Que no sé. En el tema, se ha definido el tema, se ha hecho como un análisis que es coherente con las incongruencias, tiene relación con la interpre... Yo qué sé, ahora me lo invento. Pero punto por punto tratar, intentar seguirlos todos.
ENTREVISTADORA	08:40	¿Y qué es lo para ti lo más difícil de utilizar de la rúbrica? [silencio]. O quizá te resulta muy sencillo, no lo sé.
ESTUDIANTE 1	08:52	Me resulta bastante... Claro, como es bastan... La veo bastante claro, me resulta bastante sencillo seguirlas.
ENTREVISTADORA	08:57	No porque hay algunos estudiantes que me decían "a ver, no es que sea difícil, pero me parece que es demasiado estricta". O sea, como que en la dificultad la encontraban en cumplir exactamente lo que ponía en cada cuadrante.
ESTUDIANTE 1	09:11	Claro, es e... Yo creo que me siento más cómoda cuando me dice realmente como lo tengo que hacer. Entonces, repito, es verdad que en este sentido sí que coarta un poco la creatividad en el sentido que es muy... Pero claro la creatividad la ponen de otra forma, ¿no? Entonces no sé, a mí, a mí no me cuesta seguirlas, al contrario, me gusta que esté todo muy claro. Y aparte, al ser todo tan estricto, te obliga a dar algunos pasos que hacen... Que te obliga a pensar ¿no? Entonces no sé, yo me encuentro muy cómodo con las rúbricas, me gustan, sí.
ENTREVISTADORA	09:58	Y después, dentro de la rúbrica, que están los 4, los criterios, que hemos hablado antes de análisis formal, tema las ideas ¿no? Y la conexión con las otras fuentes, de estas partes, ¿cuál es la que, la que más te cuesta y la que menos? Porque me decías, al principio era el análisis formal, ¿no?
ESTUDIANTE 1	10:18	Hombre, el análisis formal sigue siendo complicada. En el sen... Más que complicada, el análisis formal requiere, para mí eh, por cómo soy yo, mucho tiempo. De mirar la obra, dejar de mirarla, volver a mirarla, dejar de mirar, volver. Es como... Es, un trabajo que requiere, yo creo que mucho tiempo. Creo que el más, lo más complicado... Estoy, estoy dudando entre el tema y la conexión con las ideas estéticas. Si tienes bastante claro la conexión con las ideas estéticas, o sea las ideas estéticas en sí es complicado, pero no exagerado. Yo creo que el tema es bastante complicado porque el tema dicho así, parecería muy, muy sencillo. Muchas veces aparece en el título, entre la acción y tal. Pero la interpretación realmente es algo mucho más profundo de lo que nos habían explicado hasta ahora. Yo creo que quizás el tema es lo que yo veo más complicado

ENTREVISTADORA	11:33	Sí, y que a veces también es la parte en la que estás más sola ¿no? Porque el análisis formal te apoyas en lo que ves, la conexión con otras fuentes te apoyas en lo que dice otro autor. Pero el tema sí que es una parte que o sale de ti, obviamente apoyado en la obra, o realmente nadie...Y sobre todo lo que tú dices, ¿no? La interpretación en sí, que ahí sí que hay mucha parte de... De tu pues no se si creatividad es la palabra, pero de tu...
ESTUDIANTE 1	12:00	Claro, de darle al coco y bueno, por qué esto aparece así, ¿no? Sí, yo creo que en este sentido es lo más complicado y aparte, claro, y ahí viene también la complejidad, que yo me veo también, siendo un trabajo en grupo, que muchas veces es la tendencia, y yo también ¿no? De los primeros, de ostras, pues bueno, voy a buscar un texto y a ver qué me dice del tema. O sea, es que no, no va así, porque a lo mejor en el texto no dice nada de lo que tú has visto ahora ¿sabes? Y es como... Que a lo mejor tú estás diciendo un montón de chorradas eh, no quiere decir que lo que tú estés viendo sea justo.
ENTREVISTADORA	12:42	Bueno si se fundamenta en los aspectos formales no son chorradas al final.
ESTUDIANTE 1	12:46	Claro, es el hecho también de creerte que no hace falta ser una eminencia para poderla interpretar, ¿no?
ENTREVISTADORA	12:55	Claro.
ESTUDIANTE 1	12:56	Pero yo creo que sí, que sin duda el tema eh. Yo creo que es más complicado.
ENTREVISTADORA	13:01	En esta última fase que tuvisteis la semana pasada, creo, ¿qué parte te tocó a ti?
ESTUDIANTE 1	13:07	Las ideas estéticas, la conexión con las ideas estéticas.
ENTREVISTADORA	13:13	Y como haces... O sea, como intentas ligarlo las ideas con... o sea, directamente las reconoces al verla la obra o dices, hemos estas ideas, voy a intentar encontrarlas en la obra. O sea, ¿cuál es el proceso? ¿Primero obra y luego ideas o al revés?
ESTUDIANTE 1	13:30	Mira, te voy a ser sincera, yo he sido muy cumplidora con las clases de la [nombre de la persona docente], en el sentido que he seguido prácticamente todas. Creo que he fallado una, la semana pasada, justo porque estaba terminando lo de la exposición y entonces también a la hora de escoger las obras. En ambos casos, tanto la Fase 1 como la Fase 2... Bueno, no, no es verdad, en la Fase 1 no. Pero en esta fase, que yo sabía que me tocaba las ideas estéticas a la hora de escoger la obra, yo también empujé hacia una obra donde yo ya las veía muy claras.
ENTREVISTADORA	14:07	[Risas] claro.
ESTUDIANTE 1	14:08	Entonces claro, que luego había riesgo que a lo mejor después en el análisis formal no conectaran eh. O sea, no... Pero me pareció muy clara. Pero en la otra que no lo hice yo, lo hizo, lo hizo el Carles lo de la conexión con las ideas estéticas, en la primera fase salió a raíz del análisis formal viendo algunos... O quizá más con el tema, ¿no? Viendo algunas interpretaciones que se podía conectar en este sentido con las ideas.
ENTREVISTADORA	14:48	¿Y la parte que más sencilla te parece?

ESTUDIANTE 1	14:54	El que más sencillo me parece es la análisis [sic] de otras interpretaciones. Siempre y cuando se tenga cuidado de escoger una obra que tenga textos. Porque yo, por ejemplo, la primera fa... La primera que hice con la [nombre de la persona docente], en contra que escogimos una obra porque era sencilla, aparecían pocas figuras y por lo tanto era fácil por la análisis [sic] formal. Y el único texto que encontré era una tesis doctoral. Me quería morir [risas]. Porque, claro, era como... Por suerte era online, por tanto, con el... Con el "ctrl+F" sí que podía ir buscando por palabras y más o menos claro, pero hostia sí, fue chungo. Entonces claro, cuando, cuando ya llevas tiempo haciendo es como vale, busco una obra donde haya pocos personajes y pocos elementos. No tanto por la complejidad, sino por el tiempo.
ENTREVISTADORA	15:59	Claro.
ESTUDIANTE 1	16:02	Y donde yo ya vea que hay textos que sí que se ajustan, que no me tenga que volver loco o loca en buscar, ¿no? el... Entonces, una vez que tengas el texto, yo esto creo que lo veo, lo veo más fácil.
ENTREVISTADORA	16:19	Entonces a ti los criterios de la rúbrica, tanto los criterios me refiero hacia abajo, que son las distintas fases, como en horizontal, que son los distintos niveles, ¿no? ¿Crees que hay algo que se podría modificar o que...? No se. Respecto a la puntuación o respecto a las fases... ¿Qué modificarías? ¿O no modificaría nada?
ESTUDIANTE 1	16:43	A ver. Respecto a las partes del trabajo, me parece muy bien: análisis formal, tema, ideas estéticas y otros especialistas. Esto me parece muy bien. Respecto a la puntuación... [Silencio] ammm... ¡Ostras! Hombre, un poco rígidas son.
ENTREVISTADORA	17:14	I tant [sic].
ESTUDIANTE 1	17:15	Un poco rígidas en este sentido son. Repito, le veo el valor de obligarte a seguir algunos pasos para... De guiarte, ¿no? de alguna forma también. [va a decir algo, pero se arrepiente]. No lo sé si quizá sin, es que no sé si dicho así tiene mucho sentido, que no fuera tan, tan rígido, no sé.
ENTREVISTADORA	17:46	Sí que quizás fuera más flexible a la hora de poner las notas. Que no fuera tan encasillada en, en cumple A, B y C, ¿no?
ESTUDIANTE 1	17:55	Sí, puede ser que sí.
ENTREVISTADORA	17:59	Y una vez que se te evalúa, sea [nombre de la persona docente], sea [nombre de otra persona docente] o... ¿Entiendes bien dónde, dónde has acertado y dónde ha fallado y qué es lo que podrías mejorar? O sea, te parece que la forma de evaluar... Uy, se ha quedado parada la llamada [excepcionalmente, esta reunión se llevó a cabo por videollamada]. ¿Estás? Ah ya está, ya te veo, ya te veo. ¿Te parece que la forma de evaluar es clara?
ESTUDIANTE 1	18:28	Yo, por lo que me respecta, sí.
ENTREVISTADORA	18:32	O sea, siempre entiendes dónde, donde has fallado, ¿no?
ESTUDIANTE 1	18:36	Sí, la verdad es que sí. Con ambos profesores te diría. Sí. Reconozco que para ese otro discurso... Quizás viene después, lo que me cuesta es valorar los demás.
ENTREVISTADORA	18:52	Por eso te iba a preguntar luego, sí.
ESTUDIANTE 1	18:53	Pues después.
ENTREVISTADORA	18:56	No, no, no, no, luego ahora mismo me refería. ¿Y a la hora de evaluar tú que dificultades encuentras?

ESTUDIANTE 1	19:03	Claro la dificultad que encuentro que al ser tan marcada las pautas, mientras yo, como ellos, eres lo que te decía, no intento que todo quede muy claro cuando intento seguir todos los puntos y que quede muy claro que lo estoy haciendo todo ¿no? Claro, no todo el mundo lo hace así. Entonces, supongo que para la [nombre de la persona docente] y el [nombre de otra persona docente] es fácil discernir sí en toda esta explicación están consiguiendo seguir todas las pautas, pero para mí muchas veces es muy complicado.
ENTREVISTADORA	19:43	Ya, entiendo.
SPEAKER	19:45	Es muy complicado porque... Sí, porque a veces lo veo muy caos. Y a lo mejor lo han hecho todo, pero es muy caos y me cuesta seguirlo y por lo tanto no, no consigo, no consigo, sí, evaluar bien.
ENTREVISTADORA	20:04	Entonces ¿te cuesta coincidir con, con la nota de [nombre de la persona docente] y de [nombre de otra persona docente], o sueles acertar digamos en el cuadrante, aunque no sea exactamente la nota?
ESTUDIANTE 1	20:15	Mira, la primera, que eran textos escritos. Vale que tenemos que leer los textos de los otros grupos para poderlos valorar ahí saque el máximo de la evaluación entre iguales. Pero claro, tu tenías el texto escrito. Sí no lo tenías claro lo volvías a leer y ya. Con el [nombre de otra persona docente], creo que me fue bastante... Hicimos solo dos fases, creo que me fue bien la primera y la segunda más de la mitad, pero no, no muy bien. Y con la [nombre de la persona docente], ahora me está costando más y saque 1, 2, 2 entre 3 de las dos fases de momento. O sea, coincido, pero no me saco un... No coincido en todo siempre.
ENTREVISTADORA	21:09	O sea que crees que depende un poco del grupo que toque, ¿sí no?
ESTUDIANTE 1	21:16	Sí. Por ejemplo, yo por ejemplo valorar el grupo donde estoy yo me parece muy... muy fácil porque todos más o menos seguimos en la misma manera que te explicaba antes lo de coger la rúbrica pin, pin, pin, y en cada punto. Y, aunque no lo hagamos, hay como un: vale, pero cuidado que te estás dejando esto. No, no lo digo aquí. Entonces claro, valorar lo nuestro a mí me cuesta menos.
ENTREVISTADORA	21:46	Y a la hora de trabajar en grupo, o sea entiendo que cada uno os dedicáis a una, a una parte, pero lo... por ejemplo, hay grupo que me decían no, nosotros lo trabajamos todos, todo y luego en la presentación cada uno se dedica a una parte. Y hay grupos que me decía no, cada uno nos ponemos con nuestra parte y luego sí tal el último día lo ponemos en común. ¿Vosotros, o vosotras como os...?
ESTUDIANTE 1	22:13	A ver, con el grupo con el que estoy ahora, lo que hemos hecho ha sido un drive compartido ¿vale? Dónde vamos colgando información que puede querer decir vale, la página web del museo donde está la obra para poder sacar detalles de la foto para el análisis formal, el PowerPoint y lo que sea. El PowerPoint, el texto que hemos escogido, ¿no? O sí, por ejemplo, sí yo no me estoy ocupando de la última parte del texto, pero he encontrado un texto por ahí, lo cuelgo ahí por sí puede servir. Y luego cada uno trabaja en su parte. Pero así que vamos colgando a medida que vamos trabajando lo que hacemos en el drive, de forma que todo el mundo lo puede mirar. Y la idea es que cada uno pueda ajustar lo que quiera. Lo hacemos... No lo hacemos mucho, pero en colores diferentes. Todo está en verde porque tal. Y a partir de ahí nos comunicamos en verdad, más bien con WhatsApp. Reconozco que hay menos comunicación de la que a mí me gustaría. Sobre todo, considerando que en realidad, es verdad que cada uno se ocupa de una parte, pero está todo conectado.

ENTREVISTADORA	23:33	Claro, claro, claro.
ESTUDIANTE 1	23:36	Entonces el resultado es que nos encontramos los últimos días qué es, vale, um, haciéndolo todos los últimos días básicamente [risas]. Y por lo del tiempo, lo que hacemos es que cada uno en casa se, se cronometra. Pero hay también el último día, o el día antes “vale, yo tardo tal minutos, yo tardo tal” y quien pueda intentar recortar y así.
ENTREVISTADORA	24:04	Claro. Pero bueno, sí que entonces sí que ponéis el trabajo como antes de la presentación, ¿no?
ESTUDIANTE 1	24:10	Sí, cada uno lee la parte de los otros, claro.
ENTREVISTADORA	24:14	Ah, vale. No, no, es que al grupo que se encuentran por primera vez en el escenario con la parte de su compañero o de su compañera.
ESTUDIANTE 1	24:22	No, no, no, no, no... Bueno, mira, yo. Te soy sincera, me cuesta bastante el trabajo en grupo. Claro. Y no, no sería capaz. Me he encontrado haciendo un trabajo normal y corriente con otro grupo con el que no pude ver el trabajo hasta el día de la entrega y hostia, y un cabreo del copón. Claro, claro, es normal porque era ¿no? Por lo tanto, yo soy bastante pesada, lo reconozco. En este sentido reclamo bastante emm... Comunicación.
ENTREVISTADORA	24:59	Y bueno, ya aprovechando que tú ya has utilizado este, el método en esta asignatura, a lo largo de este tiempo, ¿tú has visto una evolución? Una... Bueno, iba a decir una mejora, pero una evolución de cualquier tipo en tu, en tu trabajo. O sea, ¿ves que has mejorado o que has empeorado? No creo que hayas empeorado. Pero ¿has visto un cambio?
ESTUDIANTE 1	25:26	¿En este sistema dices?
ENTREVISTADORA	25:28	Sí.
ESTUDIANTE 1	25:29	Sí que ha habido un cambio, claro. Me resulta más fácil. Me resulta bastante más fácil, sí. Y hombre, hombre, yo espero haber mejor sí, sí [risas].
ENTREVISTADORA	25:47	Bueno, pero hay... Recuerdo, por ejemplo, a una chica que me decía “no, yo he visto que todo el tiempo ha sido constante, o sea que ni, ni he mejorado ni empeorado. Sigo igual que cuando empecé con la misma notas”. Y es verdad, no sacaba ni mejores ni peores nota siempre igual.
ESTUDIANTE 1	26:03	No, no, no.
ENTREVISTADORA	26:05	¿Tu sí?
SPEAKER	26:06	Yo sí, yo creo que he mejorado. Repito, a partir de cosas muy básicas, que era como vale la rúbrica, tienes que hacerlo todo, pero no te puedes dejar nada a la facilidad que tengo yo a la hora de estructurar un.... Si quieres también un discurso en general ¿no? Con esto del tiempo, quieras o no quieras, el hecho de tenerte que adaptar al tiempo hace que. Te sea más fácil cambiar de cara a otros trabajos, ser más, ir más al, al centro del problema no, para así decirlo. Y el estrés en este trabajo en sí, sí que yo noto que soy más ágil mentalmente a la hora de enfrentarme a un trabajo de este tipo. Sí, sí, yo creo que sí.
ENTREVISTADORA	26:59	Vale. Bueno, pues ya está. La última pregunta que quería hacerte es si sientes que el modelo en algún sentido ha cambiado tu, tu visión de la historia del arte en general.
ESTUDIANTE 1	27:17	Pues mira, eh, en general diría que sí. Lamento el hecho de que, realmente no, no... De cara a la facultad, digamos, a las otras asignaturas, lo tenga yo el tiempo de esforzarme a utilizarlo.
ENTREVISTADORA	27:42	Ajá, entiendo sí. De ponerlo en práctica ¿no?

ESTUDIANTE 1	27:45	Sí, pero hay cosas también que no tienen tanto que ver con el sistema. Pero hay dos frases, por ejemplo, una de [nombre de la persona docente] que, a mí es que realmente... Por ejemplo, la [nombre de la misma persona docente] recuerdo, otra cosa que no hacemos siempre, que no está en la rúbrica, pero está en la guía de trabajo, no sé, pero está en alguna parte. De... De cómo cambiarnos las... [Citando la expresión empleada por la persona docente:] "¿Qué pasaría si...?"
ENTREVISTADORA	28:18	Los argumentos contrafácticos ¿no?
ESTUDIANTE 1	28:19	[Continúa citando a la persona docente] "¿Qué pasaría si estuviera realizado de otra forma?" Por otra parte, más recuerdo que nos decía: "Claro, todo parece muy sencillo, pero poneros en la piel del artista ¿no? ¿Cómo representaríais vosotros "me lamento", "la justicia"?... Si quieres hacer una alegoría, ¿cómo lo haces?" Yo creo que esto, claro. Es eso, que no te lo dan todo más... [no termina de decir "masticado"] Que no te lo dan todo ya, ya comido ¿no? Es como vale, ok, ¿qué ha tenido que pensar para llegar a representar esto? ¿Qué realmente, qué realmente quisiera representar? Y del [nombre de otra persona docente] recuerdo otra cosa que nos decía, de cara a las componentes, a los trabajos, que nos decían que teníamos que irnos a dormir con la obra. Y yo creo que tiene toda la razón, en el sentido de que es como... ¿No?, al menos a mí me pasa. También es porque la verdad es que me gusta mucho, repito, este sistema me gusta mucho, como asignatura estética, por lo tanto, me es más fácil. Pero el hecho de pensar mucho. Ya no es solo que mientras estoy haciendo el análisis formal miro la obra, no, sino que después, otras. Esto quizá puede querer significar tal. Esto, esto otro. Y sigues pensando, ¿no? Entonces yo creo que me sabe más que por la cantidad de materia que hay y que suele haber en las asignaturas no te dé pie a poder aplicar este sistema con otras obras. Eso sí que..."
ENTREVISTADORA	30:01	Perdón, que se me acaba. Bueno, no pasa nada. Vale, pues ya está. Ya no tengo más preguntas que hacerte.
ESTUDIANTE 1	30:12	Muy bien, perfecto.
ENTREVISTADORA	30:14	Lo que sí es sí te parece que cuando hagáis la última fase nos volvamos a reunir mucho más cortito que hoy, solo para preguntarte si has visto algún cambio o cosas así.
ESTUDIANTE 1	30:27	No hay ningún problema. Vale, sí cae en unos días un poco chungo es porque este parque es el 27 y el 30. Empiezan los exámenes de. Pero mira, ay, perdón. Termino un examen en 2 y después tengo es de la mano. Tengo el 10 y no tenemos el día. Sí quieres en un momento para mí ningún problema.
ENTREVISTADORA	30:54	Vale, vale, vale. Pues ya luego ya lo hablamos por. Por esa fecha. Vale, vale, pues ya está. Muchas gracias por tu tiempo y
ESTUDIANTE 1	31:02	Que te mejores. Nada, faltaría, que vaya bien. Igualmente, chau. Hasta luego.

GR-R1

ENTREVISTADORA	00:01	Vale. Bueno, pues como, como creo que ya os comenté, yo hago mi investigación con relación al método que ponéis en práctica en clase. Entonces lo, lo primero que os quería preguntar es si es la primera vez que lo utilizáis, o sea, si ya habéis estado en asignaturas con este método o...
ESTUDIANTE 1	01:04	Sí, es la primera vez.
ESTUDIANTE 2	01:06	Yo no es la primera vez.

ESTUDIANTE 3	01:07	Yo tampoco.
ENTREVISTADORA	01:09	¿Dónde antes?
ESTUDIANTE 3	01:09	Amb estetic [sic].
ESTUDIANTE 2	01:11	Yo en estética con [nombre de una persona docente].
ENTREVISTADORA	01:14	O sea, en una asignatura anterior. Ummm, vale. ¿Y en qué pensáis o en qué consideráis que se diferencia este método de otros que os han enseñado para para interpretar obras de arte?
ESTUDIANTE 3	01:32	Es mucho más sencillo, en mi opinión. Porque la interpretación de una obra de arte va mucho más allá de la teoría que se explica. En esta asignatura, es como que te dan la opción de participar directamente de la obra que estás observando en lugar de explicarte aquella teoría que ya. Se supone, o se sabe, o se conoce.
ENTREVISTADORA	01:59	Y el resto, ¿qué diríais?
ESTUDIANTE 1	02:00	Te hace reflexionar más sobre lo que estás dando. La verdad es que, comparándolo por ejemplo con la otra asignatura que yo la di más teórica, yo no recuerdo nada, O sea, es como más, como que lo profundizas
ESTUDIANTE 2	02:16	y aprendes a analizar una obra de arte más en profundidad que no, te ayuda más, sí.
ESTUDIANTE 3	02:19	En plan todo el método está com molt delimitat de com fer cada cosa, doncs es mes... No es tot tan explicit a classe, es treballa com... El método [risa]. En com analizarlo y com presentà [sic].
ENTREVISTADORA	02:40	Y de este método que tiene una parte del trabajo que hacéis juntos como grupo, luego tiene una parte de presentación, luego una parte de evaluación... De todo esto que compone la actividad ¿qué diríais que os ha parecido más sencillo?
ESTUDIANTE 1	02:58	Ahora mismo, en este punto, trabajar como grupo. Hasta hace dos días no, porque teníamos una... un quinto elemento que no ha aparecido durante todo el curso, pero ahora mismo el trabajar en grupo y al final hacerlo es ponernos dos días realmente y decir algo.
ENTREVISTADORA	03:16	O sea, ¿el trabajo previo, digamos, a la presentación?
ESTUDIANTE 3	03:18	Sí.
ESTUDIANTE 1	03:19	La presentación bueno, digamos que los nervios no ayudan, pero bueno [risa].
ESTUDIANTE 2	03:23	Yo, en mi caso, la evaluación que se hace también la encuentro fácil. No encuentro ninguna dificultad.
ENTREVISTADORA	03:34	[Silencio. Risas] Bueno, no, si nadie quiere decir nada no pasa nada eh. ¿Y lo más difícil?
ESTUDIANTE 1	03:41	Exponer [risas]

ESTUDIANTE 3	03:43	La presentación y el momento previo, es decir, el desarrollo del trabajo de la obra. Por ejemplo, después de haberla trabajado en clase, es muy sencillo conocer el método que tienes que aplicar a la obra que tú escoges. Pero no es tan sencillo hacerlo tú solo. Por mucho que sea un trabajo en grupo y por mucho que tengas los métodos para hacerlo, una vez te pones a analizar la obra tú, y tienes que hacer el desarrollo de trabajo en si es bastante más complicado de lo que parece a simple vista. Porque, por ejemplo, con la primera exposición que hicimos fue todo muy sencillo. Fue una obra fácil. Nos sirvieron todos los métodos que se aplicaban en clase, pero a la hora de hacer la segunda exposición nos hemos visto con bastantes problemas y hemos tenido que acudir varias veces a tutorías porque estábamos muy perdidos. Es más, hasta el día anterior, creo que fue, hasta el día anterior, tuvimos una tutoría en la que estábamos completamente perdidos. Pero gracias a Dios todo ha ido bien.
ENTREVISTADORA	04:51	O sea, ¿diríais que la segunda fase os ha resultado más complicada de la primera?
ESTUDIANTE 3	04:56	Sí, pero por el tipo de obra que hemos escogido.
ESTUDIANTE 2	04:59	Si hubiéramos escogido otra, hubiera sido más fácil.
ESTUDIANTE 1	05:03	Hubiera salido rodada, la primera es que salió rodada.
ESTUDIANTE 2	05:06	La primera sí, la primera fue muy sencilla.
ENTREVISTADORA	05:09	O sea, ¿veis como que la elección de la obra no ha sido estratégica? [Asienten]. ¿Y esto repercute también en la nota?
ESTUDIANTE 3	05:20	Bueno, pensábamos que iba a ser peor, la verdad, porque no salimos nada contentos, hicimos el trabajo así, muy deprisa, no nos dio tiempo a organizarnos. Y, es más, a la hora de la presentación...
ESTUDIANTE 1	05:34	Se notó.
ESTUDIANTE 3	05:35	Sí, sí, sí. Porque la preparación previa a la exposición no había sido tan, tan como en la primera fase. Pero el resultado final de la nota nos tiene bastante orgullosos, la verdad, porque pensábamos que había salido mucho peor.
ENTREVISTADORA	05:52	Y este problema que había encontrado por la elección de la obra, ¿creéis que os ha enseñado de cara a la elección de la próxima obra?
TODOS	06:03	[Dicen "sí" con contundencia y se ríen]
ESTUDIANTE 2	06:05	De hecho, es como, al menos para mí, la obra es como la clave de todo. Hay que dar en el clavo si no...
ESTUDIANTE 1	06:11	Sí.
ENTREVISTADORA	06:12	¿Es importante no?
ESTUDIANTE 1	06:14	Sobre todo, para relacionarlo con las ideas estéticas, que era el problema que teníamos.
ENTREVISTADORA	06:20	¿Y es la primera vez que utilizabais en el aula una rúbrica?
ESTUDIANTE 1	06:26	Sí, yo sí.
ESTUDIANTE 3	06:28	Bueno anteriormente con la otra asignatura también. Con estética uno con [nombre de la persona docente] también la usamos.
ENTREVISTADORA	06:33	O sea, fuera de este método no.
ESTUDIANTE 3	06:35	En ninguna otra asignatura se utiliza.
ENTREVISTADORA	06:39	¿Y qué dificultades encontráis a la hora de utilizar una rúbrica?

ESTUDIANTE 2	06:43	Yo al menos, es intentar cumplir a rajatabla lo que dice porque siempre alguna cosa, bueno a lo mejor no eh, pero la mayoría de veces te puedes dejar algo y es como que te autoexiges a ti mismo cumplir todo lo que dice la rúbrica para sacar lo mejor nota. Al fin y al cabo, es como cuando haces un trabajo, al menos yo, siempre voy a por la mejor nota. Y intentar cumplir la rúbrica, pues es difícil. Y hablo por mi eh.
ESTUDIANTE 1	07:10	Pero al final, como auto... Se exig... Exigirte a ti mismo, lo veo positivo. Como que intentar dar lo mejor de ti.
ENTREVISTADORA	07:21	¿Y qué facilidades creéis que presenta evaluar mediante una rúbrica? O sea, ¿qué ventaja le veis?
ESTUDIANTE 2	07:28	Pues que está todo más marcado. Como que vale, esto sí. Pues bien, esto no, pues no. Ya está.
ESTUDIANTE 3	07:35	Si, las faltas son muy sencillas y están muy bien explicadas y sabes qué es lo que tienes que hacer y lo que no. No te da margen de error.
ENTREVISTADORA	07:44	Y a la hora de utilizarla ¿qué hacéis? Empezáis... Pues son varios cuadrantes, ¿no? ¿Empezáis por el principio y vais viendo que todo se cumpla? Hay gente que me decía "no, yo voy directamente al final y como en el final está todo, pues solo me fijo en el último cuadrante que se cumpla todo lo de ahí"
ESTUDIANTE 1	08:00	Nosotros vamos paso a paso.
ESTUDIANTE 3	08:02	Sí, poco a poco.
ESTUDIANTE 1	08:02	En plan, primero esto, vale, luego esto...
ESTUDIANTE 3	08:04	Y una vez tengamos cumplidas como lo básico y necesario, entonces desarrollamos.
ESTUDIANTE 1	08:11	Todo lo que sea, a por el 10.
ESTUDIANTE 2	08:13	Vamos añadiendo.
ENTREVISTADORA	08:16	Y tiene diferentes niveles, ¿no? El análisis formal, el tema, tal. ¿Cuál encontráis que es el más sencillo para...? Bueno, supongo que todos no habéis hecho, todos aún.
ESTUDIANTE 3	08:29	No, pero como trabajamos en grupo siempre nos encargamos de...
ENTREVISTADORA	08:34	Ah, todos de todo, eso también quería preguntároslo, porque hay grupos que lo tienen muy dividido y solo hablan el último día, y luego como veo que sois vosotros, que lo hacéis todo en conjunto, ¿no?
ESTUDIANTE 1	08:42	Primero hacemos individual, intentando desarrollar cada uno nuestra parte y decimos vale, mira, tengo esto y leemos todo lo de todos y al final pues... Tal vez él ve lo que yo no veo...
ESTUDIANTE 2	08:54	Nos acabamos ayudando entre todos.
ESTUDIANTE 3	08:56	I que al final has de tenir la primera part feta per poder arribar al final. Que si no està el analisis formal no pots fer el tema [sic] ...
ESTUDIANTE 1	09:01	Y las incongruencias esas.
ENTREVISTADORA	09:05	¿Y encontráis alguno de estos criterios más sencillo que otro?
ESTUDIANTE 1	09:09	El del texto.
ESTUDIANTE 3	09:10	El comentario del especialista.
ESTUDIANTE 2	09:13	Es el más sencillo.

ENTREVISTADORA	09:15	A ver, lo que me dicen algunos, algunos grupos es que es sencillo una vez que lo encuentras. Es decir, hay veces que si eliges una obra poco estudiada es muy difícil encontrar un comentario, ¿no?
ESTUDIANTE 2	09:26	También es verdad.
ESTUDIANTE 3	09:27	Sí, sí.
ESTUDIANTE 1	09:28	Por eso también a la hora de elegir la obra intentar que haya algo escrito.
ESTUDIANTE 2	09:36	DE todas las partes que hay que desarrollar para mí la más sencilla sí que es el comentario de especialista, porque es cierto que tienes que saber qué obra has escogido y que hay información sobre ella, pero, es mucho más sencillo ponerte a buscar información sobre la obra que ya está escrita que realizar tú mismo con todo lo que tienes. No sé si me explico.
ENTREVISTADORA	10:00	Sí, sí que ya te he da algo sobre lo que trabajar, tú no tienes que inventarlo todo. ¿Y lo más difícil?
ESTUDIANTE 3	10:07	La evolución con las ideas estéticas y [al unísono con el Estudiante 3] la resolución de las incongruencias.
ESTUDIANTE 2	10:13	Esto también, me va más decir eso que las ideas eh. Es que incluso diría que las dos.
ESTUDIANTE 1	10:19	Como están tan vinculadas.
ESTUDIANTE 3	10:22	Claro, para poder hacer las ideas estéticas tienes que tener la identificación y el tema, pero la identificación de tema se basa en la resolución de las incongruencias. Es como difícil. Pero resolver las incongruencias es lo más difícil, para mí.
ESTUDIANTE 1	10:36	Sobre todo, en esta última [risas].
ESTUDIANTE 3	10:37	Sí, sí. Teníamos muchas incongruencias. La [nombre de la persona docente] nos pidió que las agrupásemos, las agrupamos...
ESTUDIANTE 1	10:45	Que le diéramos más vueltas.
ESTUDIANTE 3	10:47	E incluso llegó un momento que nos dijo dejar la obra de lado, dejarla, dejarla un par de días, descansar, reflexionar, pero...
ENTREVISTADORA	10:54	¿Qué obra era? Perdón, por curiosidad.
ESTUDIANTE 1	11:00	La de Don Manuel Osorio Zúñiga de Goya. El niño, es un niño.
ESTUDIANTE 3	11:05	Con tres gatos y una jaula.
ESTUDIANTE 1	11:08	Don Manuel Osorio de Zúñiga. Niño. De Manrique. Poniendo Manuel Osorio niño Goya te aparece.
ENTREVISTADORA	11:14	A ver, a ver [busca en internet]. ¡Ahhh!
ESTUDIANTE 2	11:19	[Susurra algo referente a la dificultad de la obra anterior con relación a esta]
ESTUDIANTE 1	11:30	Además, el problema que tuvimos con esta es que era una obra que salía casi todo en negativo y las ideas estéticas de Kant son en positivo. Era un show.
ESTUDIANTE 2	11:41	Y me decís que os cuesta la parte de las ideas estéticas, pero ¿porque en sí entender las ideas estéticas pensáis que complejo o porque os cuesta reconocerlas en la obra?
ESTUDIANTE 1	11:52	No, aplicarlas a la obra.
ESTUDIANTE 2	11:54	Entenderlas.
ESTUDIANTE 3	11:55	Super sencillo.
ESTUDIANTE 2	11:55	Las entendemos. Pero cuando quieres aplicarlas a lo que te dice de hecho la rúbrica es lo difícil.

ENTREVISTADORA	12:14	Molt bé [sic]. Y hay otra, otra rúbrica que es de exposición oral. ¿Esta rúbrica también la, la miráis a la hora de...?
ESTUDIANTE 2	12:23	No.
TODOS	12:23	No, no.
ESTUDIANTE 2	12:24	Yo no la miro.
ESTUDIANTE 1	12:26	La verdad es que no [risas].
ESTUDIANTE 3	12:27	Si que la miramos de cara a evaluar a los compañeros. Es cierto. Pero en cuanto a nosotros, vamos bastante tranquilos. Es más, estábamos mucho más nerviosos la primera fase, que fue la obra que mejor llevábamos y mejor preparada estaba que incluso la segunda porque lo habíamos hecho el día anterior, íbamos muy nerviosos y llegó un momento que dijimos da igual, salga como salga. Porque en realidad el contenido sabíamos que estaba bien y la parte de la exposición oral cuenta un tanto por ciento, pero no le dábamos tanta relevancia como la que tenía el contenido correcto de la exposición.
ESTUDIANTE 2	13:05	Lo único que tenemos más en cuenta de la rúbrica de la exposición es el tiempo, de cumplir con el tiempo. Es lo único que nos miramos, pero lo demás no...
ENTREVISTADORA	13:15	¿Y os cuesta mucho...? Porque muchos compañeros les parece lo más complicado de todo esto de adaptarse al...
ESTUDIANTE 2	13:21	¿Al tiempo?
ENTREVISTADORA	13:21	Al tiempo, sí.
ESTUDIANTE 2	13:22	Bueno, puede ser que a lo mejor en lo que me ha pasado en la, la última, la última fase que hemos hecho, que tienes que reducir mucho, a veces el resultado final tienes que sintetizar mucho más. Y eso, claro, te ponen un apaño, porque ¿qué haces?
ESTUDIANTE 1	13:38	Además, en eso seguro es lo que... En lo que la preparamos fue tan... La primera es que el tiempo nos sobró dos minutos creo que fue en este caso.
ESTUDIANTE 3	13:45	En este caso me dijo [nombre de la persona docente "un minuto". No sé cómo se concluyó. O sea, sigo sin saber cómo lo concluí. Que si, como no iba tan preparada, O sea, los cuatro, el tiempo, nos ha puesto como la otra vez.
ENTREVISTADORA	14:10	Y qué... ¿Qué dirías vosotros que se podría modificar de la rúbrica? O sea, si se pudierais cambiar algo...
ESTUDIANTE 2	14:20	¿De la rúbrica? ¿Si es lo que se puede decir no? Yo cambiaría lo del contacto visual. Lo de mirar las notas, yo pienso que esto sobra, ya está.
ENTREVISTADORA	14:31	¿Que no se pueden mirar las notas?
ESTUDIANTE 2	14:33	O sea, que no le de importancia. Que no se evalúe si la persona mira las notas o no.
ENTREVISTADORA	14:37	O sea, que te refieres a la rúbrica de presentación ¿no?
ESTUDIANTE 2	14:41	Sí, sí, sí. Si quiere mirar las notas que las mire, si no, pues no. Pienso que eso tiene que ser algo que capte cada uno. Pero todo lo demás bien.
ENTREVISTADORA	14:51	Yo creo que al final te esfuerzas. Es muy raro, es como que está presente y dices bueno, bueno, bueno [susurrando]
ESTUDIANTE 3	14:57	Sí.
ENTREVISTADORA	14:58	Que a mí tampoco me hace mucha gracia lo de...

ESTUDIANTE 3	15:02	Pero es positivo. En mi opinión es positivo porque es como que te obliga a interiorizar no solo la parte del trabajo, porque eso lo interiorizas a la fuerza, sino que, a la hora de exponer y presentar, en nuestro caso es bastante sencillo porque no nos encontramos ante un público masivo digamos [risas].
ESTUDIANTE 2	15:19	Somos fugitivos en clase, en clase [risas].
ESTUDIANTE 3	15:22	Entonces es mucho más sencillo, pero aun así los nervios siempre te cuentan una parte de la nota y es como que te obliga a llevar preparada o preparado ese discurso que tú tienes que decir delante de todo el mundo. Y para mí es positivo, porque es como que, durante todo el proceso de trabajo, de desarrollo de la obra, ya has interiorizado lo que tienes que decir. Pero cuando te subes ahí delante y está todo el mundo pendiente de lo que tienes que decir, para mí es positivo tanto el contacto visual como la manera de expresarte o la adecuación al tipo de acto, etc.
ESTUDIANTE 1	16:01	Y la posterior... y que al final ayuda como una preparación a lo que vas a hacer en un trabajo final de grado y posteriormente en un trabajo final de máster si alguien tiene pensado hacer un máster. A mí me ha venido muy bien la verdad. A mí sí, porque me pongo muy nerviosa en la tarima y he tenido malas experiencias y estás mira, dentro de lo malo...
ENTREVISTADORA	16:23	¿Y respecto a lo otro, a la rúbrica de contenido?
ESTUDIANTE 2	16:27	Yo, yo la veo bien.
ESTUDIANTE 3	16:31	Si, yo no cambiaría nada.
ESTUDIANTE 1	16:33	Yo no tengo queja.
ENTREVISTADORA	16:36	Qué bien. Y, o sea, ¿que la rúbrica os parece una buena manera de evaluar el comentario de una obra de arte? ¿O creéis que, no sé, que podría haber otra?
ESTUDIANTE 1	16:50	Es diferente a lo que nos han acostumbrado.
ESTUDIANTE 2	16:52	Es que es muy diferente, es que ... No sé ni cómo decirlo.
ESTUDIANTE 1	17:00	Quiero decir, supongo que lo habrás visto, en bachillerato hasta todas las asignaturas casi de estos cursos. ¿Qué ves? ¿Colores? Esto es lo que haces, pero dame un nuevo giro. Como que vas de lo básico a lo que ves exactamente. Luego aquello, no me acuerdo ni como se hacía, lo del comentario de Historia del Arte que te hacían hacer.
ESTUDIANTE 2	17:23	Ah, ya, sí.
ESTUDIANTE 3	17:25	Un contexto histórico.
ENTREVISTADORA	17:26	Ah si, como los de bachiller ¿no?
ESTUDIANTE 1	17:28	Exacto. Yo con la mayoría que me he encontrado, menos ahora un cuarto que te intenta hacer reflexionar sobre las influencias han sido tipo bachillerato.
ENTREVISTADORA	17:41	O sea, ¿el mismo tipo de contenido que se da en bachillerato es el que se da en la carrera?
ESTUDIANTE 3	17:47	Al principio sí. No, no exactamente. Pero...
ESTUDIANTE 1	17:50	No es esto [refiriéndose al modelo].
ESTUDIANTE 3	17:50	Pero siguiendo la misma base o la misma tipología digamos. Siempre es muy importante tanto el contexto histórico como la biografía del autor, influencias...
ESTUDIANTE 2	17:59	Esto, esto, lo de la rúbrica es como una novedad, porque como no lo haces nunca y sirven, O sea, a mí me sirven.

ESTUDIANTE 3	18:10	Sí, es bastante positivo porque no interiorizas de la misma manera una obra de la que te ofrecen información y simplemente tienes que memorizarla. Que una obra que tú has trabajado y te has visto delante enfrentándote a ella. Es mucho más interiorizado.
ENTREVISTADORA	18:29	Sí, como que has creado tú lo que... El discurso. Y una vez evalúan vuestro trabajo, ¿entendéis dónde habéis fallado y dónde vais acertado y sabéis que tendríais que...?
ESTUDIANTE 3	18:45	Sí.
ESTUDIANTE 1	18:45	Sí. Sí, sí. Y no tenemos quejas, quiero decir, en general estamos de acuerdo con lo que nos dice.
ENTREVISTADORA	18:52	Y a la hora de evaluar a vuestros compañeros y a vuestras compañeras que qué problema encontráis. En fin, hay gente que me decía me parece lo más difícil evaluadora.
ESTUDIANTE 1	19:10	A lo mejor es porque tienes que seguir un poquito a rajatabla lo que dicen.
ESTUDIANTE 3	19:13	Así como que tienes que ser muy objetivo. No te puedes permitir ningún tipo de subjetividad porque eso también te incluye a la nota, que para mí eso es positivo. Pero quizá a la hora de evaluar a tus compañeros se te hace un poco difícil a nivel, por ejemplo, de empatía porque tu comprendes la posición de tu compañero que está exponiendo y se te hace mucho más difícil, por ejemplo, seguir a rajatabla lo que dice la rúbrica y destacar aquellos fallos que han cometido tus compañeros, pero...
ESTUDIANTE 1	19:44	Y luego está la gente que no lo entiendes al hablar [risas]. Claro, ¿qué le pones?
ENTREVISTADORA	19:50	Bueno, ¿eso se puede evaluar también en la rúbrica otra no?
ESTUDIANTE 1	19:53	Sí, pero claro, si no entiendes qué evalúas en el contenido. Y luego evaluarte a ti mismo.
ESTUDIANTE 3	19:59	Es que claro también está el hecho de no poder evaluar individualmente, sino que tienes que evaluar el trabajo como grupo. Y cada persona es distinta y cada persona expone diferente. Entonces tener que llevar... el contenido del trabajo aun así es fácil, porque al ser un desarrollo de trabajo tan pautado, puedes poner una nota o evaluar a tus compañeros de manera más sencilla. Pero lo que respecta a la exposición, al tratarse de tantas personas distintas que están haciendo cada una su parte, es como que al fin y al cabo tienes que llegar a una conclusión general y poner una nota que respete esa conclusión general habiendo tanta variabilidad en la exposición es difícil.
ENTREVISTADORA	20:50	Si, al final tienes que hacer como una media de todo.
ESTUDIANTE 2	20:52	Exacto.
ESTUDIANTE 1	20:53	Sí.
ESTUDIANTE 2	20:56	Entonces ¿os resulta sencillo coincidir, al menos en los bloques, con la nota de la profesora o del profesor?
ESTUDIANTE 3	21:04	Sí.
SPEAKER4	21:04	A mi em costa una mica.
ESTUDIANTE 3	21:04	Esta última ha sido un poco más difícil, pero en general...
ESTUDIANTE 2	21:13	Yo siempre he coincidido bastante.
ENTREVISTADORA	21:16	¿Y se os da mejor evaluar a los compañeros o evaluar a vuestro propio grupo?
ESTUDIANTE 3	21:20	Al nuestro.
ESTUDIANTE 2	21:20	Al nuestro.
ESTUDIANTE 1	21:23	Mentira, tiramos a la baja eh.

ESTUDIANTE 2	21:24	¡Qué dices! Es más fácil.
ESTUDIANTE 1	21:25	Pero tiramos a la baja eh.
ENTREVISTADORA	21:25	Hombre es más fácil y no eh, porque a veces es difícil... O sea, yo puedo pensar, yo lo he hecho todo bien, ya está. Me refiero que uno piensa siempre que ha cubierto todo lo...
ESTUDIANTE 3	21:38	Pues nosotros... [Hablan todos a la vez] Bueno lo hemos hecho un poco...
ESTUDIANTE 1	21:38	Tiramos a hacerlo inferior.
ESTUDIANTE 3	21:54	Sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 1	21:55	En plan, de hecho, pedimos opinión a una compañera en plan ¿cómo nos has visto? porque desde dentro eso era un caos.
ESTUDIANTE 3	21:55	Sí, sí, sí. Salimos de la presentación avergonzadísimos. Sí, sí. Decíamos ¿qué acabamos de hacer? Yo recuerdo estar en la exposición y cada uno terminar su parte y decir nada.
ENTREVISTADORA	22:08	Que sea lo que Dios quiera.
ESTUDIANTE 2	22:09	Sí, a lo hecho pecho. Pero aun así nos ha sorprendido la nota final, estamos muy orgullosos para cómo se ha desarrollado.
ESTUDIANTE 1	22:18	Y cómo lo hemos vivido [risas].
ESTUDIANTE 2	22:20	La diferencia [risas]. Y entonces ¿creéis como que utilizaríais esta manera de leer obras de arte fuera del...? No sé si algún día lo hacéis por gusto o, no sé, porque tenéis que hacerlo por yo qué sé, por vuestra profesión.
ESTUDIANTE 3	22:37	Sí. Quizá no de manera tan exacta, exacta, pautada, etc. Pero sí que es una manera alternativa muy positiva de interpretar otras obras de arte, no de la manera habitual y convencional. Yo sí la usaría.
ESTUDIANTE 2	22:52	Y yo incluso la pondría en más asignaturas que no solo en estas.
ESTUDIANTE 3	22:58	Resultaría mucho más sencillo.
ESTUDIANTE 2	23:00	Y ya desde primero de carrera, además. Pienso que puede ayudar mucho.
ENTREVISTADORA	23:04	Porque las asignaturas en la que se utiliza este método ¿desde que curso las tenéis?
ESTUDIANTE 2	23:08	Segundo.
ENTREVISTADORA	23:11	¿Y vosotras estáis...?
ESTUDIANTE 1	23:12	Yo en cuarto.
ESTUDIANTE 2	23:13	Segundo, tercero.
ENTREVISTADORA	23:15	A claro que no tenéis porque estar es lo mismo todos.
ESTUDIANTE 1	23:18	Bueno, yo ya te digo. Es la primera vez que lo uso. Yo en tercero hice la otra que era... ¿No sé qué de la estética también no?
ESTUDIANTE 3	23:24	¿Fonts [sic]?
ESTUDIANTE 1	23:27	No, yo no hice Fonts [sic]. Estética de segundo. Yo la hice con [nombre de una persona docente que no imparte el modelo]. Y es totalmente teórica.
ESTUDIANTE 3	23:28	Sí, sí, sí. Muy distinto.
ENTREVISTADORA	23:43	Y, no sé, ¿pensáis que, en algún sentido, este este tipo de sistema ha cambiado vuestra, vuestra perspectiva, vuestra manera de entender la Historia del Arte?

ESTUDIANTE 3	23:58	Yo diría que sí, pero por la manera en la que no solo se desarrollan los trabajos, sino cómo se desarrollan las clases. Es muchísimo más sencillo y fácil de comprender porque no llegas a una clase en la que simplemente te sientas a escuchar teoría. Es una teoría muy práctica, con ejemplos cotidianos que te hacen interiorizar las ideas y es como mucho más motivacional, al menos desde mi punto de vista para el estudiantado. Tener que llegar y no tener que estar súper atento a no perderte una fecha o un lugar o un artista, sino que puedes tener la capacidad de llegar a clase, simplemente escuchar e irte con los conceptos interiorizados porque es fácil.
ESTUDIANTE 1	24:49	Y la disfrutas.
ESTUDIANTE 2	24:49	Sí, sí, sí.
ESTUDIANTE 1	24:51	Pero lo que es Historia del Arte sí que yo me he dado cuenta del bagaje que llevo, bueno y que llevamos en general. Que es todo muy académico. O sea, es así, así, así. Es todo vale yo te doy esto, como lo interpretas tú. En lo otro en general es toma, léete esto o toma escucha esta conferencia.
ESTUDIANTE 3	25:13	Esa capacidad de participación es muy positiva. Te hace disfrutar la asignatura.
ESTUDIANTE 1	25:21	Y odiarla [risas] porque el estrés está ahí [risas].
ENTREVISTADORA	25:25	Claro, claro. Que te digan “hazlo tu” es mucha responsabilidad.
ESTUDIANTE 1	25:28	Claro, claro, pero odiarla en el sentido de madre mía, por favor.
ENTREVISTADORA	25:30	Sí, sí, sí, sí, sí, yo me acuerdo. Pues creo que ya está. Ya no tengo más preguntas que haceros. Ya está. Pues muchas gracias.
ESTUDIANTE 2	25:48	De nada.
ESTUDIANTE 1	25:48	A ti.
ENTREVISTADORA	25:48	Lo que si es o que os pediría que cuando hagáis la tercera fase nos reunamos otra vez cuando podáis, porque sé que vendré por esa fecha y tal. Y para preguntar un poco la evolución que habéis visto a lo largo del curso.
ESTUDIANTE 2	26:03	Vale.
ESTUDIANTE 1	26:05	Ya después de exámenes, por favor.
ESTUDIANTE 2	26:06	Claro, sí, sí, sí. Si lo sé, con otra chica de vuestra clase que he tenido una reunión, me ha dicho lo mismo, que por esa fecha vais tener el de [nombre de la persona docente] y el de todos ¿no?

GM-R2

ENTREVISTADORA	00:01	Vale, bueno, pues estamos aquí reunidas a 23, sí no me equivoco, y estamos reunidas el grupo [nombre del grupo]. La pregunta, la primera pregunta que quería haceros es si es la primera vez que realizabais un comentario de una obra de arte con este tipo de modelo.
ESTUDIANTE 1	00:22	Yo por mi parte, sí.
ESTUDIANTE 2	00:25	Bueno, Jaume y yo hicimos una asignatura con él...
ESTUDIANTE 3	00:31	Estética con [nombre de una persona docente].
ESTUDIANTE 2	00:34	Sí, pero esto fue durante la cuarentena. Entonces solo hicimos una expo y también no sabíamos exactamente que teníamos que hacer. Pero entonces me siento que esta era la primera vez.

ENTREVISTADORA	00:51	Ajá. Que era... Esto que fue grabarlo en vídeo ¿no? Creo que...
ESTUDIANTE 3	00:56	No, era en presencial en con el profesor, pero eran grupos de más de más personas y entonces solo teníamos que hacer una de las partes, no las tres fases. Entonces no fue exactamente igual. Aparte, lo que decía con la pandemia, tampoco... íbamos un poco perdidos y entonces digamos que el funcionamiento exacto, al menos yo lo he entendido...
ENTREVISTADORA	01:17	Ahora.
ESTUDIANTE 3	01:17	Ahora, sí. También siento que es como la primera vez.
ENTREVISTADORA	01:22	Y es la... Bueno ¿qué diferencia veis entre este modelo y otro modelo que hayáis puesto en práctica para leer obras de arte? No tiene por ser solo en la carrera, sino no sé, pues en otros estudios, en el bachiller o algo así.
ESTUDIANTE 1	01:38	Yo creo que este modelo puede parecer desde un inicio muy largo, un procedimiento muy largo, pero al final yo pienso que a mí me ayuda mucho más a identificar el tema de la obra que no documentándome aparte o buscando otras maneras como para identificarlo. Que al principio sí que es verdad que entras en un bucle que es muy largo, que es un procedimiento que pasa por muchas, por muchas fases, pero que el resultado en mi caso creo que es mucho más satisfactorio.
ESTUDIANTE 2	02:11	Sí, a mí también, porque siento que no estoy aprendiendo a través de memoria, que estoy sacando la información a través de diferentes inferencias que yo observo. Pero también no me siento que este tipo de análisis pueda aplicar a cualquier obra, como por ejemplo sí es una obra más abstracta, no sé cómo podría hacer, el misma en toda la análisis [sic].
ESTUDIANTE 2	02:48	Sí, bueno, yo en mi caso pienso es como que a veces por quizás conocimientos previos, esto que tenemos como que queremos ir como bueno, ya sabemos más o menos y esto te ayuda como como tienes que seguir unos pasos como a analizar como más, no en detalle sino, no sé cómo explicarme, cómo tener en cuenta todo lo que aparece en la obra y no...
ENTREVISTADORA	03:15	Sin ideas preconcebidas ¿no?
ESTUDIANTE 1	03:16	Y además como que también te hace partícipe de todo lo que vas haciendo. Al final es un trabajo que vas haciendo tú y cuando llegas a la conclusión entiendes por qué has llegado ahí. Muchas veces cuando analizamos obras sabemos que es eso, porque es eso. En vez de preguntarnos por qué no podría ser otra cosa. Y aquí te pones en duda muchísimas cosas que previamente nunca harías o darías por hecho.
ESTUDIANTE 2	03:44	También te pone en una posición donde cuestionas un texto o una fuente, que es importante también porque cuando, por ejemplo, hacemos un proyecto sobre un tema que tenemos que buscar fuentes para apoyar este tema, yo me siento si... sí lo encuentro, por ejemplo, por Google Scholar, me siento que sí está bueno, pero ahora me siento que tengo que cuestionar si el fuentes [sic] esté fiable o no más.
ENTREVISTADORA	04:18	Sí que ya no solo te fías del sitio donde la encuentras la fuente, sino...
ESTUDIANTE 2	04:22	Exacto
ENTREVISTADORA	04:24	buscas un poco más de información. Bueno, y así en términos generales, ¿qué dirías que os ha resultado más difícil del del modelo?

ESTUDIANTE 1	04:33	Yo creo que para mí buscar la fuente es un proceso que a veces te da la sensación que se puede hacer un día y en nuestro caso ha sido varios días de ir a la biblioteca, de mirar por Google, de pues de informarte. Y al final, desde mi experiencia la carrera no nos ha enseñado suficiente como buscar documentos de manera fiable y que sea.... Al final de filtrar, yo qué sé, lo que estás buscando, ir más al grano. Yo en mi caso creo que sí que es verdad que una vez tienes la fuente, pues ya está, está bien hecha. Sabes qué... Pero para mí la búsqueda es... A mí me desc... [Risa] o sea, además de complicado, también es pesado porque lo es mucho. Tienes que saber que... estar muy consciente de que esto realmente esté relacionado con el tema que quieres hablar. Y luego, pues haciendo el trabajo, sí que también depende bastante de la obra que vayas a escoger. Hay obras que el tema es mucho más claro, entonces vas como más al objetivo. hay que otros en cambio, que... No sé.
ESTUDIANTE 2	05:42	Sí para mí es... Esto es difícil por nuestro límite de tiempo. Cuando hicimos este tipo de trabajo con el otro profe teníamos como 40 minutos y me siento que necesito 40 minutos para explicar todo, porque siempre nos sentimos que estamos corriendo con toda la información y sentimos que estamos dejando algunas partes y no, no sentimos. No, yo no siento que a veces que mi conclusión está bastante clara por esto y entonces por esto es más difícil encontrar una fuente que describa una obra. Por ejemplo, que describa una obra suficientemente y por ejemplo solo tiene una figura.
ENTREVISTADORA	06:36	Claro.
ESTUDIANTE 3	06:37	Sí, bueno, un poco es como que te cuadre todo. Una vez tienes una fuente que te puedes... después como que te vaya bien para hacer el trabajo y que la obra no sea muy complicado [sic], porque sí no se te va alargar mucho y se alargará el análisis formal. Entonces como lo difícil es.... Yo también creo que es fácil encontrar como la fuente, pero al final es que te cuadre todo y a partir... Cuando ya está, al menos para mí, el analizar pues quizás puede ser más divertido o menos, pero difícil tampoco.
ESTUDIANTE 1	07:06	O sea, que os parece difícil, como encontrar una fuente que luego pueda adaptarse a una imagen que pueda adaptarse al tiempo de la presentación.
ESTUDIANTE 2	07:15	Exacto.
ESTUDIANTE 3	07:15	Sí.
ENTREVISTADORA	07:19	¿Y más sencillo?
ESTUDIANTE 1	07:23	Yo diría para mí el análisis formal al final es algo que es pesado porque es largo y siempre piensas me voy a dejar algo, ¿no? quieres ponerlo todo, pero al final, al verlo tan claro, al ver algo físicamente, es mucho más fácil de describir que no tu estar pensando qué vas a decir sobre eso. Entonces yo creo que sí, que nos ha sacado mucho tiempo de análisis formal, pero que es bastante dinámico y sale bastante fácil. No sé.
ESTUDIANTE 2	07:56	Sí. Y bueno, también lo que vemos en la rúbrica. Creo que tenemos que explicar todos los aspectos visuales, creo, para sacar una buena nota. Y para mí esto puede ser algo, no sé, una parte de que podría ser escrita, pero para una expo ya que no tenemos tanto tiempo, a mí me gustaría, por ejemplo, explicar solo cómo llegamos a nuestro tema y utilizar los aspectos visibles y nuestras inferencias para apoyar esto y no hablar tanto sobre cosas que nos parecen no tan relevantes.
ENTREVISTADORA	08:45	¿Que después no van a aportar nada a la identificación del tema quieres decir?

ESTUDIANTE 1	08:49	Sí al final, como hay, hay elementos de la obra que a veces tenemos que decir, porque hay que hacer todo el análisis, pero que realmente no son importantes para...y que sí que es verdad que tú te das cuenta una vez has hecho el análisis de cabezas, ¿no? No, no le doy tanta importancia. Pero sí que es verdad que cuando, por ejemplo, hoy, cuando hemos hecho la exposición, hay muchas cosas del análisis formal que nos hemos dejado, porque es que no nos daba tiempo y hemos tenido que recortar espacio en cosas que creíamos que no estaban, que no nos creaba ninguna incongruencia o que no aportan nada a la conclusión.
ENTREVISTADORA	09:30	Sí, pero eso está muy bien en el sentido de que os adecuáis al tiempo disponible.
ESTUDIANTE 3	09:37	No, es que pienso que lo más fácil es el análisis, analizar la obra formalmente. Lo único que es eso, que sí fuera solo de esto sí que yo... Que, que analizas otras cosas y puede sacar como conclusiones de cosas que al final como tienes que ceñir un tiempo, pues sí no es relevante, al final se olvidan a no ser que el trabajo se centrarse en eso. Podrías ir rascando más y sacar más, pero como creo que es lo más fácil del trabajo.
ENTREVISTADORA	10:09	Bueno, y había utilizado antes en alguna otra asignatura o por algún otro trabajo, una rúbrica.
ESTUDIANTE 2	10:21	Sí, algunos, creo, pero normalmente no está tan claro como esta. Esta me siento... Me gusta esta rúbrica porque es muy clara y, por ejemplo, en la fase uno hemos... Nuestra nota peor era de la identificación del tema. Hemos sacado un 4 y para mí esto fue muy claro cuando hablamos con, con, con [nombre de la persona docente] sobre por qué. Y no me siento que... Porque a veces con otras asignaturas siento que el profe hace lo que quiere, a veces con las notas como se siente ese día y, y lo veo porque después de una nota, cuando hago una tutoría, tutoría con un profe no tiene una explicación clara sobre sus notas, pero aquí todo está muy claro, todo está justificado y me siento que mi trabajo está más como... ¿Cómo se dice? ¿Apreciado?
ESTUDIANTE 1	11:31	Valorado.
ESTUDIANTE 3	11:33	Aparte que yo creo que al tener la rúbrica después la exposición te puede ir mejor o peor, pero al acabar el trabajo, antes de exponerlo, tú puedes como seguir a ver sí más o menos lo tienes todo y saber lo que ella valora y lo que tú le das con la exposición, que después te puede ir mejor o peor, pero antes de exponer, tener una idea de que tu trabajo más o menos sigue lo que la profesora pide.
ENTREVISTADORA	12:02	Claro, sí que los criterios están claros ¿no?
ESTUDIANTE 3	12:04	Sí.
ESTUDIANTE 1	12:05	Yo en mi caso en la carrera nunca había utilizado una rúbrica.
ESTUDIANTE 3	12:09	No, yo tampoco.

ESTUDIANTE 1	12:09	Creo que la utilizaron en el bachillerato alguna vez para una asignatura. No me acuerdo, pero en la carrera no. La verdad que cuando, al menos yo pienso, que cuando hicimos la Fase 1 yo no lo tenía tan claro. Yo veía la rúbrica, iba bastante perdida. Y sí que es verdad que al hacer la Fase 2 nos hemos regido bastante [sic] en todo lo que iba diciendo la rúbrica. Al final, cuando hicimos la primera exposición, no la teníamos, yo no la tenía tanto en cuenta, pero cuando evaluaba y al final, cuando [nombre de la persona docente] nos envió los resultados con todo subrayado, la nota... Es que no hay nada que decir. O sea, no puedes decirle nada porque tiene... Es verdad, sí. Y al final eso se agradece, porque es lo que dice [nombre de la Estudiante 3], que muchas veces con profesores no te saben argumentar y no tienen como unos ítems para decir esto sí, esto no, y esto se agradece porque al final tú también puedes ir mejorando, te está explicando, te está dando herramientas para que tú saques mejor nota en eso. Y eso yo lo agradezco bastante.
ENTREVISTADORA	13:21	Claro.
ESTUDIANTE 3	13:22	Y a partir de la rúbrica, bueno, también, al menos creo que sobre todo en la fase 1, servía mucho las prácticas que habíamos hecho en clase. en plan ella. Porque después era como seguir los apuntes y más o menos como tener ya la estructura del trabajo hecho.
ENTREVISTADORA	13:40	Y a la hora de utilizar, de utilizar la rúbrica, ¿cómo lo hacéis? Es decir, ¿empezáis por...? Bueno contarme vosotros, ¿cómo utilizáis la rúbrica a la hora de hacer vuestro trabajo?
ESTUDIANTE 1	13:53	Creo que la utilizamos después, o sea, primero hacemos el trabajo y luego vamos viendo qué cosas cumplimos, o sea, qué cosas cumplimos, que cosas, no. Entonces vamos viendo. Vale, por ejemplo, en este [nombre de la persona docente] nos puso os falta poner el contexto más de la fuente. Vale, pues vamos a poner. Yo creo que no, no seguimos el trabajo conforme la rúbrica, pero cuando una vez tenemos más o menos la idea, sí que la miramos y sí que vamos viendo que nos falta o cómo podemos enlazar ciertas cosas para que se acaben de entender, no. Pero no, no hemos trabajado en ningún momento con la rúbrica diciendo hemos hecho esta parte, ahora vamos a por la siguiente, ¿no?
ESTUDIANTE 2	14:34	Ya.
ESTUDIANTE 3	14:36	Sí ha sido al final como la parte, como que puntúa más, como se van, como la rúbrica, añadiendo cosas. Pues al final es como vale sí esto sí. Que al final como lo que te pide esto, esto, esto, esto y a ver si lo teníamos o no, y si lo cumplíamos.
ENTREVISTADORA	14:51	Entonces cogéis el último de los cuadrantes y comprobáis si todos los criterios que estaban...
ESTUDIANTE 3	14:55	Sí.
ESTUDIANTE 1	14:56	En el caso de la primera fase no lo hicimos, la verdad. O sea, lo miramos, pero no, no acabamos de entender.
ESTUDIANTE 3	15:04	Y fue más a partir de los apuntes de clase en plan lo que hacia ella copiarlo, más que en la rúbrica.
ESTUDIANTE 2	15:09	Y creo que hemos interpretado la identificación del tema mal, con la rúbrica, y ya con el comentario de [nombre de la persona docente], lo entendimos mejor. Con la tarjeta.
ENTREVISTADORA	15:28	¿Y cuál...? ¿Cuál de los criterios de la rúbrica...? Bueno, son, son tres y el de gramática. ¿Cuál de ellos pensáis que es el más difícil de cumplir?

ESTUDIANTE 1	15:41	Yo pienso que en mi caso no es que sea más difícil de cumplir, sino que se puede malinterpretar que es la identificación del tema. Y me refiero que puedes hacerlo, se puede sacar, pero al final, cuando estás en la exposición también el contexto en el que te encuentras, que al final eran las ocho de la mañana, estás más nervioso, has dormido menos, te puedes ir dejando cosas que, que se entienda mal luego de cara al público y a lo mejor pues sí fueran trabajos escritos se entendería y sería mucho más fácil de hacer. Pero al ser en este contexto, pues es lo que pienso que se puede interpretar peor.
ESTUDIANTE 2	16:26	Sí, porque a lo que hemos visto en otros grupos que casi cada grupo identificó su, su tema en una manera diferente y por eso creo que... y esto es normal, pero es, es puede ser malinterpretado. Para mí es educación por idioma. Bueno y también no me gusta hacer presentaciones orales. No sé en general o si es solo porque es español, español, pero también no me gusta que esto como hablo puede influir mi trabajo que hago antes, porque no puedo utilizar palabras buenas, estructuras de frases buenas y muchas veces mis, mis frases están muy simples. También cuando estoy nerviosa estoy como...
ENTREVISTADORA	17:27	Claro, más aún.
ESTUDIANTE 2	17:28	Estoy equivocado, equivocando diferentes frases y ya sé que esto tiene efecto a como... Lo que quiero decir es recibido.
ESTUDIANTE 3	17:41	Sí no sé. Yo opino bastante lo mismo creo que lo más como difícil de cumplir es lo que se evalúa en diré...o sea, que tú puedes tener un trabajo y si lo lees, lo que hemos escrito podría cumplir todo. Bueno... desde nuestro punto de vista, pero que después al ser oral quizás o no... O no lo explicas bien o quizás no se llega a entender. Y es eso como lo que... como mi miedo.
ENTREVISTADORA	18:11	Claro, es la exposición.
ESTUDIANTE 2	18:13	Que si fuera un trabajo escrito y al leerlo quizás claro como la has revisado, has tenido tiempo de explicarlo, pero al trasladarlo al oral pues los nervios, lo que sea, puede ser como que juega en contra.
ESTUDIANTE 2	18:25	Especialmente que no tenemos tanto práctica con hacer este tipo de expos. Porque yo tengo expos de otras asignaturas, pero son más como hablar sobre este tema y ya está, no tengo que analizar nada y me siento... Sí es más difícil.
ESTUDIANTE 1	18:43	sí se pierde como información y al final es eso que nosotros tenemos claro lo que queremos decir. Pero cuando hablas oral pues hay información que se pierde o depende de la palabra que utilices, depende del tecnicismo pues se entiende una cosa u otra.
ENTREVISTADORA	18:59	Es decir, que al final, ¿el criterio que más difícil os parece es el de gramática, el de la puesta en sí...?
ESTUDIANTE 1	19:05	Sí, o sea, para cumplir sí, porque también el tema del tiempo es una cosa que nos ha rayado bastante.
ENTREVISTADORA	19:14	Si, entra dentro del mismo criterio de adaptarse a...

ESTUDIANTE 1	19:17	Sí, y que yo a lo mejor no llego a entender como puede ser que el tiempo sea la nota, sea más igual de importante que todo el trabajo hecho anteriormente, porque las horas que hemos marcado, o sea que hemos em... para hacer el trabajo, me parece como injusto que se evalúen igual que una exposición de 20 minutos que puedo llegar a entender que no hay más tiempo o que... pero yo a lo mejor lo alargaría de días, no lo haría en dos días todos, porque nosotros hemos tenido que cortar muchísimas cosas porque nuestra exposición duraba 36 minutos. Entonces con eso, cuando a cortas te das cuenta de que a lo mejor el mensaje que quieres transmitir se puede perder y yo creo que sí, que para mí la parte de identificación del tema es difícil, pero sí que es verdad que poniéndolo todo en contexto, la parte de gramática también creo que cuesta, y más sí durante todos los años de carrera hemos hecho muy pocas exposiciones.
ENTREVISTADORA	20:22	Claro. Y sabéis que hay dos rúbricas, la de contenido y la de la presentación oral. ¿Utilizáis las dos? ¿Tenéis las dos en cuenta? ¿O, o más una que otra?
ESTUDIANTE 2	20:32	La, la de expo Yo lo utilizo. Creo que lo utilizamos porque para la segunda fase, la primera no, porque bueno, estábamos más enfocado en el contenido y sabíamos que estaremos nerviosos y teníamos que sobrevivir esto, esta emoción [risas]. Y después de evaluar los otros grupos, nos sentimos un poco más que sabemos la información de esta parte de la rúbrica.
ESTUDIANTE 1	21:21	Sí, no sé si que hemos utilizado más la parte del contenido del trabajo, pero sí que es verdad que después de ahora estoy hablando de la fase de ahora de la fase II, después de que [nombre de la persona docente] nos hubiera mandado pues las correcciones y todo yo sí que me he estado mirando la parte de gramática como para a ver dónde puedo mejorar dirigiéndome público, señalando la imagen, cosa que en la otra no hice.
ENTREVISTADORA	21:56	[Después de un silencio] bueno, ¿y cómo, cómo creéis vosotros, cómo evaluaría vosotros una obra de arte? Es decir, ¿os parece que la rúbrica es una buena manera de evaluar una obra de arte? No, perdón, la lectura de una obra de arte.
ESTUDIANTE 1	22:15	Yo creo que es lo que ha dicho antes [nombre de la Estudiante 3], que depende mucho de la obra. Depende. Hay obras que es mucho más fácil. Hay obras que considero que tienes que buscar muchas más fuentes como para acabar de identificar bastante. Al final, sí tampoco conoces el contexto, ni el autor, ni eso es bastante complicado en ciertas obras.
ESTUDIANTE 2	22:38	Sí, y también nuestras interpretaciones del segundo nivel son muy subjetivas, sí que hay algunas interpretaciones de interpretaciones que hemos aprendido a través de esta carrera, pero también son cosas construidas por esta universidad y la sociedad en general. Pero creo que es una manera, no creo que está mal, pero no aplica a todo. Y sí, por esto también sé que para interpretar cualquier obra de arte es subjetivo, pero también por esto me gusta leer diferentes artículos y diferentes obras, que eso no forma como una parte obligatoria de este tipo de análisis. Bueno, solo tenemos que leer un, un texto y comparar esto, pero...
ENTREVISTADORA	23:39	No, tenéis que seleccionar [haciendo énfasis] un fragmento.
ESTUDIANTE 2	23:47	Sí, pero no sé cómo explicarlo bien. Bueno, que al final, que es muy subjetivo, muy subjetivo.
ENTREVISTADORA	23:56	¿Pero la manera de evaluar quieres decir? ¿Es subjetiva?

ESTUDIANTE 2	23:58	Sí, sí, especialmente por las inferencias del segundo nivel, que es seguro que hay otros grupos que podrían llegar a diferentes.
ENTREVISTADORA	24:14	Sí, pero, es decir, la manera de evaluar no dice que haya unas inferencias de segundo nivel correctas y otras incorrectas.
ESTUDIANTE 2	24:23	Sí es verdad. Sí, no sé. Bueno, es... Es... Puede ser algo... Puede ser una manera buena. Pero para mí se tiene que dar cuenta de que es esto, que existe la subjetividad, en este tipo de análisis.
ESTUDIANTE 3	24:47	Si, yo creo que, como método, por ejemplo, cuando lo hacemos en clase y sí lo vas siguiendo, creo que es bueno. Lo único que a veces a mí también me costaba, porque como quizás es por la falta de costumbre a utilizarlo, era como bueno, yo ya estoy viendo que se trata de una figura femenina, por ejemplo, ¿cómo puedo corroborarlo de alguna manera? Es como que, como supongo que es porque nos han acostumbrado a hacer como el proceso al revés, claro, y es como ¿cómo justifico yo ahora que se trata de esto? Entonces, para mí como un poco, sobre todo en la primera, ahora ya más o menos lo sabes y vas sacando, pero...
ENTREVISTADORA	25:29	Es decir, ¿que el análisis formal no es tan sencillo a veces, porque tiene que evidenciar cosas que...?
ESTUDIANTE 2	25:33	Porque es como que te haces como que, no sé cómo decirlo, como que te haces trampas a ti mismo. Vale, bueno, ya sé que es esto. Voy a hacerlo al revés, cuando en teoría el método es lo que ves y de ahí sacarlo.
ENTREVISTADORA	25:45	Claro, claro, pero no podemos evitarlo, ya tenemos tan incorporado, que es ver hombres y mujeres sin saber porque son hombres y mujeres. ¿Y sentís que, una vez evaluado vuestro trabajo, sois capaces de reconocer en qué aspectos había fallado y cómo podréis mejorarlo? Sobre todo, ahora que ya habéis hecho la Fase 1.
ESTUDIANTE 1	26:11	Yo creo que sí, que cuando recibimos la rúbrica de [nombre de la persona docente] estábamos de acuerdo que, por ejemplo, la identificación del tema no estaba bien hecha. En este caso no había nada que... Incluso cuando hemos hecho la fase dos, nos hemos planteado lo entenderá o vamos a conectarlo de una manera diferente a lo que hicimos a ver si de esta manera se acaba de entender. A lo mejor también es porque nosotros en la fase 1 no acabamos mucho de entender cómo era ese proceso, cómo tenías que hacer la identificación bien del tema y en este caso sí que yo sí que he estado bastante de acuerdo con lo que nos puso [nombre de la persona docente]. Al final también igual con la fuente dijimos que sí, que, que, que era válida, pero tampoco es verdad que tampoco entramos mucho en el contexto histórico, por ejemplo. Y es algo que en esta sí que nos hemos fijado de querer hacerlo. Y, o sea, no sé. A mí sí que me ha gustado el tema de la rúbrica, porque te lo deja todo muy claro y te da eso herramientas para mejorarlo. Al final, cuando te dicen a veces esto no está bien porque no me has puesto esto, bueno ya ¿y por qué, y por qué tengo que poner esto, sí yo lo que quiero decir es otra cosa? Entonces, con la rúbrica, tú muchas veces miras y. Y de hecho te ayuda a que tú hagas el buen trabajo y te das cuenta cuando lo haces. Al final, cuando miras la rúbrica de análisis formal, por ejemplo, te das cuenta de que está bien hecho, no solo porque la rúbrica lo dice, sino porque los procesos que va siguiendo la rúbrica siguen de más a menos que digamos.

ESTUDIANTE 3	27:56	Sí, sí, sí. Aparte de acabar. Bueno, hablamos con [nombre de la persona docente] por un comentario que nos había puesto porque no lo entendíamos, pero no en el sentido de que lo encontrásemos injusto,
ENTREVISTADORA	28:05	Sí, sí, que no entendíais...
ESTUDIANTE 3	28:06	Para hacer la fase dos bien y nos lo explico entonces creo que es como, bueno que te sirve para hacer, para avanzar, para aprender que esto es así y para hacerlo bien.
ESTUDIANTE 2	28:19	Que era como una crítica constructiva.
ESTUDIANTE 1	28:26	Lo que sí que es verdad que cuando ves la rúbrica y quieres mejorar a veces, pues no te das cuenta de que en muchos hay muchos estímulos exteriores que digamos que pueden empeorar la nota. Imagínate sí en la primera fase sacamos un siete, por mucho que intentamos hacer bien la rúbrica, puede ser que sacamos menos nota que esta, aunque tú quieras sacar más nota o quieras mejorar eso, porque al final... Pues eso, a lo mejor yo hoy vengo que me duele la barriga pues ya la parte de gramática pues a lo mejor ya no está, no está bien. O en este caso esta obra era más compleja porque había más personajes, era mucho más difícil de perder información que la primera, que era mucho más sencilla. Entonces creo que, que, que sí, que lo entendimos, pero que a veces puede variar según las circunstancias, tanto de la obra como de una fuente como...
ENTREVISTADORA	29:23	Es que claro también entra.... O sea, yo entiendo que hay circunstancias externas, como por ejemplo que te duele algo, que eso no lo podemos evitar. Pero también yo creo que es parte del trabajo, y esto yo lo digo por mi propia experiencia, que no siempre elegí bien la obra... Forma parte del buen trabajo hacer una elección estratégica de la obra, porque al final...
ESTUDIANTE 1	29:43	Claro, nosotras cuando hicimos la primera fase escogimos una escultura de...de bueno, un kuros que estaba quieto, no estaba haciendo ninguna acción. Y entonces sí que es verdad que en cuanto a la identificación del tema nos costó mucho y decidimos vamos, vamos a coger algo que nos dé un poco de claro, uno no es el otro, que estaba bien, porque al final pues sí teníamos que coger una obra, por ejemplo, en la época del Renacimiento. En el Renacimiento se ve como muchas, muchas cosas en los cuadros. Y claro, cogimos esta, que hay cinco personajes, pero luego cuando empiezas a hacer el análisis dices ostia, pues hay mucha cosa más de la que yo pensaba, pero sí que es verdad que dijimos vale, pues en este tema fallamos, vamos a buscar uno que nos dé un poco de juego. Sí que es verdad que eso también depende de la fuente, por ejemplo, pero la obra sí que nos la miramos... Bueno tardamos mucho en escogerla.
ESTUDIANTE 3	30:44	De hecho, le enviamos una propuesta que después nos dejó cambiarla.
ESTUDIANTE 1	30:50	Es que le he enviado un montón de mails proponiéndole obras porque siempre era como esta, sí pero nos falla esto.
ESTUDIANTE 3	30:57	Pero la fuente no sé qué.
ESTUDIANTE 1	30:57	Sí.
ESTUDIANTE 2	30:57	Lo que podrían ayudarnos más es si hay... Sí había una lista de obras que ya fueron hechas.
ENTREVISTADORA	31:05	¿Hechas en qué sentido?
ESTUDIANTE 2	31:06	El año pasado.

ENTREVISTADORA	31:08	Ah, en clase.
ESTUDIANTE 1	31:08	Porque dijo que no quería que hiciéramos una que estaba repetida, pero claro, tampoco nos decía cuáles. Entonces se le enviaba una propuesta y te decía no esta ya está hecha, pues tenías que buscar otra y al final pues hubiéramos preferido que nos hubiera dado una lista. Entonces fue a partir de ahí buscas.
ENTREVISTADORA	31:23	Ya, está claro.
ESTUDIANTE 1	31:24	Pero sí que es verdad que, que lo que tú dices que, que puedes mejorar pero que puedes, la puedes cagar escogiendo la obra, y eso no... Aunque tú te pienses que lo puedes sacar, porque la identificación del tema es mucho más clara, por ejemplo, bueno, es una obra más compleja y esto no te das cuenta cuando la estás mirando en el libro te das cuenta cuando empiezas el trabajo.
ENTREVISTADORA	31:49	Claro. Por ejemplo, tuve una reunión con un grupo que me decían que les parecía tan, tan complicado encontrar una fuente que se adaptase bien a la obra, que lo que hacían era primero encontrar una fuente y... Y una vez seleccionada la fuente, cogían la obra de la que trataba esa fuente, pero que primero lo que hacían era buscar... Buscar el texto.
ESTUDIANTE 2	32:08	Es lo que hicimos nosotros.
ENTREVISTADORA	32:10	Sí ¿no?
ESTUDIANTE 1	32:11	Sí bueno, en la primera, sí. En la segunda miramos las obras que podrían identificar temas y luego buscamos una fuente fiable. Y sí no encontrábamos, teníamos, teníamos una lista como varias obras.
ESTUDIANTE 2	32:25	Bueno, lo hicimos porque el texto que utilizamos tenía diferentes opciones de obras, ¿sabes? Pero, pero, pero hemos elegido este libro al principio y hemos elegido una obra después.
ESTUDIANTE 1	32:40	Sí, hemos hecho esto la verdad sí ya hemos cogido un libro y a partir del libro, pues hemos ido mirando que obras nos han llamado más la atención.
ENTREVISTADORA	32:49	¿Y la búsqueda de la fuente fue buena porque se adaptaba a la cronología que os marcaba o...?
ESTUDIANTE 3	32:57	Sí.
ENTREVISTADORA	33:00	Muy bien, y bueno, respecto a la evaluación de vuestros compañeros y compañeras, ¿qué me decís? ¿Qué os ha parecido más sencillo o más difícil? ¿La evaluación entre iguales...?
ESTUDIANTE 1	33:14	A ver, no creo que sea difícil, o sea, difícil no es porque al final la rúbrica es muy clara y, y hay que hacerlo como dice. Pero sí que es verdad que hay momentos que... 1 que te puedes llegar a perder y que pierdes información tú porque estás pensando en una cosa y de golpe. "Ay no sé si ha dicho eso". Entonces no puedo evaluarlo o no, que por [nombre de la persona docente] al menos lograba por sí le pasa esto, que es más por eso. Pero yo no creo que sea difícil. Pero sí que es verdad, o sea, por una parte, pienso que para mí es injusto, que es injusto porque me sabe mal al final tener que evaluarlos, porque no creo que sea mi trabajo [risas de todas].
ENTREVISTADORA	33:56	No, no te entiendo lo que quiero decir.

ESTUDIANTE 1	33:57	Pero a la vez también... O sea, cuando hice la primera evaluación de la fase uno me ayudó a entender la rúbrica eso. O sea, yo leía la rúbrica y al principio no entendía. Cuando hice esto con los compañeros, empecé a entenderla. Entonces empecé, o sea, entendí la rúbrica de una manera más crítica hacia mi trabajo. O sea, lo entendí como mejor.
ESTUDIANTE 2	34:19	Sí, y bueno, también de la segunda fase me sentía más cómoda evaluando otros grupos, pero la primera... La primera no, no, no entendía que estaba haciendo. Y también para mí cada parte está conectada con otra. Entonces, por ejemplo, sí a un grupo que no explica bien esto incluye todas las partes y por eso es muy difícil evaluarlo y no sé si cada de cada categoría tiene la misma [sic] valor.
ESTUDIANTE 1	35:05	Es lo que hemos dicho de la gramática. Además, también pienso que, que está bien para que tú seas. Yo lo entiendo, que lo que lo hacen como para que tú seas crítico también con tu trabajo. Al final estás viendo una cosa que dices pues a lo mejor yo no quiero hacerlo así y te sirve a ti, pero que a mí hacer esta evaluación me valga un 15 por ciento de mi nota. Sí estoy, o sea, sí coincido con la evaluación de Eva, me parece un poco excesivo, porque al final tú vas a ver una cosa porque tienes una experiencia mucho más mayor que la mía y podemos estar más de acuerdo o no en la gramática, pero identificación del tema, pues esto tú lo entiendes mucho más que yo. Yo no me dedico a esto, entonces no, no creo que sea justo que se evalúe que yo tenga que poner la misma nota que ella. Vale que la rúbrica lo dice así y que es cuestión de entender la rúbrica y que... Pero al final hay, no sé, es como que está todo súper cuadrado y dices bueno es que claro, yo pienso un poco así, pero es que a veces no y ya solo de variar la nota ya te varía a ti también la nota final. Y al final es un 15% que dices pues que es un 15% de he hecho lo que ella quiere que haga ¿sabes? Quiero que hagas esta nota, que pongas esta nota. Entonces sí que esto a lo mejor me parece un poco que no sé...
ENTREVISTADORA	36:31	Que piensa que tiene demasiado peso, quizás ¿no?
ESTUDIANTE 1	36:33	Sí, pero también entiendo que si fuera algo voluntario nosotros no nos pondríamos. Si entonces yo creo que, que nos va bien. O sea, es como eso que digo, que tengo una parte negativa y la otra positiva, porque sí que me va bien evaluarlos para yo también identificar que en qué estoy fallando o que puedo hacer, o incluso entender la rúbrica. Pero a la vez pienso bueno, pues es que no es mi trabajo hacerlo, ¿no?
ENTREVISTADORA	37:00	Bueno, o también por lo que decía él de el ver cómo [nombre de la persona docente] analizaba obras de arte, os ha servido para analizar vosotros las vuestras. Pues esto, digamos por el efecto contrario, no por bueno, sino por los defectos que podáis detectar en las exposiciones de otros compañeros, pues también os puede servir para... Para aplicarlo al vuestro.
ESTUDIANTE 2	37:21	Eso sí, lo que yo creo que a mí me resulta difícil, por lo que decía de la falta de experiencia, de no... porque en muy pocas asignaturas que yo recuerde, creo que me han hecho evaluar el trabajo de los compañeros.
ESTUDIANTE 1	37:33	Cuando eras pequeño solo, en el colegio.
ESTUDIANTE 3	37:36	Y a parte que es la rúbrica, sí que hay cosas claras, como por ejemplo el tiempo que puedes puedas en una exposición dura cinco minutos o 45 entonces. Pero claro, hay cosas como que es como que me siento inseguro de... porque no sé hasta qué punto poner una nota otra o...

ENTREVISTADORA	37:54	Pero tenéis que coincidir en franja no es la nota exacta ¿no?
ESTUDIANTE 3	37:58	Sí, sí.
ESTUDIANTE 1	37:59	Si, en uno, dos, tres, cuatro.
ESTUDIANTE 3	38:02	O sea, no es por coincidir, es por yo no saber qué nota dar. Creo que hay cosas claras en la rúbrica que dices vale esto lo han hecho esto o no, pero hay otras que yo que se pueden variar de uno a otro.
ENTREVISTADORA	38:13	Sí, sí, sí, sí, sí, sí. Para es muy difícil evaluar eh.
ESTUDIANTE 2	38:17	Sí esto es muy subjetivo también, porque tengo la misma experiencia, porque soy profesora de inglés y tengo que evaluar estudiantes como casi cada día y hacer que... Cuando hago el mismo proyecto que otro profe tenemos diferentes resultados de sí, si leemos, por ejemplo, el mismo ensayo y también esto es normal. Y también tengo esta experiencia, ya que, por ejemplo, sí tenía que repetir una asignatura con un profe que suspendió la primera vez y la segunda vez hice lo mismo, pero he aprobado y para mí es difícil coincidir con una persona.
ESTUDIANTE 1	39:05	Sí y, además, por mucho que la rúbrica te lo marque, porque sí que es verdad que en cuanto a la gramática o a la hora de hablar, pues se ve claro que a lo mejor Alicia no es de aquí, que a ella le cuesta mucho más expresarse que a nosotros. Y entonces claro, ¿cómo evalúas un grupo donde una persona le cuesta esto? O sabes igual que, que podría ser ella, como podría ser yo, que a mí por ejemplo me pasa con el castellano. Yo soy catalán, hablo catalán normalmente y me cuesta mucho más. De hecho, lo estábamos hablando antes que me gusta, me cuesta mucho más improvisar en ese sentido. Entonces es como, claro, hay como varias partes, que es que cuesta mucho tener que decir sí es así o no o.
ENTREVISTADORA	39:54	Sí, que influye muchas cosas ¿no?
ESTUDIANTE 2	39:55	Especialmente que gramática se evalúa como del grupo en general. Y no entiendo cómo hacer eso. No todavía, porque hoy, por ejemplo, hay algunos grupos. Cuando una persona habla me gusta como habla, que me siento que es muy fácil para entenderlo. También yo tengo la situación que sí no entiendo algo no sé si es por mi culpa, porque no entiendo el idioma. O también sí, sí.
ENTREVISTADORA	40:26	Claro a mí me pasa, yo se catalán, pero no soy nativa. Entonces yo no sé detectar cuando una persona no sé cómo decirlo comete vulgarismos en catalán.
ESTUDIANTE 1	40:38	no se es como que también entiendo que al final [nombre de la persona docente] yo creo que estas cosas las tiene en cuenta y no creo que, de hecho, con nuestras notas no ha sido mala en el sentido de no porque no, pero sí que es verdad que me cuesta llegar a entender qué porque tiene que esta parte valer lo mismo que el trabajo anterior. Al final, el trabajo anterior es algo que hemos hecho los tres, que también es una de las cosas que no entendemos, que le tenemos que decir que parte ha hecho cada uno. Ahí le tienes que decir tú, yo he hecho el análisis, yo.... en nuestro caso lo hemos hecho todo juntos y no entendíamos porque teníamos que decirte que cada uno ha hecho una parte cuando hemos sacado muchas horas para vernos y trabajar juntos, porque no tiene sentido que yo haga una cosa y tú vas a la otra si...
ENTREVISTADORA	41:29	Claro sí no hay comunicación.
ESTUDIANTE 1	41:31	Que por una parte entendemos que lo hace para que no haya nadie del grupo que se desentienda, que se desentienda del tema. Pero al final es que nosotros lo vemos imposible.

ESTUDIANTE 1	41:44	Sí, hemos trabajado mucho durante muchas semanas juntos de los fines de semana a vernos y al final pues...
ESTUDIANTE 3	41:57	No que iba a decir que de hecho en la Fase 1, como tampoco le enviamos porque nos lo pidió, pero tampoco no sabíamos si cada uno tenía que centrarse en la exposición y de hecho lo hicimos, cada uno nos íbamos repartiendo y como vimos que con la nota eso no afectaba, en esta fase lo hemos vuelto a hacer, que resulta mucho más fácil trabajar así, porque al final es un trabajo que hemos hecho todos, todo y no que uno se encargue de una parte y la explique toda él nos resulta más incómodo...
ESTUDIANTE 2	42:25	Porque es difícil para memorizar todo esto y también para mí, me prefiero escuchar una exposición donde diferentes personas hablan sobre el mismo tema.
ESTUDIANTE 1	42:38	Sí es que o sea, yo creo que somos el único grupo que lo hace así pero es que realmente no le veo ningún tipo de sentido que yo tenga que hacer obligatoriamente una parte y ella otra y el otra, porque es que es un trabajo que es de investigación. Al final es algo que hay que, o sea, cada uno es diferente, cada uno aporta una cosa diferente y a lo mejor yo estoy haciendo, imagínate unas incongruencias y él ve otra que yo no soy capaz de ver. Entonces no tiene mucho sentido que se haga por separado en ese sentido, que luego es verdad que no, que la nota no va por eso, no está bien hecho. [Nombre de la Estudiante 3] tiene tal, [nombre del Estudiante 2] tiene tal.
ENTREVISTADORA	43:17	¿Pero la nota es del grupo o es de cada persona?
ESTUDIANTE 1	43:20	No es grupal, pero ella nos hace como decir lo que hace cada uno, entonces es algo que no llegamos a entender. Y en la exposición pues eso que tampoco lo vamos a hacer así, sí a ella no le importa, nosotros preferimos hacerlo porque al final yo sé en todo momento que va a decir ella porque lo he hecho o que va a decir él. Entiendo porque hemos llegado a la conclusión que lo hemos hecho todo juntos. No tendría sentido que yo hiciera la identificación del tema sin haber visto antes el análisis formal, ver las inferencias, ver el sintagma. Entonces, por eso también a lo mejor se nos hace más pesado, porque son muchas horas de sacar tiempo libre. Al final trabajamos también, es buscar momentos donde vernos, pero no sé,
ESTUDIANTE 3	44:11	Bueno, que sí fuera obligatorio la exposición, hacerla cada uno una parte de la obra lo habríamos hecho.
ESTUDIANTE 1	44:15	Claro, claro.
ESTUDIANTE 3	44:16	pero que el trabajo sí que nos resulta casi imposible tú haz una parte porque del principio al final está todo conectado
ENTREVISTADORA	44:25	Sí, sí.
ESTUDIANTE 3	44:25	Entonces tienes que entender que ha hecho ella para... en plan si lo hiciéramos separado... Y que si al final la exposición en la fase 1 nos hubiera dicho que no, que cada uno se tiene que dedicar a una cosa. En esta fase también lo habríamos hecho, pero lo que hay detrás del trabajo es imposible. Bajo nuestro punto de vista, hacerlo por separado, quizás buscar fuentes si que cada uno podría buscar, he encontrado esta...

ESTUDIANTE 1	44:54	Yo creo de verdad que lo hace por porque a lo mejor se ha encontrado con grupos de gente que no ha hecho nada y de hecho nos pasó a nosotras antes de estar [nombre del Estudiante 2], nos pasó con una chica que no hacía nada y no quisimos trabajar con ella porque nos dimos cuenta que era un trabajo que tenía que ser mutuo. Eran muchas horas y tenía que haber un interés y, y ella no lo cumplía. Entonces entiendo que para [nombre de la persona docente] es como que se siente como que todo el mundo está formando parte de eso, pero es que aunque lo hiciéramos por separado, creo que no todo el mundo implica las mismas horas, implica el mismo interés, sabes? Al final, y lo podemos hacer por separado, pero a lo mejor lo mío es mucho más superficial o mucho más por encima de lo suyo. Y al final, para hacerlo juntos, yo creo que...
ESTUDIANTE 3	45:44	Bueno que al final, al hacerlo juntos, encuentras como un tono que nos va bien a todos.
ESTUDIANTE 1	45:51	Claro.
ESTUDIANTE 2	45:52	Porque sí no uno no se ha hecho tantas horas y yo lo he hecho en cinco minutos. Entonces en la exposición se va a ver yo muy descompensado y sin sentido.
ENTREVISTADORA	46:02	Claro supongo que, lo desconozco eh, pero supongo que por eso vendrá el querer saber a qué parte se ha dedicado cada uno. Porque sí en la exposición se ve muy claro que, yo qué sé, que la conexión con la fuente es un desastre pues ¿no? Pienso yo.
ESTUDIANTE 1	46:18	Sí, sí, o sea, de hecho, se han visto en algún, bueno no lo sé, no quiero decir ahora... en algún grupo se ha visto que, pero nosotros tampoco queríamos eso. Al final es algo que también a mí es que me va muy bien, porque yo soy de una manera y por ejemplo Jaume se le da muy bien escribir o conectar o sintetizar, sintetizar nuestras ideas. Entonces [nombre de la Estudiante 3] y yo somos más de analizar y [nombre del Estudiante 2] hace este proceso que a lo mejor yo no llego a entender, o incluso al revés, que a lo mejor a él le va bien que yo vea cosas que no ve.
ENTREVISTADORA	46:54	Sí que os complementáis bien vaya.
ESTUDIANTE 1	46:55	Sí, también tenemos la suerte que somos amigos, entonces entiendo que cuando lo haces con una persona que no conoces, pues sacar tiempo libre es mucho más complicado. Claro, porque prioriza otras cosas. Sí que es verdad que tampoco nos vemos de normal, pero me refiero que también tenemos la confianza como para decir esto sí, esto no. Esto creo que esto nos ayuda mucho también. A lo mejor ella me dice esto sí, porque tal, pues yo no pienso así, vale y por qué no piensas así y tienes la confianza como para decirlo sin que la otra persona se sienta que le estás atacando.
ESTUDIANTE 2	47:33	Ya.
ESTUDIANTE 1	47:34	Que, no sé, qué tenemos la suerte, que al menos en estos trabajos yo me siento cómoda haciéndolo con ellos porque es un trabajo de compartir muchas horas y al final cuando lo haces con una persona que no conoces, pues...

ENTREVISTADORA	47:46	Sí, te cortas más a la hora de opinar ¿no? Vale pues voy a repasar un poco... Bueno, yo querría haber hecho una reunión justo después de la primera fase y ahora la otra después de la de la segunda. Entonces os pregunto si, para que me digas rápidamente, aunque ya veo que habéis comentado muchas cosas, no sé, ¿qué, qué diferencia principal habéis visto en vuestro trabajo entre la primera y la segunda fase? ¿O qué creéis que ha sido, qué os ha marcado mucho? Por ejemplo, desde que tenemos la evaluación de la profesora sabemos justo que donde tenemos que incidir más o el ver más ejemplos en clase nos ha ayudado...
ESTUDIANTE 1	48:32	Yo creo que en la primera fase vamos un poco más perdidos y que solo lo que ha dicho [nombre del Estudiante 2], que solo veíamos, o sea como que copiamos el ejemplo que daban clase ella como para hacer nuestro trabajo. Y en este caso sí que nos, nos fijamos en eso, pero más en como queremos transmitir lo que vamos a hacer. Sobre todo, por la peor nota que sacamos, que fue lo del tema en la fase uno. Es donde más hemos querido trabajar para que se acabe de entender que lo que queramos decir. Y no sé, los ejemplos sí que están muy bien los ejemplos que da [nombre de la persona docente] en clase, pero al final es que es lo mismo que vamos a la exposición que no quiero. Al final eso es una evaluación que no se rige solo en la exposición. Entiendo que la puedes hacer sin exponer también, pero...
ENTREVISTADORA	49:23	¿Lo puedes hacer sin exponer?
ESTUDIANTE 1	49:24	Yo creo que el trabajo sí que sí, que puedes hacer un trabajo escrito sobre eso. O sea, sobre la identificación de un tema me refiero. Puede ser que sea mucho más fácil visualmente para que tú también la otra gente lo entienda. Pero, por ejemplo, [nombre de la persona docente], es lo que hemos dicho antes, que a lo mejor ella el análisis formal tarda hora y media en hacerlo y nosotros todo lo tenemos que hacer en 20 minutos. Entonces como que esto para mí es lo más difícil, tener que calcular el tiempo, tener que, que es lo único que... No sé, o sea, diferenciar realmente entre las dos fases en cuanto en tiempo no hemos tenido. Pero sí que es verdad que la primera no nos, no lo miramos tanto y en esta hemos tenido que cortar muchas cosas.
ESTUDIANTE 3	50:18	Bueno, en esto creo que en general teníamos más claro qué teníamos que hacer porque la otra bueno, en esta teníamos la rúbrica, en plan sus, sus comentarios de la exposición y bueno, a parte que le pedimos: ¿esto qué significa?, ¿qué quiere decir aquí? Entonces lo acabamos de entender sobre que el objetivo era el de ampliar el tema y en la otra quizás nos centramos más en comparar el texto que el texto trataba sobre como identificar el personaje que representarnos. Como nos cogimos mucho a eso y quizás no era lo más importante.
ESTUDIANTE 2	50:55	Sí, yo también pensaba lo mismo y también que...que por qué, nuestra obra en segunda, en la segunda fase era más complicada, era más complicada y también sabíamos todo lo que teníamos que hacer. Y también había más restricción con, con tiempo en la segunda fase. Me sentía en general más nerviosa de exponer porque quizá porque ya sabía que nos falta o no, y antes no sabía, peor eso estaba haciéndolo con más confianza [risas].
ESTUDIANTE 1	51:40	Y sí yo la Fase 1 me sentí más perdida en cuanto al a la identificación, sentía que sí, que lo estábamos haciendo, pero al final en esto hemos conectado muchísimo más con la obra. Puede ser que la obra no sea la indicada porque es más compleja o porque pues, o incluso por la fuente que has dicho antes, que a lo mejor no es la mejor o...

ENTREVISTADORA	52:03	O sea, yo no sé si es la mejor o no eh.
ESTUDIANTE 1	52:04	No, no, ya, me refiero que lo puedes hacer, o sea, al tener una fase previa a la Fase 2 lo puedes hacer mejor, pero a veces también lo puedes hacer peor. Al final depende muchas cosas, pero yo en mi caso creo que esta fase dos la hemos cogido bastante, o sea, la he entendido.
ESTUDIANTE 3	52:25	Sí, íbamos más directos de saber lo que teníamos que hacer.
ESTUDIANTE 1	52:29	Sí.
ESTUDIANTE 2	52:30	Sí.
ESTUDIANTE 1	52:30	En la otra era más bueno, no será como que luego viendo la nota nos fue bien, no fue nada malo ni, pero sí que yo salí de la exposición y pensé creo que suspendemos porque no lo tenía tan claro que estaba todo, que lo que estaba haciendo era lo que se tenía que hacer. En cambio, en esta sí, más que en la otra, y creo que en la tercera será aún mejor. O sea que al final también es eso, que cuando te evalúan en tres fases, eso es mucho mejor también para ti por tu aprendizaje.
ESTUDIANTE 3	53:03	Bueno y que hemos pasado de una obra súper sencilla a una súper complicada, creo que en la tercera ya [risas].
ENTREVISTADORA	53:07	¿El punto medio no?
ESTUDIANTE 3	53:10	Yo creo que la obra perfecta ya [risas].
ENTREVISTADORA	53:15	¿Cuántas obras habéis analizado en clase hasta ahora hasta la segunda fase?
ESTUDIANTE 1	53:20	¿Tres?
ENTREVISTADORA	53:21	No, creo que más.
ESTUDIANTE 3	53:22	Creo que cinco o seis.
ESTUDIANTE 1	53:24	¿De la fase 1 a la 2?
ENTREVISTADORA	53:26	No, no en total.
ESTUDIANTE 1	53:26	Ah, en total, en total. Sí, sí, eso.
ESTUDIANTE 3	53:30	Creo que sí.
ESTUDIANTE 1	53:31	Sí, unas 6, o yo creo que más, 5 no, yo creo que 6 o 7. Pero y que ha habido de todo. Que, o sea, también nos han servido mucho, porque al final hay cosas que encuentras en común también con estos ejemplos.
ENTREVISTADORA	53:47	Claro.
ESTUDIANTE 3	53:49	Sí, porque hemos hecho esculturas en diferentes periodos artísticos.
ESTUDIANTE 2	53:55	Sí, las, las inferencias del segundo nivel que hicimos en clase me influyeron mucho a mí también cuando hicimos nuestro análisis formal, creo que es posible que yo podría llegar a completamente diferentes conclusiones antes de eso.
ENTREVISTADORA	54:13	Sí no hubieras visto los ejemplos de clase ¿no?
ESTUDIANTE 2	54:14	Sí.
ESTUDIANTE 1	54:17	O sea, yo, por ejemplo, siguiendo esto, cuando vemos una figura femenina siempre decimos delicadeza y a veces pienso por qué delicadeza sí a mí una persona femenina no me transmite eso [risas].
ENTREVISTADORA	54:27	O no todas ¿no?

ESTUDIANTE 1	54:28	Claro, o depende de muchas cosas, pero es como que sí que al poner esos ejemplos y no haber nunca trabajado en este método, al final te sirve como modelo, entonces tú haces tu trabajo, lo haces a raíz de ese entonces sí que te ves influenciado en muchas cosas.
ENTREVISTADORA	54:48	Pero vosotros, por ejemplo, era la buenaventura ¿no? No habéis dicho, que yo recuerde, no habéis dicho delicadeza ante la señora esta mayor, tan mayor con la cara arrugada. O sea, que no siempre...
ESTUDIANTE 1	55:01	O sea, eso lo decimos como por ejemplo figura... Una mujer joven, pues delicada inexperiencia... y a veces pienso y porque inexperiencia... O sea, al final está haciendo esto inexperiencia no tendrá. Mmm, no sé, es como que vemos muy claro las inferencias de segundo nivel, pero a raíz de los ejemplos que hemos dado.
ESTUDIANTE 2	55:21	Bueno, también creo que las inferencias de segundo nivel pueden ser malas y si eliminamos algunas que al final no nos parecen relevantes con las incongruencias, y qué pasaría si... Entonces muchas... Bueno, al principio me parece raro a veces decir esto, pero otras lo resolvemos ¿sabes?
ESTUDIANTE 1	55:47	Sí y otras ya van bien que tengas este ejemplo. Al final también te va bien, porque tú también puedes dudar de muchas cosas y a lo mejor no relacionas no sé, é joven con inexperiencia y lo relacionas con vitalidad, por ejemplo. Pues en, no sé, al tener eso también te hace cuestionarlo, ¿no? Y al final también te hace llegar donde, donde llegamos.
ESTUDIANTE 2	56:10	Y también bueno, en general para comentar lo que estaba diciendo antes, sobre que no sé si se puede aplicar este análisis a cualquier obra. Y estaba hablando sobre períodos, pero no he mencionado arte de diferentes partes del mundo.
ENTREVISTADORA	56:29	Sí eso sí que queda claro eh, que se utiliza para arte occidental.
ESTUDIANTE 2	56:34	Sí, exacto. Solo.
ENTREVISTADORA	56:37	También por qué es lo que conocemos. O sea, hablo de nuestra manera de estudiar el arte aquí en Barcelona es occidental. Triste o alegremente, mas tristemente ¿no? [risas], pero es así. Bueno, mira, ya como última pregunta os quería preguntar, ¿pensáis que este comentario en algún sentido puede haber cambiado vuestra visión de cómo se interpreta una obra de arte?
ESTUDIANTE 1	57:13	O sea, yo creo que en parte sí, porque al final te hace entender bien y de dónde sale la identificación. Ahora bien, también es verdad que en muchas veces tú ves una obra y para identificar el tema, pues te ves obligado a buscar mucha información que desconoces. Es decir, sí tú, por ejemplo, en el caso de los que han hecho la obra sobre una sobre Ariane creo que era, al final sí tú no sabes sobre mitología, eso no lo vas a sacar. Solo viendo con el cuadro, entonces sí que...
ENTREVISTADORA	57:49	Pero porque no lo han argumentado bien.
ESTUDIANTE 1	57:52	Ya... [Risas]
ENTREVISTADORA	57:53	O sea, podrían haberlo argumentado bien, pero han ido directos a lo que saben.

ESTUDIANTE 1	57:58	Ya, por eso me refiero que a mí sí que me sirve en el sentido de saber identificar, saber... en el proceso previo a identificarlo, pero hay muchas cosas que siempre. O sea, al final tú cuando ves a Jesucristo, ves a Jesucristo y ya está. Y no hace falta que no se en la carrera también te enseñan los, los atributos y cosas así que. Es así porque lo has estudiado y ya está. Que está que está muy bien que te planteen o que te digan para ¿y por qué es así?, ¿sabes? Porque al final siempre te lo dan todo masticado y muchas veces es sí yo estudio esto y... Y Dios lleva una corona y no sé quién lleva no sé qué. Y al final también está bien que te lo planteen y te digan vale, esto está así, sí, pero entonces... Yo no lo sé, no sé qué haría en un futuro, no sé si seguiría este proceso, sí no lo haría. Sí que me va bien hacerlo. Ahora bien, también es mucho trabajo. Entonces, si tú tienes que hacer un trabajo únicamente de identificación del tema, está muy bien. Pero si tú tienes que hacer un trabajo no solo identificando este tema, sino comparándolo con otros, también veo que es un proceso muy largo y que a lo mejor con fuentes y investigación lo sacarías antes.
ESTUDIANTE 2	59:20	Sí.
ESTUDIANTE 3	59:21	Bueno, a mí creo que me ha dado como otro método, pero, pero de conocer [con énfasis] ese método, no sé si me ha cambiado la visión total. No sé.
ESTUDIANTE 2	59:31	Para mí es como una nueva manera de interpretar arte. Osea, no me siento que voy a utilizar este y ya está porque como he comentado antes, no aplica a todo. Y como [nombre de la Estudiante 1] ha comentado, sí no hicimos la asignatura de iconografía no podríamos saber ya muchas de estas cosas.
ESTUDIANTE 3	59:57	Sí, quizás como al menos en mi caso, como te ayuda, como a replantear como tú ves que no, como cambiar la visión de la obra de arte de decir bueno, es que yo ya estoy viendo a Jesucristo, pero en realidad es porque lleva, no sea que esto es el poder, más que cambiarme de la visión general de como analizarla, es como que me he cuestionado algo. Bueno, pues en realidad, el autor me está queriendo decir esto a través de esto y yo ya lo daba por hecho. Y esto es como que te lo...
ENTREVISTADORA	01:00:32	¿Y en algún sentido creéis que ha cambiado vuestra visión de la historia del arte?
ESTUDIANTE 1	01:00:37	Para mí sí, porque muchas veces, sobre todo, ya no me voy a poner a criticar eh [risas], pero sobre todo en la carrera de Historia del arte, yo creo que ya de por sí está mal planteada, pero que muchas veces te dan un cuadro y te estudias este cuadro y no te preguntes nada más. Este autor es esto que está pasando, es esto y al final agradeces tener un punto de vista diferente o hacer algo diferente que lo hace más dinámico y reconstruir también tu manera de pensamiento acerca de las escenas de al final es lo que he dicho antes, cada uno tenemos una visión diferente y al compartirla también ves. Hostia, pues yo no había pensado en eso y, y para mí sí que es una manera que yo sé que voy a tener en cuenta a la larga si tuviera que identificar algo, porque al final muchas veces es eso que te dicen, pues esta obra es esto y significa que tal. Siguiendo el siguiente periodo está. El único cambio que han hecho es el color. Y al final yo creo que la novedad esta de es algo nuevo, no sé. También pienso que está mal planteado en cuanto a curso que lo hagamos en tercero. Jolín, al final hemos hecho asignaturas donde hemos tenido que identificar cosas y no nos daban las herramientas que...
ENTREVISTADORA	01:01:57	O sea, ¿que crees que hubieran venido bien antes?
ESTUDIANTE 2	01:02:00	Sí.

ESTUDIANTE 1	01:02:00	Sí, sí, yo creo que sí, que sí, y también por las clases que nos da, que ya no solo del método, sino para buscar información, buscar fuentes.
ENTREVISTADORA	01:02:09	Yo creía que... Me llamó mucho la atención que...sois de tercero, ¿no? me llamó mucho la atención a mí eso.
ESTUDIANTE 1	01:02:16	Claro, ves esto en clase piensas que como puede ser que estemos dando el tipo de bibliografía, que está muy bien, porque al final el año que viene haces el TFG y ya lo tienes en mente, pero es algo que se hace en primero, se hace muy por encima porque no...con el [nombre de una persona docente que no pone en práctica el modelo] creo que fue, pero muy por encima ¿no? Vale sí tratamos las fuentes, pero era fuente visible o fuente visual, y ya está, te quedabas ahí, te quedabas ahí ya. Entonces sí que pienso que es como jolín, que al final somos historiadores del arte, que no solo vemos cuadros y, y decimos que significan, sino que también hacemos investigación. Y claro, y esto considero que forma parte de la investigación, saber buscar fuentes, saber buscar, no se...
ESTUDIANTE 3	01:02:59	Sí, sí.
ESTUDIANTE 2	01:03:00	Sí, para mí esto fue muy raro cuando he empezado estudiar aquí porque he empezado a estudiar historia del arte en los Estados Unidos para un año, pero bueno, lo dejo y lo que yo vi es que... Allí tienes... Bueno, en la universidad donde estaba sí, hay cosas que tienes que memorizar y saber y saber sobre algunas historias, pero para la mayoría de las clases fueron como preguntas. Y fue una discusión y nunca tuve esto aquí. A partir de esta asignatura.
ESTUDIANTE 1	01:03:40	Claro, nunca. Yo es que es eso lo que pienso, que este método te hace replantear muchas cosas. Al final puedes cambiar de opinión muchas veces acerca de un tema y esto no te lo han hecho en tres años. Bueno, en mi caso cuatro no nos lo han hecho nunca, pero nunca me han planteado ¿y tú que ves aquí? Es algo que se da por hecho, que tú lo sabías.
ESTUDIANTE 2	01:04:03	Sí, y también con esto creo que veo diferentes detalles en una diferente manera en obras. Por ejemplo, la posición de un mano sí está relajada. Esto veo que en esto puede ser algo importante en una obra. Y antes era como lo vi por encima.
ESTUDIANTE 3	01:04:33	No es que opino... [Dice algo incomprensible]
ENTREVISTADORA	01:04:37	No, no. Cada uno habla cuando quiere. Vale, pues ya está.

GM-R3

ENTREVISTADORA	00:03	Mi intención con, con esta segunda reunión es básicamente ver las diferencias que habéis encontrado a lo largo del curso, es decir, sí habéis visto algún tipo de evolución hacia mejor o hacia peor. Entonces, bueno, entre, entre la segunda y la tercera fase, habéis encontrado nuevas dificultades o ...
ESTUDIANTE 1	00:29	Menos.
ENTREVISTADORA	00:29	¿Menos?

ESTUDIANTE 1	00:30	Sí, creo que tenemos más práctica y bueno para, por ejemplo, con la... escogiendo una obra, sabíamos que necesitamos algo menos complicado y para poder llegar a tiempo a todo y al final no hemos acabado en tiempo, pero no sé, podríamos enfocarnos más en los detalles de nuestro análisis y en general sabíamos que teníamos que hacer más.
ENTREVISTADORA	01:09	¿Vosotros no erais la primera vez que poníais en práctica este modelo no? ¿O sí?
ESTUDIANTE 2	01:13	Sí, bueno, ellos no.
ESTUDIANTE 1	01:17	Bueno más o menos. La primera vez que...
ESTUDIANTE 3	01:19	Se podría decir que en serio y hacerlo bien sí que era la primera [risas].
ENTREVISTADORA	01:22	[Risas] ¿Y las otras no fue en serio?
ESTUDIANTE 3	01:26	Era también cuando hicimos el confinamiento, es como que no nos enteramos, bueno al menos yo no me enteré mucho de nada.
ENTREVISTADORA	01:33	Sí, sí, otros grupos me han dicho lo mismo, que como les cogió online
ESTUDIANTE 2	01:38	Ya.
ENTREVISTADORA	01:42	Entonces ¿qué más cambios habéis visto entre las diferentes fases?
ESTUDIANTE 2	01:47	Yo creo que la práctica es lo que más, porque al final hemos tardado mucho menos en hacer este trabajo que los demás.
ENTREVISTADORA	01:55	¿En este último quieres decir?
ESTUDIANTE 2	01:56	Si, y también en escoger la fuente, la obra. Al final tienes más práctica, pero además sabes qué tipo de obra coge el que no en función del tiempo que dispones. Pero al final solo son 20 minutos y ya hay obras que son muy extensa y que el tema es muy complicado identificarlo así a simple vista y poder argumentarlo bien. Y yo creo que fue el error de la segunda fase que escogimos una obra que sí que estaba bien, pero que tenía muchos elementos y que al final tener que justificar todo el rato que el tema es ése se alarga mucho.
ENTREVISTADORA	02:39	Entonces ¿diríais que como que habéis aprendido a ser más estratégicos no?
ESTUDIANTE 2	02:42	Sí.
ESTUDIANTE 1	02:43	Sí, seguro.
ESTUDIANTE 3	02:44	Yo creo que en la fase uno tampoco nos sabíamos mucho... La dificultad era que no sabíamos mucho de qué iba, que teníamos que hacer. En la segunda lo que nos pasó, lo de escoger la obra, que no...
ENTREVISTADORA	03:00	Sí que tenía muchos elementos ¿no?
ESTUDIANTE 1	03:01	Sí.
ESTUDIANTE 2	03:02	Sí.
ESTUDIANTE 3	03:02	Entonces creo que en esta hemos sabido escoger mejor la obra y como ya teníamos la práctica de saber qué hacer, las rúbricas... que bueno... cómo hacerlo, cómo hacerlo, pues no sé si más fácil, pero hemos tardado menos.
ENTREVISTADORA	03:15	Claro.

ESTUDIANTE 1	03:17	Y también en este [sic] fase tuvimos más comentarios de [nombre de la persona docente] en la rúbrica de que en algunos casos anteriores y con esto estamos aplicando lo que nos dijo y creo que por ejemplo este [sic] fase nos enfocamos más en la identificación del tema. Bueno, todavía no sabemos si lo hicimos bien, pero creo que estábamos pensando para conectar lo mejor más que todo.
ESTUDIANTE 2	03:53	O sea, al final yo creo que de lo que he aprendido ha sido que en todo momento hay que justificarlo todo y a veces damos por hecho muchas cosas que no, que no necesitamos argumentarlas porque al final te han dicho que es así y es así. Y esta vez sí que nos lo hemos mirado más con lupa todo, De... Vale, ¿por qué es así? Y a raíz de ahí a lo mejor encuentras algo que tú también te sirve para identificarlo.
ENTREVISTADORA	04:19	Claro, y en vuestra evaluación, ¿habéis visto...? En vuestra evaluación de vuestro trabajo quiero decir, ¿habéis visto una evolución también?
ESTUDIANTE 2	04:30	O sea, ¿en cuanto a nota?
ENTREVISTADORA	04:32	Sí, si han mejorado los resultados o han empeorado...
ESTUDIANTE 2	04:35	No. O sea, en la primera sacamos un 7 y en la segunda sacamos un 6. Yo creo que el... O sea, lo que nos bajó mucho la nota fue el tiempo de la segunda. No acabamos de entender porque como tampoco teníamos el cronómetro, no sabemos si hicimos, no sabemos cuánto hicimos aprox. Pero lo demás sí que es verdad que, en el segundo, en la segunda fue la identificación del tema, que no fue muy claro.
ESTUDIANTE 1	05:03	Sí, hemos sacado el 4.
ESTUDIANTE 2	05:05	Yo creo que eso también fue a raíz de que la obra tampoco, que era muy complicada. Al final tenías que argumentar todo mucho, no nos daba tiempo y nos agobiamos un poco, y a lo mejor pues, realmente dejamos de decir algo que a lo mejor era importante. Pero, o sea, en cuanto a nota, yo sí que he visto que vamos a peor [risas]. O sea, empezamos bien, la segunda bueno, y a ver esta. Pero sí que es verdad que, en cuanto a evolución del trabajo, para mí sí lo he notado que está mucho mejor. Luego ya la nota sí que es algo más...
ENTREVISTADORA	05:42	Que sí, que juegan muchos factores.
ESTUDIANTE 2	05:44	O sea, al final un cero del tiempo pues es un cero. Entonces no puedes hacer nada o puedes calcularlo. Pero al final tú, por mucho que lo calculemos, cuando haces la exposición, a veces dejas cosas, a veces hablas más lento y hay cosas que varía. Pero en cuanto a evolución de trabajo, yo sí que he notado mejoría para... yo ahora voy, esta tercera, he ido mucho más segura que en la primera.
ESTUDIANTE 1	06:08	Yo también.
ESTUDIANTE 3	06:09	Sí, bueno, yo iba a decir eso, que, en esto, al menos sí después de la exposición se ha entendido, no lo hemos explicado bien o mal. Pues bueno, eso es un factor que también, pero para tenerlo como al menos yo era consciente de que, bueno sabía porque decía las cosas, porque lo habíamos justificado de muy buena manera, que quizás después los nervios o lo que sea la nota nos va a en contra, porque la exposición no la hemos hecho bien consigo, no lo sé ahora mismo, pero era nuestro trabajo, como que iba más seguro el que sabía que lo que habíamos hecho al menos estaba bien por lo que...
ESTUDIANTE 1	06:44	Si, si por ejemplo, si podríamos hacer todo esto como un video o no sé, y grabarlo antes. Creo que es seguro que es este trabajo fue mejor que las otras.

ESTUDIANTE 3	07:01	O que sí al final no se había entendido algo, que [nombre de la persona docente] nos dice, “esto no sé qué”, yo podría explicarle por qué, que quizás en la exposición yo a lo mejor me lo he dejado y no se ha entendido. Que eso obviamente te juega en contra, pero no se es un trabajo que creo que los tres lo podemos utilizar.
ESTUDIANTE 2	07:19	Y yo que pienso que sí, que es verdad que, en cuanto a la nota, pues sí que hemos visto que hemos bajado, pero que también es verdad que en la segunda fase la identificación del tema nos puso un comentario de que no habíamos argumentado bien y son cosas que yo no sé si lo he hecho o no, porque en el directo yo no sé si lo he dicho o no, sé que en el trabajo escrito lo habíamos hecho, pero a lo mejor en la exposición pues yo que se, se vas mirando el reloj y ves que te queda poco y te lo dejas. O sea, al final, yo en eso sí veo que vamos a peor, pero yo he estado mucho más segura haciendo este trabajo y también lo hemos notado que hemos ido mucho más rápido que en los otros dos. Ya íbamos y ya sabíamos que teníamos que hacer y como teníamos que atarlo todo para que tuviera sentido.
ESTUDIANTE 3	08:05	A parte bueno haciendo el trabajo, al menos a mí me sorprendió porque cuando hicimos la identificación, el tema al menos yo, la fuente no me lo había leído con... Como analizándola y entonces al analizarla, me di cuenta como que no estaba tanto lo que habíamos sacado nosotros de lo que dice la fuente y por lo tanto tampoco debe estar tan mal.
ESTUDIANTE 2	08:26	En cambio, con las otras sí que analizamos bien la fuente y nos fijamos... Vale esto tiene sentido, esto no, pero en esta parte sí que es verdad que cuando yo leí la fuente sentí lo mismo como vale, está hablando con otras palabras, pero estoy diciendo aprox lo que queremos transmitir.
ESTUDIANTE 3	08:43	Bueno, quizás yo tenía el miedo de que pensara que ya hemos leído la fuente y que estamos y realmente no hicimos el trabajo.
ENTREVISTADORA	08:49	No, a mí no me ha dado esa impresión eh.
ESTUDIANTE 3	08:51	Y después de ampliar la fuente pues más o menos...
ESTUDIANTE 1	08:55	Y también me sentía más segura con nuestro análisis y nuestras conclusiones, que pueden ser diferentes, pero también válidas. Porque antes, cuando después de nuestro análisis ya he leído algo y he interpretado que el autor está diciendo algo completamente diferente que nosotros me sentía vale, lo hicimos mal. [risas] Pero ahora siento que vale.... Creo que hemos apoyado nuestra conclusión suficientemente para sentirnos seguros que es como una... Otra interpretación. Tampoco sabemos que hizo el autor exactamente para llegar a esto.
ENTREVISTADORA	09:34	¿Pero vuestro orden de elección de obra y fuente ha sido ahora diferente que en otra fase?
ESTUDIANTE 2	09:44	O sea, no, porque primero buscamos la fuente, nos fijamos que tuviera, que tuviera como chicha para poder... pero sí que es verdad que en las otras nos fijamos mucho. En esta fue como bastante claro que vale está hablando de esto, hace como el análisis visible de las cosas y luego saca conclusiones y al final también estaba en inglés...lo traducimos y al final lo lees en inglés interpretas unas cosas y luego al traducirlo.... No sé, no te fijas tanto hasta que llega el momento en que... Que sí que esta vez ha sido eso que hemos leído, pero no lo has analizado bien, etc... Estoy buscando fuentes, la analizo y luego decido si es buena o no. En este caso yo creo que no la analizamos tanto como...

ESTUDIANTE 1	10:37	Antes, sí, sí. Bueno, para mí lo que yo entendí es más o menos lo que tenemos que hacer también para, no sé, comparar lo que nosotros concluimos y no tener influencia de un texto. Y creo que no sé si está bien, sí [nombre de la persona docente] quería que buscamos [sic] la obra al principio y después un texto o un texto al principio y después una obra. Pero para nosotros, en general, fue más fácil buscar un [sic] fuente al principio, que a veces nos puede limitar, porque al final estábamos buscando libros que tienen más una imagen de un arte, entonces sí que una imagen. Estábamos mirando si el texto tiene una descripción de esta imagen y con esto hay un montón de fuentes que no tienen imágenes especialmente más viejos [sic]. Y creo que con esto nos hemos limitado de fuentes y Y es posible que con estas estrategias de buscar fuentes no tenemos la sensación que es difícil encontrar la fuente.
ENTREVISTADORA	12:03	Pero si buscáis primero la fuente antes que la obra... No sé cómo decirlo, encontráis una fuente buena y ya luego seleccionáis la obra que trata esa fuente. Pero, o sea, no sé cómo, cómo decirlo, ¿con qué criterio, con qué criterio elegís la fuente?
ESTUDIANTE 2	12:24	Buscamos fuentes que sean como más artículos científicos, no científicos. O sé que...
ENTREVISTADORA	12:32	¿Tengan credibilidad?
ESTUDIANTE 2	12:33	No que sea solo en este período se hizo esta obra, va sobre esto y ya está, sino que al final también saque conclusiones y que para que así podamos analizarlo de una manera desde otro punto de vista, al final, no solo para poder analizarlo y dar una conclusión final, sino también como para poder entender otros puntos de vista y decir bueno, pues yo no había pensado así, porque yo creo que buscábamos fuentes que tuvieran eso, que nos dieran el poder de poder analizarlo bien, sabes si al final, si tú coges un libro, que es lo que nos dijo [nombre de la persona docente] de la segunda fase cogemos un libro de divulgación y era como una fuente mucho más. No sé cómo decirlo
ESTUDIANTE 1	13:22	¿Desde la segunda parte?
ESTUDIANTE 2	13:25	Sí. Como más visible que hablaba mucho de los aspectos visibles y tal, pero que, que hablaba poco de la identificación del tema, que...
ENTREVISTADORA	13:35	Sí que describía más que interpretaba ¿no?
ESTUDIANTE 2	13:37	Sí, claro, buscábamos más fuentes que no solo describieran y en este caso, en la tercera fase, yo creo que hemos intentado ignorar todos los libros de divulgación para que no nos vuelva a pasar.
ENTREVISTADORA	13:50	Pero ¿y qué os ha llevado a hacer este proceso de de buscar primero la fuente y luego la obra? ¿Por qué no al revés?

ESTUDIANTE 2	13:58	Porque al final, o sea, hay muchas obras que te pueden gustar mucho como para poder analizarlas, pero a veces hay pocas fuentes que tengan esta visión. Es decir, sobre todo hay fuentes que sí que tienen artículos científicos, de pintores o de escultores más famosos como Botticelli. Pero a lo mejor su obra es mucho más extensa que nosotros no queremos. Entonces yo creo que, en este caso, pues buscamos fuentes que hablaran de obras mucho más sencillas y para nosotros es más fácil. O sea, creo que... [Dirigiéndose al resto del grupo] ¿las tres las hemos buscado primero la fuente? Las veces que hemos empezado a buscar obras que fueron un día que estuvimos en la biblio, fue imposible. No encontramos nada, porque tú coges un libro y dices el libro de Del renacimiento y empiezas a leer y ves muchas obras, pero al final de lo que hablan es muy poco. Entonces, no se buscamos antes la fuente porque nos es más fácil, porque al final también si sabes que un artículo es así, científico es porque hay que hablar mucho de esa obra, porque tenemos mucho que decir. Entonces eso también apoya que puedes hacer una buena identificación de eso.
ENTREVISTADORA	15:19	Y a la hora de buscar ¿vais directamente a la biblioteca, a la biblioteca? ¿No utilizáis el CRAI primero o alguna base de datos de internet?
ESTUDIANTE 2	15:27	Sí, todo yo, yo lo miré, lo miramos por el CRAI y luego fuimos a bibliotecas y luego por el Google Academy ¿no?
ESTUDIANTE 1	15:36	Sí, yo, yo normalmente busco a través de Google Scholar o a través de Jestor o no sé. Para mí es más fácil encontrar fuentes en inglés porque bueno, no solo para qué es más fácil para leerlo para mí, pero también porque hay más y por eso prefiero empezar así, porque sí no vamos a buscar fuentes como a través de dos semanas.
ESTUDIANTE 2	16:09	O sea, realmente hemos buscado en todos sitios. O sea, las tres fases, esta yo creo que ha sido la fase que más rápido hemos encontrado la fuente, porque la encontramos, nos gustó y ya está. Yo me acuerdo que en la segunda fuente es un agobio impresionante. Ya fuimos a la biblioteca un día entero de estoy leyendo muchísimo, pero no hay ninguna que hable en concreto bien o haga un análisis interpretativo. Al final, también en la biblioteca hay muchos libros de divulgación, no tanto de científico. A lo mejor eso también...
ESTUDIANTE 1	16:40	O que es más sobre el periodo.
ESTUDIANTE 2	16:44	Claro que no tanto de la obra.
ENTREVISTADORA	16:47	Esa fuente es muy buena. Yo trabajé en la misma fuente para la asignatura, o sea, no para esta asignatura [“¿la de hoy dices?” dice la Estudiante 2] pero para analizar una obra de arte utilicé el mismo libro que vosotros, porque era una obra de Courbet también y es muy útil ese libro. Bueno, y en cuanto a la utilización de lo de la rúbrica, ¿ha variado algo entre, entre, entre las distintas fases? ¿La habéis utilizado de la misma manera...?
ESTUDIANTE 3	17:17	Yo creo que quizás en las primeras fases sí que era más para qué teníamos que hacer e ir siguiendo, y en este creo que hemos hecho como más o menos ya lo sabíamos hacerlo y después como “¿qué nos pide?”. Vale, lo tenemos, comprobado. Al principio yo me acuerdo que era como ir mirando para vale, ahora toca hacer esto. Esto hemos hecho y al final vale, pues quizás esto falta justificar porque piden tal cosa y...

ESTUDIANTE 2	17:46	Nos fijábamos mucho en los comentarios de [nombre de la persona docente] que nos ponía. Y de hecho cuando acabamos una fase decía vale, [nombre de la persona docente] nos ha puesto que no hagamos esto, que tenemos que argumentar esto. Entonces lo hacíamos ya no tanto en la rúbrica en sí, sino más en los comentarios, porque al final es cuando te explica porque no te has puesto, o sea, porque no estaba identificado, así como te lo explica y tú lo entiendes desde otro punto de vista. Y yo creo que esta vez sí que nos hemos fijado más en los comentarios de ella, comparando las dos rúbricas de las dos fases, no solo la del anterior, sino que hemos mirado las dos rúbricas a ver qué comentarios nos había puesto y a ver si lo habíamos hecho bien.
ENTREVISTADORA	18:27	¿En la primera y la segunda fase?
ESTUDIANTE 1	18:30	Sí, porque ya sabemos que tenemos que hacer especialmente en la rúbrica. En la mayoría de los, las instrucciones es como sí “hay esto o no hay” y creo que con cada, con casi cada exposición hicimos todo, pero es posible que lo hicimos malamente sí, y por eso nos enfocamos en los comentarios para saber dónde tenemos que ir exactamente.
ENTREVISTADORA	19:09	Vale. Y vosotros, en cada una de las fases, ¿cada una os dedicabais a una parte diferente o vosotras erais en conjunto todo?
ESTUDIANTE 2	19:19	En conjunto sí.
ENTREVISTADORA	19:21	¿Es en la presentación donde os dividís?
ESTUDIANTE 2	19:23	Sí, bueno, las otras nos dividimos, no dividimos, tu haces, sino que más o menos lo hacíamos todos juntos, porque al final también... O sea, hacerlo en tres partes separadas también era complicado, porque al final es que lo hemos hecho todo juntos. Entonces no tiene mucho sentido que yo haga solo la primera que tú. Y además también, también hay. O sea, al final ella no... Para memorizar en castellano o para entenderlo. Es mucho más complicado que hable 10 minutos seguidos a que pueda hacer tres, tres y tres. Y al final, cuando [nombre de la persona docente] nos dijo que tenéis que pasarme, que ha hecho cada uno, no lo entendíamos muy bien, porque al final es que no hemos hecho y al final la exposición la hemos hecho de esta manera porque era mucho más fácil para nosotros.
ENTREVISTADORA	20:14	Hay grupos que lo que hacen es cada uno hacer una parte y luego la ponen en común. No sé yo, yo entiendo bastante vuestra manera de trabajar, porque al final sí luego la pones en común y cada parte es como un recorte de...
ESTUDIANTE 2	20:26	Yo no entiendo cómo lo pueden hacer por separado, porque básicamente es que va todo muy relacionado y al final, si tú no sabes... imagínate que yo estoy pendiente de que ella cuelgue en el Word su parte para que yo tenga que hacer la mía. Al final son tres días que son tres, cuatro días donde trabajas, que son muchas horas y que al final tenemos suerte, que somos amigos y que tienes tiempo para sacarlo. Pero yo por separados es que se me haría imposible hacer este trabajo.
ESTUDIANTE 1	20:59	También nos sirve porque podemos compartir nuestras opiniones y podemos mejorarlo más. Se tenemos este como intercambio de ideas y por ejemplo, sí y también no, no me siento perdida porque creo que sí yo por ejemplo, sí [nombre de la Estudiante 2] hace el análisis formal, yo tendría que hacer la identificación del tema. Hay algunas cosas que no podía entender sin hacerlo con ella.
ENTREVISTADORA	21:29	Claro.

ESTUDIANTE 2	21:30	Y que imagínate que tú tienes una visión diferente o que tienes unas inferencias de segundo nivel que no tienes o que tú consideras que no son esas. Al final eso lo hacemos juntas y yo a lo mejor te digo “pues a mí me infiere esto” y ella “a mí no”. Y lo debatimos y decimos a lo mejor tú tenías razón. Bueno, mejor las dos son válidas.
ESTUDIANTE 1	21:54	Sí y puede ser, esto construye incongruencias también.
ESTUDIANTE 2	21:55	Sí, totalmente.
ESTUDIANTE 1	21:57	Y que tenemos que resolver.
ESTUDIANTE 2	21:58	No sé, yo pienso que hacerlo, que es un compromiso, que al final son muchas horas y esta fase no ha sido tan así, pero la segunda fue [risas] todo el fin de semana horrible, yo...
ESTUDIANTE 1	22:14	Estaba muriendo en mi casa [risas].
ESTUDIANTE 2	22:16	Y yo es que ya eran siete la tarde. ¿Y sabes como cuando estás como borracha de sueño?
ENTREVISTADORA	22:21	Sí, que ya no puedes más.
ESTUDIANTE 2	22:23	Pues era así. Y esta sí que ha sido el final... También es como se ha visto el proceso que ya sabíamos que teníamos que hacer esta obra y era menos complicado. Entonces yo creo que también es verdad que pocas veces hacemos trabajos en grupo, pero que sea en grupo. Me refiero a veces dicen “trabajo, en grupo”, tenéis que hablar sobre este tema. Vale entonces tu esta parte y yo esta, pero realmente no estar trabajando en grupo. Yo considero que este es un trabajo para trabajar en grupo y al final aprendes a escuchar a los demás, a entender su punto de vista, a poder debatirlo. Y no sé, al final yo agradezco que haya gente que tenga un punto de vista diferente al mío, y que me pueda hacer recapacitar sobre cosas que a lo mejor y yo no veo así y no sé. Y que a la vez también pienso que es mucho más fácil poder analizarlo todo en grupo.
TODOS	23:15	Sí, sí, sí, sí, sí.
ENTREVISTADORA	23:18	¿Es importante para vosotros que este trabajo haya sido un grupo?
ESTUDIANTE 2	23:24	O sea, yo agradezco que sea con ellos, porque a lo mejor este trabajo antes que lo hemos hablado que tú me has dicho “pues ostras, sí en otra asignatura estuviera [nombre de la persona docente] a lo mejor me la cogería”. Y yo he dicho bueno, yo sí supiera que no estáis vosotros pues a lo mejor no. Porque sé que es una implicación que con personas más externas a mi vida tampoco sé cómo trabajan y sí es un trabajo en equipo. Y no sé, al final yo con ellos estaba muy bien, me siento más cómoda.
ESTUDIANTE 1	23:57	Sí, también creo que me siento que es un trabajo que tiene que hacer un grupo porque es como lo hicimos en clase también, porque eran las preguntas, nuestras opiniones y teníamos un debate entre nosotros también. Y para mí fue como vale, hacemos esto.
ENTREVISTADORA	24:14	¿Igual que en clase no?
ESTUDIANTE 1	24:16	Sí.

ESTUDIANTE 3	24:17	Sí y aparte que sí lo hiciéramos por separado de cada uno, su parte como al final tiene que ir todo conectado. Yo creo que no es lo mismo como entender a dónde han llegado sí lo ves por escrito y solo lo lees que sí lo comentas porque al final mientras te lo explican, tú ya vas entendiendo como el proceso mental que más o menos va a haciendo y dices ah vale. O pues a eso yo no había llegado aquí o había llegado, pero me parece de otra manera o, no sé, que verlo por escrito es como bueno vale y ahora ¿qué hago yo a partir de esto? Claro. No sé, quizás es más tiempo, porque tienes que entender primero y después hacer tu parte y esto digamos, no se...
ENTREVISTADORA	24:56	Sí, todos a la vez. ¿Y que me decís respecto a la evaluación de lo de los compañeros, como os ha resultado, respecto a otra fase? ¿Más difícil? ¿Lo teníais todo más claro?
ESTUDIANTE 2	25:09	Yo bien.
ESTUDIANTE 3	25:11	Es que se le da muy bien.
ESTUDIANTE 2	25:13	Yo no sé por qué estoy estudiando Historia del arte y no me dedico a poner notas [risas] O sea, no es que se me dé muy bien, pero a lo mejor coincido más con [nombre de la persona docente] en muchas cosas y en las nuevas pues he sacado buena nota. No me es complicado al final seguir la rúbrica. Y sí que hay ciertas cosas que. Pero también es verdad que ahora está esta evaluación que nos hemos evaluado entre nosotros, por ejemplo, me he mirado las otras rúbricas para saber más o menos qué ponía ella y cómo yo había visto como sobre todo en la parte de elocución o de gramática, comparándome con las otras fases y la nota que me había puesto ella.
ENTREVISTADORA	25:54	¿Porque evaluáis a los compañeros y también entre vosotros mismos?
ESTUDIANTE 3	25:56	Sí, a nuestro grupo.
ESTUDIANTE 2	25:59	No sé, yo no sé si lo hago... [Algo incomprensible y risas]. O sea, no sé, yo creo que yo sigo... Pero a veces con [nombre del Estudiante 3], por ejemplo, poníamos más o menos las mismas notas y hay mucha diferencia [risas].
ESTUDIANTE 3	26:15	Bueno, es que lo hemos comentado porque al salir las notas es que yo flipaba porque no sé, pero a veces ella ponía un 7 y yo un 6 o bueno, ahora no estoy inventando, pero como ya cambia, como de...
ENTREVISTADORA	26:24	ya, de fase ¿no?
ESTUDIANTE 3	26:25	Pues, es como que ella coincidía y yo no y solo por en plane casi como la misma nota, pero... Y bueno...
ENTREVISTADORA	26:33	Sí, porque es más importante coincidir en el cuadrante digamos que en la nota.
ESTUDIANTE 3	26:36	Es lo mismo que yo pongo un 10 y [nombre de la persona docente] un 9, pero como es el mismo hemos llegado como que no, si pongo un 9 y un 8... bueno ahora es que no me acuerdo... Que ya cambié, entonces ya no coincide. Y es como que no has puntuado bien.
ESTUDIANTE 2	26:49	Sí yo creo que lo más de lo más difícil para mí es evaluarnos entre nosotros, porque al final mi trabajo me va a parecer bien claro. Me es muy difícil decir si hemos fallado en alguna cosa o no ¿sabes? Tampoco, al final no me he visto, no sé qué he dicho cuando he acabado el análisis formal he dicho me he dejado un mogollón de cosas, no he hablado de la pose no... Y al final yo no sé cómo interpretan los demás lo que he hecho yo para mí. Siempre he sacado estos porque creo que está bien. Sí, y también yo creo que es el único que me falla más, con los demás a lo mejor me es más fácil poner las notas, con el mío propio pues no.

ESTUDIANTE 1	27:28	Sí, porque por ejemplo yo no recuerdo la mayoría de lo que yo hice [risas] y nada de esto. Entonces para mí es muy difícil para evaluar esto. Al final lo hicimos juntos. Claro, estábamos comparando las respuestas porque no sabíamos exactamente.
ESTUDIANTE 2	27:48	Es que al final tú, tú piensas en el trabajo que hemos hecho y a lo mejor el escrito y la exposición cambian mogollón de cosas. Entonces, claro, yo pienso vale es que sí que hemos identificado el tema, pero imagínate que la exposición no lo hemos dejado claro o no hemos hecho una buena argumentación, claro yo eso no lo sé. Entonces yo creo que es como la parte más difícil de autoevaluarme a mí misma.
ENTREVISTADORA	28:12	A lo mejor cuando lo hacíais con los vídeos os resultaba más sencillo eso de que podía volver a veros...
ESTUDIANTE 2	28:18	Yo no lo hice...
ESTUDIANTE 3	28:19	No bueno...
ENTREVISTADORA	28:20	A bueno, ¿fuisteis vosotros dos no?
ESTUDIANTE 1	28:21	Yo hice que sí podríamos hacer este proyecto como un vídeo grabado y no de una exposición grabada, que podríamos hacerlo mejor seguro, porque con esta manera es imposible que vamos a olvidar algo, lo que no tenemos. Pero bueno, es una situación hipotética, pero sí, para mí fue difícil y también, como te dije antes, que para mí es imposible evaluar gramática, por ejemplo, o bueno elocución sí, pero... Pero también esto influye mucho, sí no entiendo algunas cosas para evaluar otras partes. Sí hicieron, por ejemplo, la identificación del tema, bien porque no sé. Y así en general, siendo lo mismo ocurre con la grabación entre nosotros, que estoy perdida [risas].
ESTUDIANTE 3	29:35	Si, no sé. A mí es que me cuesta bastante evaluar a los... Bueno me cuesta... Es como que a veces es bueno porque lo han hecho bien, pero yo como que me siento muy inseguro pues yo qué sé, pero creo que lo que me pasa con nosotros, que es más como me es más difícil, como decía ella, como evaluarles la gramática... no al revés. Lo que me es más fácil porque dices bueno se entiende o no se entiende, no sé, pero para mí cuando lo hago yo, me tengo que evaluar a mí mismo es como que no soy consciente de "¿verdaderamente se ha entendido?"
ENTREVISTADORA	30:10	Porque en tu cabeza está bien.
ESTUDIANTE 3	30:11	Yo bueno, lo escrito y sé a donde hemos llegado, creo que está bien, pero quizás te dejas una palabra o te saltas una frase, porque con los nervios, yo qué sé, y ya era como la clave o lo que describía eso para que se pudiera entender o lo que sea para mí a veces me parece que lo que lo que quiere decir, pero como me voy por no sé qué... Bueno, no se entiende, creo que no se ha podido entender, entonces es lo que me cuesta más.
ENTREVISTADORA	30:38	O sea que es un poco lo que me decías en la otra reunión, de que veis que la gran parte de la dificultad está en la exposición oral, no más que a lo mejor en el propio método en sí.
ESTUDIANTE 2	30:49	Yo al principio sí que veía muchos problemas en cuanto al método. La primera fase para mí era muy complicada y la exposición era lo de menos. Ahora que he aprendido que sé más o menos cómo va este método, por ejemplo, una de las cosas que nos fijamos mucho era en lo del tiempo, porque al final vale lo mismo que la identificación del tema. O sea que a lo mejor no estoy del todo...
ENTREVISTADORA	31:13	Que tiene mucho peso, ¿no? Piensas.

ESTUDIANTE 2	31:14	Sí, y que no lo puedo entender o no, pero para mí esta vez sí que ha sido más. Sobre todo, controlamos el tiempo. No tanto. Voy a decir esto porque voy más segura en cuanto al método.
ESTUDIANTE 1	31:33	Bueno, pues para mí sí el tiempo es importante porque es para saber si podemos justificar todo lo que hicimos en una manera como concreta y clara, pero para mí es un poco demasiado estricto con y también no se si en 20 minutos Mmmm. No sé qué se puede hacer como muy bien. No nos... Para mí. Me siento que es casi imposible hacer todo bien y también hacerlo con el tiempo.
ESTUDIANTE 2	32:13	O sea, no creo que sea... O sea, sí que es verdad que lo que dices es que es importante para que tú también sepas, para contar las cosas y saberlas hacer mejor. Pero también pienso que, que al final es que son 20 minutos que es que es nada. Y nosotros, por ejemplo, ahora que hemos puesto el cronómetro pues 26 minutos y ahora por un minuto ya es un cero. ¿Sabes cómo? Y al final a mí lo que me pare... Al final lo que sirve este trabajo para que tú conozcas este método. Entiendo los 20 minutos porque al final es una exposición, pero cuando tú este método lo hagas en tu casa para poder trabajar, no vas a tener 20 minutos. Y es algo que para mí no es justo que se evalúe de la misma manera, porque para mí es mucho más importante que una persona sepa utilizar el método, que no que sepa reducirlo todo a 20 minutos, porque al final es lo que hay, o sea, 20 minutos es lo que te evalúan. Y no es justo que un trabajo de tres días, te lo evalúen en 20 minutos cuando ese día te puedes encontrar mal, te puede doler la barriga...
ENTREVISTADORA	33:20	Sí, sí, que puede ser el peor día de tu vida y...
ESTUDIANTE 2	33:23	Al final a mí eso es lo que, de la evaluación, lo que más me... Porque al final lo otro. Sí tú fallas en cuanto a la identificación del tema [nombre de la persona docente] te deja bastante claro porque es y lo entiendes y... Pero el tiempo es algo que pff...
ENTREVISTADORA	33:39	A ver, yo creo que, yo os entiendo perfectamente, pero yo creo que es muy sencillo. Aunque no nos guste, es que se trata de adecuación al contexto. Es decir, si hay "x", si fuerais más sería menos tiempo y si fuerais menos sería más. ¿Es una putada? Pues sí, pero...
ESTUDIANTE 2	33:58	Sí, sí, sí. O sea, simplemente es eso que para mí pues imagínate, sacas un cero en el tiempo y luego sacas un 10 en la identificación del tema y te queda un cinco y piensas jolín, pero sí yo lo sé hacer, no sé. Al final yo lo entiendo, yo entiendo la parte de [nombre de la persona docente] de que nos tiene que evaluar de alguna manera y que somos los que somos y que hay 20 minutos, que como mucho 25. Pero a veces es como...sobre todo en la segunda fase, cuando vimos el cero fue como...[risas].
ENTREVISTADORA	34:27	Sí, que perjudica demasiado ¿no?
ESTUDIANTE 1	34:31	Bueno, también, sí no, no tuvimos una evaluación de esta parte, es posible que no nos vamos a tomar el tiempo en serio, ya que cada grupo va a tardar más y algunos días no pueden exponerlo.
ENTREVISTADORA	34:53	Y os preguntaba en la primera reunión si introduciríais como algún, un cambio, alguna novedad en... Si, algún cambio en general en el método. Más allá de esto del tiempo que estamos hablando. Algo, algo más que no sé qué creáis que podría incorporarse o que se debería eliminar.
ESTUDIANTE 1	35:16	Bueno, la única cosa que dijimos antes creo es que, ya que no podemos utilizar obras del año pasado para tener una lista de obras, obras que fueron utilizados.
ENTREVISTADORA	35:32	¿El año pasado de qué? ¿De la asignatura de [nombre de otra persona docente]?

ESTUDIANTE 2	35:38	No, de [nombre de la persona docente]. No nos deja hacer obras que se hicieron el año pasado.
ESTUDIANTE 1	35:40	Para que no lo copiamos.
ESTUDIANTE 2	35:43	Pero no nos da una lista tampoco.
ESTUDIANTE 1	35:45	Sí me gustaría tener la lista porque en por ejemplo la Fase 2 estábamos buscando fuentes por mucho tiempo, porque hemos enviado como 5 correos con obras que ya fueron hechos y con esto hemos perdido mucho tiempo. Y sí, entiendo su razón por hacer esta regla, pero me gustaría tenerlo claro.
ESTUDIANTE 2	36:11	Yo una de las cosas que a lo mejor añadiría el método que a nosotros nos ha servido mucho es que la fuente la hemos dividido en tres partes para poder identificar bien, o sea, para poder analizar bien de lo que está hablando. Al final sí a ti te han dado un texto de 50 líneas y te lo lees solo te quedas como la parte como de las ideas más más importantes. Al final sí lo divides en tres partes, y lo vas parte por parte analizando. A nosotros nos ha servido mucho.
ENTREVISTADORA	36:42	¿Pero son lo hacíais en clase no?
ESTUDIANTE 3	36:44	Sí. Lo único que en la fase 1 en las primeras no lo hicimos y hasta que vimos que ya lo hacía ya...
ENTREVISTADORA	36:51	Ah, ¿no lo hacía desde el principio no?
ESTUDIANTE 2	36:53	No.
ESTUDIANTE 3	36:53	Y cuando ella empezó, pues lo hicimos y vimos que nos servía.
ESTUDIANTE 2	36:56	Sí que a lo mejor sí no hubiéramos visto su, su ejemplo no lo hubiera... No lo hubiéramos hecho así. Hubiéramos hecho directamente todo el texto. Pero las otras partes no se... Al final el análisis formal, pues está bien. Y en la identificación del tema a mí me sirve. O sea, yo al final yo también soy una persona que me gusta mucho tenerlo todo esquematizado para... Como un mapa conceptual en mi cabeza y se me da muy bien todas las fases para poder entender bien de lo que estoy hablando.
ESTUDIANTE 3	37:28	Sí, yo creo que tampoco. Bueno, ¿nos lo preguntaste en la primera fase de dices?
ENTREVISTADORA	37:34	Si, o sea, en realidad las preguntas son las mismas.
ESTUDIANTE 3	37:36	No porque te iba a decir que yo no sé qué te respondí, pero como al ser una exposición y que no sé... Y en la otra fase era una obra tan compleja. Esto creo que no requiere cambios en el método, sí lo puedes hacer tú. Yo qué sé que se puede aplicar a cualquier obra, que quizás en la otra no sé qué dije, quizás estaba más frustrado porque como era una obra tan compleja, era como que no sabía cómo... Y con el tiempo, la exposición y todo, pero que sí tienes... estás en tu casa, es un método que se puede aplicar a cualquier obra. Lo único que, para hacer esta descripción obviamente tienes que elegir una buena obra que no te...que el análisis formal no te ocupe casi más de la mitad del tiempo.
ENTREVISTADORA	38:19	Claro.
ESTUDIANTE 3	38:22	Creo que está bien como para analizarlo, pero sí al ser distinto al que hemos hecho hasta ahora, pues...

ESTUDIANTE 2	38:29	Yo creo que es bastante claro. Al principio sí que te pierdes un poco entre las rúbricas, que al final son cosas que no son...que no te enseñan cada día y al principio, en la fase 1, yo no sé cómo sacamos la nota que sacamos [risas]. Visto en perspectiva, pienso.... Pues yo lo estaba haciendo y no me enteraba de nada. Y ahora pues es todo mucho más claro también. Lo hemos visto, es que este trabajo ha sido mucho más rápido de hacer, aparte de que es menos compleja la obra, teníamos bastante claro que queríamos como queríamos hablarlo.
ENTREVISTADORA	39:03	Claro es que, que eligierais es una obra menos compleja, ya significa que tenía más claro...
ESTUDIANTE 2	39:09	Que luego estará bien o estará mal eh. Pero al menos mi sensación es que ha sido mucho más claro en cuanto ha pasado las fases
ESTUDIANTE 3	39:18	Y que tardamos menos, pero al acabarlo... Pues sí tenías en plan hoy pues... Bueno, quizás no lo he explicado bien, pero al acabar el trabajo la semana pasada era como bueno, creo que está bien, o sea, no hace falta. No tenía ninguna duda, como que lo que pedía estaba hecho.
ENTREVISTADORA	39:38	Y también os preguntaba en la primera reunión si creíais que había cambiado en algún sentido vuestra percepción de la historia del arte o de la interpretación de una obra de arte.
ESTUDIANTE 2	39:51	A mí ahora a lo mejor, lo que me ha cambiado más es la fuente, o sea, fiarte de una fuente ¿sabes? Escoger bien la fuente y poder decir... no tanto en la manera de analizar, porque al final... O sea, no se nos han enseñado a analizar obras durante estos cuatro años de manera bastante, como siempre... Mira que hay, mira no sé qué, pero no a través de un método como ahora. A mí lo que me ha cambiado más es pues eso, tener que fiarme o no de una fuente como para poder hacer bien un trabajo. El análisis de la obra... En mi caso no tanto.
ESTUDIANTE 1	40:31	Bueno para mí estos trabajos me han influido en manera que soy más crítica en fuentes general y que es algo que creo que no he recibido de otros proyectos, de otras asignaturas, porque me parecía que, me parecía que los profes evalúan si hemos utilizado textos académicos y ya está, pero si las utilizamos está bien. Pero cómo las utilizamos creo que no lo evalúan mucho o no los explicaron cómo hacerlo bien. Y ahora creo que, por ejemplo, cuando estaba haciendo un otro trabajo de otra asignatura, estoy utilizando otras palabras para demostrar los argumentos de un [sic] fuente que no estoy asumiendo que esto es la verdad, que estoy presentándolo como una perspectiva y no sé, a veces lo contrasto con [algo incomprensible] de otra fuente y no sé, para mí que es un... Creo que estoy utilizando fuentes con más distancia.
ESTUDIANTE 3	41:55	Sí, en mi caso no se si ha cambiado como la percepción, no sé, pero creo que sí que me ha dado pues el método como para yo analizar las obras, porque hasta ahora, al menos en las asignaturas pues que es eso, analizar obras, creo que no se nos ha enseñado como hacerlo si no era el profe que obviamente sabe y te cuenta y que tampoco es como una crítica porque...
ENTREVISTADORA	42:22	Sí, que es otra manera.
ESTUDIANTE 3	42:23	Sí. Y después de era el examen, una obra que ya habías trabajado, que te habías estudiado, pero no era, no era, no te daban las clases como para "¿que ves?" Que no sería digno y ahora es como...
ENTREVISTADORA	42:35	Era más aprender de memoria.
ESTUDIANTE 3	42:36	Sí, de una cosa que te contaban, que vale que me parece bien, en plan está bien pero ahora me han dado un método para hacerlo yo, de cualquier obra

ESTUDIANTE 2	42:47	Sí creo que, en estos cuatro años, o sea, no recuerdo ni una sola vez que haya tenido que identificar un tema en ninguna obra.
ESTUDIANTE 1	42:54	Sí, y también...
ESTUDIANTE 2	42:56	O sea, es que al final los profes te lo dicen... Hablamos... pues no lo sé, sobre los siete pecados capitales. Pues ya te ponen ejemplos, ya, pero no te hacen replantearse que... Como ahora, en este caso. Por eso a lo mejor mi visión acerca de este método es que me ha cambiado más la parte de fuente, que es algo que sí que hemos utilizado mucho que no la parte de análisis de una obra que yo creo que, es que no lo recuerdo.
ESTUDIANTE 1	43:24	Bueno, yo tuve algunos trabajos y proyectos que tuvieran, unas [sic] temas más libres, pero ya que no hemos aprendido cómo hacer algo tan abierto, me sentía que estaba casi no copiando, pero utilizando... como pegando información de otros autores sin... Y tuve demasiado miedo de poner mi perspectiva en eso y ya sé que soy estudiante y tengo que aprender esto, pero creo que con este proyecto me siento que puedo justificar una opinión que tengo sobre una obra para un otro proyecto, por ejemplo.
ENTREVISTADORA	44:14	O sea, ¿que también sientes como que tienes la oportunidad de ser creativa en la interpretación?
ESTUDIANTE 1	44:20	O puedo añadir algo a un argumento.
ESTUDIANTE 2	44:24	Sí, y a lo mejor creativa no tanto, porque al final los aspectos son los que tú puedes tener una visión diferente de la identificación del tema, pero sí lo argumentas bien, entiendes por qué lo está haciendo. Al final yo no veo una obra y digo pienso qué significa esto, sino que muchas veces, o sea más con este método te tienes que regir en unos argumentos y tienes que crearlos bastante... O sea, tienes que crear una idea, pero no la creas sino a partir de los argumentos tú las formas,
ENTREVISTADORA	44:59	Bueno tú te basas, o sea, te apoyas en lo que hay en la obra, pero lo creas tú y puedes... Y sí estaba bien fundamentado es tan válido como el de cualquier otra persona. Ahora, se tiene que fundamentar en la obra.
ESTUDIANTE 1	45:14	Y también ahora creo que estoy... cuando miro a otras obras veo más detalles en general porque estoy buscando diferentes pistas para entender la obra y que antes creo que cuando vi una obra lo vi como... Como el completo de la obra, y no los detalles y solo tuve como una experiencia y como me sentía con esta obra. Pero no podía explicarlo bien, pero creo que ahora podría justificarlo.
ENTREVISTADORA	45:53	Bueno, pues ya está. Sí no tenéis nada más que decir. Yo por mi parte, ya no tengo más preguntas.
ESTUDIANTE 1	46:00	Vale.
ENTREVISTADORA	46:02	Bueno, pues muchas gracias por vuestro tiempo. Bueno y ahora tenéis el examen, ¿no?

GC-R1

ENTREVISTADORA	00:01	Vale, pues la primera, la primera pregunta que yo os quería hacer es si es la primera vez que utilizabais este método o no.
ESTUDIANTE 1	00:13	¿De presentación y análisis de una obra de arte?
ENTREVISTADORA	00:16	Si esta manera de leer las obras de arte.

ESTUDIANTE 1	00:18	Si la primera. Si que lo había visto en iconografía, la miras mucho más por encima pero no tan matemática o científica por decirlo de alguna manera. Era más, más sencilla.
ENTREVISTADORA	00:30	O sea, ¿es la primera vez que tienes una asignatura con [nombre de la persona docente] o con [nombre de una persona docente]?
ESTUDIANTE 1	00:33	Si con [nombre de la persona docente] sería la primera vez.
ENTREVISTADORA	00:34	¿Y con [nombre de una persona docente] no?
ESTUDIANTE 1	00:36	Con [nombre de una persona docente] no. Bueno el año pasado, repito eh, el año pasado la hice con... ¿La hice con quién? Con la [nombre de una persona docente que no imparte el modelo].
ENTREVISTADORA	00:40	Ah no, utiliza otro método. ¿Y tú?
ESTUDIANTE 2	00:41	Yo también, sí.
ENTREVISTADORA	00:46	Vale. Y así en términos generales, no sabéis que el método tiene el trabajo que hacéis en casa, luego la exposición, luego la parte de evaluación... De todo esto, ¿qué diría es que lo que os parece más difícil?
ESTUDIANTE 1	01:04	Claro, es el... ¿Cómo explicarlo?, ¿el montar un grupo, quizás? Y claro, quizás, por qué claro, por la edad no tienes la misma generación. Llevo dos años entre primer [se corrige] bueno dos años, cinco entre primero y segundo, pues claro, te vas descolgando de la gente. Los grupos lo tienen más fácil para hacer el grupo. Entonces claro, te vas buscando gente para hacer el grupo quizás sea lo más difícil.
ESTUDIANTE 2	01:29	Sí, sí [risas].
ESTUDIANTE 1	01:29	Por esa diferencia generacional o de grupos. Entonces claro, entre que no te conoces de nada, claro eso juega en tu contra. Creo que fue una compañera, [nombre de una compañera de grupo], que fue la que repartió [nombre de la persona docente] porque los grupos tienen que ser lo que fueron y digamos que esta chica fue el motor, sin hacerle menos a nadie, es el motor. Porque venga, vamos a juntarnos. Porque claro, si nos hemos juntado dos veces fue gracias a ella que no deja de ser un líder. Pues claro sí que hacemos, claro trabajar en grupo es juntarte e ir hablando y hablando, pero si tú no te conoces de nada es complicado exponer tus.... Claro que eso es una problemática personal nuestra, porque claro ves otros grupos que se conocen un poquito más de hacer un café, llevan más clases juntos, ya te conoces un poco, ya sé que te gusta, que no te gusta. Lo nuestro pues, es más, más complicado. Y ya te digo, gracias a [nombre de una compañera de grupo] que fue el motor de eso y aun así la dejo caer [nombre de la persona docente], porque para repartir los grupos, para dar el tiempo a todos a exponer. Ella fue el motor. Por lo tanto, íbamos un poquito descolgados. Entre cómo quedamos, que sí, que no. Pues hemos de quedar. Esta chica venga va sí, sí, así un poquito más de carácter o más de liderazgo.
ENTREVISTADORA	02:39	O sea, ¿trabajar en grupo no? ¿Es lo que te ha parecido más...?
ESTUDIANTE 1	02:41	Claro, porque no tienes, no tienes nada en común, no tienes nada en común. Vas buscando a alguien, ¿oye, tú tienes grupo?, ¿No tienes grupo? Hasta que, que encuentras a alguien. Claro los grupos, ya que ya me llevan de primero y segundo unas cuantas clases, lo tienen más fácil. No digo que sea fácil eh. Pero claro ya se van conociendo un poquillo y ya te gusta lo que te gusta, lo que no, lo que sí. Y ya vas repitiendo clases y entonces entre esas clases ya vas comentando más la jugada. Claro, nosotros hemos caído todos venga por necesidades, que está muy bien. Pero claro [risas] para nosotros ha sido un hándicap o un problema.

ENTREVISTADORA	03:20	¿Y tú también dirías que para ti lo más difícil ha sido eso u otra cosa?
ESTUDIANTE 2	03:25	Eh si primero es difícil, pero luego estudio más, sí, sí, sí [sic].
ENTREVISTADORA	03:29	¿O sea que también te ayuda a trabajar en grupo dirías?
ESTUDIANTE 2	03:34	Sí. Me gusta el grupo, sí.
ENTREVISTADORA	03:37	Y de todo esto, ¿lo más sencillo?
ESTUDIANTE 1	03:40	¿Lo más sencillo? Ostras, ostras lo más sencillo, no sé, no se lo más sencillo... [Silencio]
ENTREVISTADORA	03:51	Nada [risas].
ESTUDIANTE 1	03:52	No lo que hago ya es sencillo, pero claro, a ver una cosa es lo que digo yo y otra cosa es lo que dice el [nombre del Estudiante 2]. Que claro si, lo que es trabajar en grupo en lo posible. Si te conoces un poquito, si no [risas].
ENTREVISTADORA	04:04	No, pero es muy interesante, por ejemplo, que tú lo ves difícil, pero también te ayuda a trabajar más. O sea, son compatibles las dos cosas, ¿no?
ESTUDIANTE 1	04:11	Claro, yo quizás lo veo más problemático, porque claro, no te conoces, pero claro, sí que es la verdad, si nos juntamos dos veces. Si te puedes juntar cinco, pues claro, claro que ayuda, por supuesto, es verdad. Y difícil yo pienso que es un poco todo. Escoger la obra, escoger cómo lo hacemos que...
ENTREVISTADORA	04:31	Bueno si no se os ocurre nada como sencillo ya está, no pasa nada.
ESTUDIANTE 1	04:35	No sé, si es sencillo... Quizás la obra te atrae, pero claro, luego el desarrollo de la obra es... Es algo sencillo escoger la obra, pero luego claro, el trabajo ya es otra cosa. Porque te hace mucha ilusión y luego es complicado.
ENTREVISTADORA	04:46	Claro, vale. ¿Y qué diríais que os ha parecido peor de este método? O sea, por ejemplo, no es lo mismo dificultad que vuestra opinión. Por ejemplo, me invento, eh. Hay gente que dice me parece que este tipo de evaluación no es justa porque es muy dura. O gente que dice pues no me parece bien que se lea de una forma tan científica una obra de arte. Vosotros que diríais, ¿qué os parece que es lo peor y lo mejor que tiene este método?
ESTUDIANTE 1	05:31	[Silencio. A continuación, murmura algo incomprensible]
ENTREVISTADORA	05:31	Claro, claro, claro, cada uno lo que quiera.
ESTUDIANTE 1	05:34	A mí, claro, a mí personalmente me es duro hablar, exponer en público. Pero me parece que es otra manera de ver la obra de arte. Que claro lo que buscas es de otra mirada, otro... Buscar, otro, otro planteamiento, que me parece muy bien. Claro ves trabajos de otros compañeros dices ostras, que no lo has pensado, no lo has mirado. Luego, a veces claro también, los primeros marcan un poquito la pauta, porque somos porosos y ostras. Y luego ves a esta gente que se ha ido a otro lado, que, a mí, de partida me parece bien. Pero yo sudo personalmente la exposición, pero en lo que es, me parece buena. No deja de ser que compañeros hagan un poquito la labor del profesor en el sentido de enseñar, a mí me parece bien, me parece bien. Complicada, no sencilla, al principio parece mucho más sencilla, pero parece...
ENTREVISTADORA	06:28	¿O sea, la parte de, de exposición es la que...?

ESTUDIANTE 1	06:32	Yo personalmente eh, tampoco... Eso cada uno... Pero claro me parece muy bien exponer algo y más hoy en día, que es todo divulgación. En YouTube tienes un porrón de gente que viven de este tiempo, pero lo mismo tienes gente que dicen tonterías que gente que habla de arte. Me refiero que eso es divulgación al fin y al cabo y el profesor cuando dice eso también es divulgación, es enseñar. Claro entonces sí, a mí me parece bien.
ENTREVISTADORA	06:59	¿Y a ti que te parece? ¿Qué, qué es lo peor para ti?
ESTUDIANTE 2	07:08	Lo peor creo que es propio representa [no se le entiende] y el final presentación [sic] a mí es muy peor, pero normalmente poco a poco estudiar y desarrollar creo mejor.
ENTREVISTADORA	07:27	¿O sea, que también estás un poco de acuerdo con él en la parte de...?
ESTUDIANTE 2	07:30	Sí, porque todo puede ayudar, sí.
ENTREVISTADORA	07:35	¿Y habíais utilizado antes rúbricas?
ESTUDIANTE 2	07:40	¿Qué es rúbrica [sic]?
ENTREVISTADORA	07:41	Rúbrica es el cuadrante. Es que no es como decirlo sin decir "rúbrica"... Donde evaluáis.
ESTUDIANTE 1	07:51	Sí, lo que ponía primero el uno, después el dos.
ENTREVISTADORA	07:57	Esto [saca la rúbrica de otra asignatura]. La vuestra no es está, es otra, pero...
ESTUDIANTE 2	07:59	A ones no, ones no [sic] [no se le entiende].
ENTREVISTADORA	08:02	¿Es la primera vez que lo utilizabais?
ESTUDIANTE 1	08:05	Sí.
ENTREVISTADORA	08:07	¿Y cómo la, cómo la utilizáis? Es decir, hay grupos que me dicen nos vamos directamente al último nivel y miramos si encaja todo. O hay grupos que me dicen no, empezamos por el primero y luego vemos si el trabajo pasa el segundo, si pasa el tercero.
ESTUDIANTE 1	08:22	Yo pienso que lo han dicho como aquí, pero en grupo el grupo poco hemos trabajado.
ENTREVISTADORA	08:27	O sea, ¿vosotros hacéis el trabajo y luego miráis si se parece a la rúbrica o...?
ESTUDIANTE 1	08:33	Yo diría que sí, ya te digo yo pienso que nos ha faltado trabajo en grupo. Nos ha faltado un poquito de cohesión, en nuestro grupo eh. Hablo... Me da la sensación. Nos hemos juntado tres veces [antes había mencionado dos], pero cada uno ha mirado de hacer un apartado.
ENTREVISTADORA	08:53	Sí, sí, sí. Yo no digo a la hora de hacer el trabajo sino, por ejemplo, a ti te toca, imagínate, esta parte del análisis formal, ¿cómo, ¿cómo sabes lo que tienes que hacer? ¿Empiezas por el final? ¿Por el principio?
ESTUDIANTE 1	09:03	Claro quizás, por nuestra problemática, como hemos... Ya te digo nos hemos juntado un poquito así... Claro es que el perfil lo estoy personalizando mucho por mi opinión, pero claro, el [nombre de un compañero de grupo] hacia un trabajo, pero claro, a mí quien me tocaba en la primera parte. Era... bueno, la asociación de ideas, yo dependía del primero de trabajo de mis compañeras. Entonces hemos ido un poquito corriendo, cada uno ha hecho un... Llegando digamos hacia lo máximo porque todos queríamos aprobar entre comillas en la máxima nota, pero hemos ido un poco a salto de mata, esperando a que acabaras tu para poder hacerlo yo. Y entonces ha sido vaya... En mi opinión eh.

ENTREVISTADORA	09:43	Sí, pero a ver, yo creo que no me estoy explicando bien. Para uno saber si su trabajo está bien, se sabe que si estás en este cuadrante vas a tener una nota del uno al dos, aquí del tres al cuatro, del cinco al siete...
ESTUDIANTE 1	09:56	Si, quizás me he explicado mal. Sí, partimos de esa base. Aspirábamos a cumplir, a cumplir la máxima nota, pero quizás no hemos sido tan.... No, no lo hemos estudiado tanto. O, o yo tengo esa sensación.
ENTREVISTADORA	10:07	Ah, que no os habéis ceñido tanto a...
ESTUDIANTE 1	10:09	Que hemos intentado cumplir con la, con la máxima categoría, pero quizás no lo hemos ... Cómo es, cómo sería. No lo hemos puntuado, o repasado tan... Esa es mi opinión eh. Hemos intentado llegar a lo máximo, pero no sé si lo hemos...
ENTREVISTADORA	10:26	¿Comprobado no?
ESTUDIANTE 1	10:27	Exactamente. Pum, pum, pum, por punto, yo diría que no lo hemos... Lo hemos intentado, pero... Puntear aquello, repasarlo. Es mi opinión eh. Yo diría que no... Lo hemos intentado, pero repasarlo...
ENTREVISTADORA	10:40	Ajá. ¿Tú quieres añadir algo?
ESTUDIANTE 2	10:46	Creo que trabajamos con esto y es más claro porque sobre la calificación, y es una guía para nuestro trabajo creo.
ENTREVISTADORA	10:57	Claro. ¿Y tú cuando haces la parte que te corresponde te fijas en esto para para ver si está mejor o peor?
ESTUDIANTE 2	11:04	Mejor.
ENTREVISTADORA	11:06	No, no, pero me refiero, ¿utilizas esto?
ESTUDIANTE 2	11:08	Sí.
ENTREVISTADORA	11:09	Sí, ¿no? Vale. Y sabéis que hay dos, ¿verdad?
ESTUDIANTE 1	11:13	Sí.
ENTREVISTADORA	11:13	La de la presentación oral y esta que es la de contenido. ¿Le dais la misma importancia a las dos o las utilizáis igual?
ESTUDIANTE 1	11:25	Yo diría que igual, pero te hablo también de memoria y ya una vez que te has librado parece que lo tienes un poquito olvidado. Yo diría que sí, pero...
ENTREVISTADORA	11:31	No, hay grupos, por ejemplo, que me decían, hombre la de exposición oral apenas la mirábamos, porque son más cuestiones de saber hablar del momento y tal, pero a esta sí que le damos mucha importancia.
ESTUDIANTE 1	11:41	Claro, quizás sí... Porque que hay gente que la presentación, que tiene una facilidad y una pasión explicando claro que lo envidias, por eso mucho... Claro, yo la primera de la presentación sí, ahora hay de la presentación, [se corrige] del trabajo, el plano formal, el plano tal. Yo diría que sí, que lo hemos intentado, no hemos repasado la otra, yo creo que la hemos dejado un poquito más... Más...
ENTREVISTADORA	12:03	Claro, suele ser así.
ESTUDIANTE 1	12:04	Digo yo eh.
ENTREVISTADORA	12:07	¿Tú, tú miras la rúbrica que es de presentación oral? O sea, ¿sabes que hay dos, ¿no? ¿Tú la otra la miras o solo está de contenido?
ESTUDIANTE 2	12:17	Creo solo [sic].
ENTREVISTADORA	12:24	Vale, y respecto a esta... A estos niveles que tienen de análisis formal, ya te digo que esta no es la vuestra, el análisis formal, el tema, las ideas estéticas y la conexión con otra fuente... ¿Qué parte os parece más más sencilla de hacer?

ESTUDIANTE 1	12:42	Hombre [risas] la descripción formal, es más...
ENTREVISTADORA	12:44	¿El análisis formal?
ESTUDIANTE 1	12:46	Claro, veo un ente, es un niño, un animal. Claro yo pienso que es la más fácil. Ojo, con su también tiene su propia investigación. Si es David tiene una piedra, que creo que tiene en la mano. Si es Hércules, tenía las manzanas, me parece. Claro, también tiene parece más sencillo, pero también tiene su base de información, su época, su... <i>A priori</i> me parece la más sencilla. También asumiendo que... Claro también las otras conexiones ¿no? Es más complicado.
ENTREVISTADORA	13:14	¿Y a ti cual te parece la más sencilla?
ESTUDIANTE 2	13:18	Creo, depende de la obra que he elegido. Alguna obra tiene muchas figuras humanas por eso el primero es más difícil. Otras quizás tienen muy profundo conocimiento [sic], por eso el tercera es más difícil.
ENTREVISTADORA	13:35	La de... ¿El compararlo con el análisis de otro especialista?
ESTUDIANTE 2	13:40	Sí, según la obra sí.
ESTUDIANTE 1	13:43	Claro [nombre del Estudiante 2] disculpa, pero nosotros aún tenemos algo de cultura cristiana, pero tu cero, con cariño.
ESTUDIANTE 2	13:51	¿Cuál?
ESTUDIANTE 1	13:52	Nada, quizás me he explicado mal.
ENTREVISTADORA	13:53	Sí yo te entiendo la pregunta.
ESTUDIANTE 1	13:54	Que nosotros tenemos una cultura o una...
ENTREVISTADORA	13:57	En lo que nos han educado por así decirlo.
ESTUDIANTE 1	13:58	Una sociedad cristiana, pero tu... ¿Me he explicado?
ENTREVISTADORA	14:03	No, no, no, que sí. Yo creo que lo que él está planteando es que nosotros hemos crecido en la cultura cristiana, por gracia o por desgracia.
ESTUDIANTE 1	14:11	Si, exactamente, yo he ido con mi abuela y con mi madre a misa.
ENTREVISTADORA	14:13	Y quizás no sé si a ti te cuesta más como tener que estudiarla, como algo...
ESTUDIANTE 2	14:20	Sí, sí, sí. Mucho difícil religioso y cristianismo más. Pero creo que sobre academia todo el mundo es igual, solo estudiar. Y representar y entender.
ESTUDIANTE 1	14:35	Si [nombre del Estudiante 2] pero lo que yo me refiero que nosotros todo lo que hemos aprendido ya lo tienes de base. Claro para mi es muy fácil decir San Juan, San Pedro, porque ya...
ENTREVISTADORA	14:44	¿De toda la vida no?
ESTUDIANTE 1	14:46	Claro, es lo que me refiero, que desde pequeñito ya sabes quién es, aunque no creas, es otra cosa. Pero sabes quién es. Yo me refiero que es imagería, que tú la tienes empapada. Ya vas, con cariño, lo llevas de serie, te lo voy a... Quizás las nuevas generaciones ya no, pero que en esta... Claro me acuerdo de un profe que me chocaba: "tienes que leer la Biblia" No sé si era, qué profesor... Al... Ostia que cabeza tengo, el chaval no se si era de vanguardias.
ENTREVISTADORA	15:12	¿Pero era de Historia del Arte?
ESTUDIANTE 1	15:13	Si, de Historia del Arte. Claro yo leía la Biblia y decías macho, si yo la he leído con... [risas]. Pero que el tío es un cañ, bueno un cañón, pero ¡que cabeza! Y me decía, tienes que leer la Biblia como fuente de...
ENTREVISTADORA	15:25	Es que...

ESTUDIANTE 1	15:27	Y claro toda la gente joven, para bien o para mal, cada uno, pues se ha liberado entre comillas, porque claro, que es lo que, a mí me extrañaba eso. Que yo dijera ostras que cabeza. ¿Cómo se llamaba? ¡¡Ahhh!! [con rabia] que malo que soy. Y el chaval me decía oye, con cariño, decía la Biblia la tenéis que leer para tener un... Claro... Y saber quién es... Claro y dices ostras. Perdona no es...
ENTREVISTADORA	15:54	No, no, no, sí, sí, totalmente. Y seguramente gente más mayor que nosotros que no haya estudiado quizás Historia del Arte, solo por el hecho de conocer también el cristianismo, porque es parte de nuestra cultura, tendrá también más posibilidades de decir pues este es no sé quien, este es no sé cuánto.
ESTUDIANTE 1	16:07	Claro, me refiero, eso ya tienen su... Entre comillas. Pero me hace gracia, ahora que cabeza, ahora no sé... De Vanguardias que estuviera [algo incomprensible]. Pues el chaval le decía, al profesor con cariño, como yo sé que sois más jóvenes tenéis que comprar la Biblia y leérosela para tener claro... Y dices ostras, cómo...
ENTREVISTADORA	16:27	Sí, pues sí. ¿Y cuál es la parte que os diríais, que diríais que es más difícil? [Silencio]. De... Ya sabéis, del análisis formal, tema, ideas estéticas, el otro autor...
ESTUDIANTE 2	16:39	Creo que depende de la obra que se elige, no es seguro...
ENTREVISTADORA	16:45	Y bueno, por ejemplo, de las obras que habéis hecho vosotros, ¿qué fase creéis que cuesta más?
ESTUDIANTE 2	16:50	Pues normalmente creo que el final.
ENTREVISTADORA	16:58	La de... Pero antes me has dicho que era la más sencilla la del análisis del especialista, ¿no?
ESTUDIANTE 2	17:01	Más fácil que normalmente es la primera, pero no es el...
ESTUDIANTE 1	17:07	No sé si te das cuenta, es que a veces es intentar, el análisis del especialista claro es que a veces si tienes más facilidad para encontrarlo te facilita el especialista tu discurso, no sé si me explico. Entonces, si estás acertado y luego tus compañeros, pues vas más... Vas encaminado, ya de cara al trabajo. Entonces el trabajo fácilmente y para luego argumentar discurso, pero a veces la obra nos complicamos un poquito la vida. Teníamos el Pantocrátor de San Bull... de San Clemente de Taull. También claro podríamos haber buscado un retablo más sencillo pero bueno, entonces como de los últimos, era la serie, porque era una obra muy extensa.
ENTREVISTADORA	17:53	Pero, por ejemplo, vosotros ¿cómo, cómo elegís la obra? ¿Elegís la obra porque os gusta o porque creéis que se adecúa bien al trabajo que tenéis que hacer en clase?
ESTUDIANTE 1	18:04	[Nombre de la persona docente] comentó que buscaba que viéramos algo de románico, de románico catalán. Entonces claro, tiramos de la Majestad Batllo, que vimos que otro grupo lo hacía primero, entonces ya hicimos San Clemente. Podríamos haber mirado un retablo más, más sencillo, pillar unas tablas con menos personajes. Pero nos vinimos un poquito arriba y a ver, salió bien pero claro, es muy exagerado para hacerlo... A ver, no somos profesores, no somos doctorados para desarrollarlo, entonces... A ver, con toda la voluntad del mundo, se nos vio las costuras por todos los lados, con cariño eh. Porque te ha [algo incomprensible] [risas].
ENTREVISTADORA	18:46	Sí, sí, sí, sí. Es que es muy difícil. Y... ¿Cuál es la mayor dificultad que creéis que os habéis encontrado al utilizar la rúbrica? [Silencio]. O sea, ¿qué os parece lo más difícil de utilizar de este tipo de método? Esta no es la vuestra eh [aludiendo a la rúbrica que tiene delante]. O sea, ¿veis como aquí falta...? Esta no es la vuestra.

ESTUDIANTE 1	19:22	Bueno esta es la de exposición oral...
ENTREVISTADORA	19:28	O sea, hay gente, por ejemplo, yo os pongo siempre el ejemplo de cosas que me dicen otros grupos. Hay quien me decía "no cuesta mucho porque nos parece que es un método muy cerrado" y en cambio otros grupos decían "al contrario, a mí que sea tan cerrado me hace saber qué es lo que me pide el profesor" O sea...
ESTUDIANTE 1	19:45	Yo soy de ese parecer, yo soy muy disperso y eso en teoría me ayuda. Yo personalmente, yo soy muy disperso, entonces eso te lo acota. Pero claro, personalmente hablo, cada uno...
ENTREVISTADORA	20:03	[Largo silencio. La entrevistadora espera que el Estudiante 2 se pronuncie] ¿Tú qué dirías? ¿Qué, qué te parece?
ESTUDIANTE 2	20:06	¿Más dificultad?
ENTREVISTADORA	20:07	De utilizar este tipo de método con rúbrica. [Silencio]
ESTUDIANTE 2	20:18	¿Está diciendo la dificultad o...?
ESTUDIANTE 1	20:20	Si te ayuda que esté acotado o que esté acotado te lo complica.
ESTUDIANTE 2	20:30	[Silencio]. Con esto, claro que es que ya más puedo.
ESTUDIANTE 1	20:34	¿Te ayuda...?
ENTREVISTADORA	20:36	O sea, ¿te parece más sencillo que te lo den así de pautado?
ESTUDIANTE 2	20:41	Sí, sí. Con esto más sencillo.
ENTREVISTADORA	20:45	¿Y qué cambiaríais? O sea, si la rúbrica la pudierais modificar en algo, ¿qué le haríais?
SPEAKER4	20:56	Uff... [Silencio]. A mí me parece bien.
ENTREVISTADORA	21:01	No sé, hay gente, por ejemplo, ya os digo, siempre os pongo casos que... En la parte de... ¿Esta también tiene...? Sí, conexión con la fuente escrita, pues hay gente que dice joder, es que solo por citar bien ya pasas hasta el aprobado. Y después...sabes como que por ejemplo...
ESTUDIANTE 1	21:18	Claro, es que eso no lo se.
ENTREVISTADORA	21:20	Cada persona tiene una opinión.
ESTUDIANTE 1	21:24	Claro... A mí me parece bien porque eso, porque eso, porque soy muy espeso, entonces te la acota, pero claro... Claro ten en cuenta que citar bien, pum, un pie de página es más científico. Y claro, estas haciendo Historia del Arte, que sea algo... Claro te fijas en los libros viejos de hace 30 años, no pone nada, ni pie de páginas, ni fuentes, ni nada. El tío va hablando, o la persona va hablando y no te pone, no te pone nada. Ahora es más... Te pone las fuentes para que tu tengas...Yo lo veo bien vaya.
ENTREVISTADORA	21:52	O sea, ¿no cambiaríais nada en la rúbrica?
ESTUDIANTE 2	21:55	Cada es diferente.
ENTREVISTADORA	22:00	Vale. Y cuando una vez recibís vuestra nota, ¿sabéis dónde habéis fallado y dónde habéis acertado? O sea, ¿os parece que entendéis porque os han puesto esa nota?
ESTUDIANTE 1	22:15	Yo pienso que la nota es un poco complicada, porque como son muchos apartados y yo lo encuentro ostras, como, no sé cómo leerlo. Claro, te das cuenta a veces si, de que tienes fallos y sobre todo viendo otras presentaciones. Que en comparación ves, ostras, me gustaría ser así o... O haber hecho esa presentación o ese trabajo. Claro además detrás hay un estudio. Pero claro, imagino que si...
ENTREVISTADORA	22:39	O sea, me lo invento, imagínate que os ponen un cinco. ¿Sabéis que tenéis que hacer para llegar al seis, para llegar al siete? ¿Sabéis donde tenéis que mejorar?

ESTUDIANTE 1	22:49	Sí, yo pienso que sí, yo pienso que sí.
ENTREVISTADORA	22:52	O sea, ¿parece que está claro el por qué os ponen una nota u otra?
ESTUDIANTE 1	22:54	Yo pienso que sí.
ESTUDIANTE 2	22:56	[Algo incomprensible] más información.
ENTREVISTADORA	22:58	¿Más información no? ¿Y habéis ido alguna vez a tutorías? O sea, hay un grupo que me decían “yo no sé por qué me ponen esa nota, pero después ya voy a tutoría y me lo explican y me entero”.
ESTUDIANTE 1	23:11	Hombre yo lo que he hecho, ha sido hemos ido a hablar con [nombre de la persona docente] después de clase.
ENTREVISTADORA	23:15	Bueno eso sí, me refería a eso.
ESTUDIANTE 1	23:15	Claro, tutoría, tutoría. Pero preguntar, preguntar y preguntar sí, después de clase sí. Pero claro, ya digo, que no hay excusa porque era culpa mía. Porque tampoco lo he sido yo un partícipe de que debemos quedar. Claro, nos ha faltado como grupo, claro más tutorías. Pero quizás antes reuniones previas en nuestro grupo para ir aclarando cosas. Pero claro, eso ya es culpa nuestra vaya, culpa mía por no [algo incomprensible] de quedar, es complicado.
ENTREVISTADORA	23:42	Y respecto a la evaluación de vuestros compañeros, ¿os cuesta hacer esa parte?
ESTUDIANTE 1	23:55	Yo pienso que sí. Que claro, suele ser... Yo me veo generoso. Veo gente que lo hace muy bien, muy bien, que fácil puntuar para arriba, pero puntuar para abajo, claro. Y los matices de que no te ves y tampoco no sé, no... Quizás por solidaridad [risas].
ENTREVISTADORA	24:11	Claro lo que pasa es que la solidaridad perjudica en esta...
ESTUDIANTE 2	24:13	Eso...
ESTUDIANTE 1	24:13	Claro, yo.... Claro no es... Está muy bien pero no... No me veo capacitado.
ENTREVISTADORA	24:25	O sea, ¿te cuesta coincidir con la nota del profesor?
ESTUDIANTE 1	24:29	No he comprado, pero. Yo me veo generoso... Bueno me veo generoso...me veo...
ENTREVISTADORA	24:34	Bueno, ¿te tienes que comparar no? Porque tu manera de evaluar estará bien o estará mal en la medida en la que se acerque a la manera de evaluar del profesor. Así es como se ponen las notas.
ESTUDIANTE 1	24:45	Sí, pero no me veo yo suspendiendo a nadie, suspendiendo a nadie. ¿Me explico? No me veo.
ENTREVISTADORA	24:52	Ya, pero vosotros sabéis que, si alguien lo hace en un 0 y me pone un 5, eso os perjudica.
ESTUDIANTE 1	25:01	Yo no le he puesto un 0 a nadie [risas].
ENTREVISTADORA	25:02	No, no, era un ejemplo extremo.
ESTUDIANTE 1	25:04	Ya, ya, ya. Ya sé a lo que te refieres.
ENTREVISTADORA	25:06	O sea que vuestro trabajo en ese apartado es evaluar lo más parecido posible al profesor, que es el que se supone que sabe evaluar.
ESTUDIANTE 1	25:14	[Algo incomprensible y muchas risas] No, porque no sé, no me veo, quizás... O no tengo esa distancia, vaya, yo personalmente.
ENTREVISTADORA	25:25	O sea, el... Se supone que el profesor evalúa igual que vosotros siguiendo la rúbrica.
ESTUDIANTE 1	25:33	No digo que no, pero quizás él... O yo, o yo no he sido capaz de ser tan analítico como para llegar a eso.

ENTREVISTADORA	25:42	Claro, claro no es lo mismo una persona que tiene más experiencia que...
ESTUDIANTE 1	25:45	No, en mi defensa.
ENTREVISTADORA	25:49	¿A ti te cuesta también a tus compañeros y compañeras?
ESTUDIANTE 2	25:52	Claro si tiene laguna y tenemos tutoría, creo que rúbrica está muy bien.
ENTREVISTADORA	25:59	Y... ¿Pero sabes que hay una parte en la que tú tienes que evaluar a los compañeros? Tú le pones la nota a los compañeros.
ESTUDIANTE 2	26:09	Sí, sí.
ENTREVISTADORA	26:09	¿Y esa parte que tal? ¿Es fácil para ti o difícil?
SPEAKER	26:12	Eh, fácil, creo.
ESTUDIANTE 2	26:13	Y en el proceso creo que puedo estudiar mucho y desde otras compañeras, sí, está muy claro. Sí, según sus presentación, sus Power Point sí. Creo que muy bien [sic].
ENTREVISTADORA	26:30	¿Y diríais que de alguna manera esta forma de leer obras de arte ha cambiado vuestra, vuestra visión de cómo se puede leer una obra de arte?
ESTUDIANTE 1	26:47	Sí, más analítica, sí.
ENTREVISTADORA	26:48	Más analítica.
ESTUDIANTE 1	26:49	Pero claro, estás en ese proceso, estas en Historia del Arte y tiene que ser un proceso más científico. Sí, sí, sí, todos los aspectos de buscar información. Luego lo otro de buscar otras conexiones que critique o que no, a favor o en contra. Yo pienso que sí.
ENTREVISTADORA	27:07	O sea, ¿es un método que crees que utilizarías como para vuestra vida como historiador del arte o crees que no?
ESTUDIANTE 1	27:17	Yo pienso que sí, sí.
ENTREVISTADORA	27:20	¿Y tú qué me dices?
ESTUDIANTE 2	27:24	Eh... ¿Puedes repetir la pregunta?
ENTREVISTADORA	27:27	Si crees que esta forma de leer obras de arte ha cambiado en algún sentido tu forma de leer obras de arte.
ESTUDIANTE 2	27:38	No muy [incomprensible], no. Pero creo que este método, yo creo que muy bien.
ENTREVISTADORA	27:43	¿Lo ves útil?
ESTUDIANTE 2	27:44	Sí. ¿Útil? Sí.
ENTREVISTADORA	27:45	¿Y creéis que ha cambiado en algún sentido vuestra visión de la historia del arte?
ESTUDIANTE 1	27:52	Hombre la vis... A ver si se explicarme. No de la historia del arte, pero sí de, de las obras que vas viendo. Claro una visión más científica entonces... O más profunda. Sí, claro [tono dubitativo].
ENTREVISTADORA	28:08	O sea, si es que no, podéis decir que no eh. Hay muchos grupos que me dicen yo esto no lo utilizaría nunca porque... Hay gente que le parece un método demasiado cerrado y que no...

ESTUDIANTE 1	28:18	Claro, yo, ya te digo, yo soy muy disperso, entonces tan acotado, me ayuda respecto a... Claro cada persona a su nivel. También tengo que confesar, aunque eso juegue en mi contra, que yo estudio por ilusión, aunque sea una patata. Claro mí, mi futuro laboral no está aquí, entonces con cariño, ya me gusta decir, pero por edad o por lo que sea no me veo. Entonces otras, todo me fascina, entre comillas. Entonces claro, no es excusa, pero tampoco soy un buen estudiante, entonces, claro, es un punto de vista diferente. Claro, y no es lo mismo que tú tengas una ilusión por la carrera, entonces claro, con tu personalidad irá a favor o en contra de cómo seas tu. Yo como... No sé si lo estoy justificando, o si o no algo. Yo no estudio como futuro laboral...
ENTREVISTADORA	29:16	Ya, ya, ya, que es por el conocimiento ¿no?
ESTUDIANTE 1	29:17	Exactamente, entonces no... Me gusta, pero claro, yo no puedo decir que lo voy a aplicar, porque no. Si me ayuda, voy a usar esas reglas para estudiar una obra, o para explicar una obra a un amiguete. Te pegas... No voy a decir la vacilada, pero si le das la chapa. Oye, mira esto de que estudias. Uy que...que... Entonces claro, otro punto de vista. Claro, si tú tienes ilusión de explicar, claro, no es lo mismo, un chico de 20 años que está contra el sistema, que tal... Claro, las reglas es parte de contra sistema. Está, claro, no sé cómo explicarlo. Si estar contra el sistema es tu sistema, pues todo totalmente diferente. Pero te tienes que basar en algo, la memoria tienes que utilizarla, tienes que tener cuatro puntos de memoria para tirar de ellos y luego empezar a buscar. Por supuesto lo otro es maravilloso, pero tienes que tener cuatro puntos clavados de memoria. Vaya, es...
ENTREVISTADORA	30:17	Bueno y que, en realidad, o sea aquí no te hace como aprender nada de memoria.
ESTUDIANTE 1	30:22	No, no, no.
ENTREVISTADORA	30:24	Es más, tú eliges lo que...
ESTUDIANTE 1	30:25	Es más que nada un primer punto que es como lo básico. ¿Qué es lo de lo primero? O esto tal, tal. Entonces luego busca a favor o en contra de lo que te habías planteado Yo pienso que hay que estarlo. Ya te digo a mí me ayuda porque yo soy muy disperso, entonces claro, pero cada persona.
ENTREVISTADORA	30:41	¿Tiene una personalidad no?
ESTUDIANTE 1	30:42	Exactamente. Y si tú tienes más carácter o tal Y luego yo pienso que también va con la época. Si ahora todos estamos con un sistema esto es también... Pero tienes que estar contra algo de que haya algo, si no hay nada tampoco puedes estar en contra de... [Se disculpa] No puedo ayudar mucho.
ENTREVISTADORA	30:57	No, no, no, está muy bien. ¿Y tú piensas que de alguna manera ha cambiado tu visión de la historia del arte?
ESTUDIANTE 2	31:07	¿Cambia la manera?
ENTREVISTADORA	31:08	Sí, como tú, tu forma de ver la historia del arte. Porque hay gente que me dice sí, porque yo antes no veía la historia del arte como algo científico y ahora sí. O hay gente que me decía no, la verdad es que esto para mí no... Me ha sido completamente indiferente.
ESTUDIANTE 2	31:28	Pero a mí creo que eso puede... No necesito cambiar nada. A mí esta manera está muy bien, sí.
ENTREVISTADORA	31:32	Pues yo creo que ya está, que ya os he hecho todas las preguntas que tenía. Si ya está, pues muchas gracias, chicos.
ESTUDIANTE 1	31:37	De nada, a ti [nombre de la entrevistadora].

