

**Eva Gregori Giralt**

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

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

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

## 10. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Exposición oral)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 98 alumnos de la titulación de Bellas Artes y de la de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración* impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y por la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	33
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	18
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	12
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	22
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	13
TOTAL		98

Tabla 185

En este cuestionario se recogieron las respuestas de los estudiantes sobre la *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Exposición oral)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas<sup>150</sup>. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Días y horas dedicados a preparar la exposición oral.
- Tipo de material de apoyo didáctico.
- Días y horas dedicados a preparar el material de apoyo didáctico.
- Formato de la presentación.
- Selección y ordenación jerárquica de los componentes de la presentación.
- Se ha necesitado ayuda técnica.
- Ensayo de la exposición.
- Se ha trabajado en grupo en la elaboración de la exposición oral.
- Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en el ejercicio.

<sup>150</sup> Véase anexo 7.

En aras de una mejor y más clara interpretación, se creyó oportuno alterar de nuevo el orden propuesto en este cuestionario y agrupar las respuestas consignadas por los estudiantes en cuatro bloques temáticos. A saber:

- a) El bloque de carga de trabajo o número de días y horas dedicados a la actividad. Preguntas 1, 2, 4 y 5.
- b) El bloque relativo a los pormenores de la elaboración del ejercicio. Preguntas 3, 6, 8, 11 y 13.
- c) El bloque de dificultades y valoraciones generales de la exposición. Preguntas 9 y 15.

Tanto por la peculiaridad del ejercicio de exposición oral en relación con las actividades elaboradas por los alumnos hasta la fecha, como por el formato general de su cuestionario de carga de trabajo, los resultados ofrecieron una serie de singularidades que convino reseñar. En primer lugar, la brevedad del cuestionario en comparación con sus semejantes de reseña, bibliografía y galería de imágenes tuvo sin ninguna duda una influencia positiva en el volumen de preguntas contestadas. En este sentido, únicamente hubo que desestimar, por falta de un número de respuestas suficiente, las preguntas 7, 10, 12 y 14 cuyo perfil general era el de matizar cuestiones que sí consiguieron respuestas significativas en otras preguntas. Es decir, si por un lado los estudiantes contestaron las preguntas principales sobre trabajo en grupo, necesidad de ayuda técnica y ensayo de la exposición oral, por el otro, omitieron indicar de cuántas personas se componía el grupo, quién les había proporcionado ayuda técnica o quién había escuchado y criticado previamente su ponencia. En todos los casos, las preguntas no contestadas ofrecían una lógica interna que trazaba una ruta mucho más positiva de lo que venía siendo materia común en esta tipología concreta de cuestionarios. Por ejemplo, si los alumnos admitían que el formato de su presentación no era una mesa redonda, naturalmente no tenían por qué consignar cuántos ponentes habían participado en dicha mesa. Teniendo en cuenta, además, el enunciado de estas preguntas no contestadas, se interpretó que en la mayoría de los casos los estudiantes consideraron tan íntimo el vínculo entre las no contestadas y las que las precedían que decidieron que no era necesario apuntar lo obvio. Un buen ejemplo podría ser el de la pregunta sobre delante de quién se había ensayado la exposición: a pesar de que la mayoría de los estudiantes afirmaron haber ensayado su exposición, casi ninguno indicó frente a quién lo había hecho. Esto es, muy posiblemente creyeron que el ítem en solitario estaba implícito en su primera respuesta.

En segundo lugar, el volumen de cuestionarios correctamente enviados disminuyó notablemente. Esta contrariedad supuso una doble sorpresa. Por un lado, no había razón que explicase que tras seis envíos anteriores pudiesen cometerse errores en el protocolo de envío. Por otro, en cambio, los que llegaron a su destino tenían un mayor nivel de calidad. En detrimento de la utilización del cuestionario como guía para la elaboración del ejercicio, en esta ocasión prevaleció la recopilación de las opiniones de los alumnos, consiguiendo de este modo un formato de cuestionario mucho más acorde con las

encuestas comunes a las que los estudiantes estaban más habituados. Si se presta una mínima atención a la estructura de las preguntas y al tipo de ayuda que a través de ellas se ofreció a los alumnos, enseguida se concluye que, en comparación con los cuestionarios de bibliografía o galería de imágenes —en donde, por ejemplo, existían auténticos listados de bases de datos—, las pautas ofrecidas en esta ocasión fueron mucho más escuetas.

En tercer y último lugar, a la hora de diseñar el cuestionario se tuvo en cuenta que la vocación del ejercicio atendía a la vez a la formación del alumno en el terreno de la exposición pública de los resultados de su investigación y al ensayo de, al menos, una parte de los materiales didácticos que deberían culminar la carpeta de aprendizaje. De ahí, por ejemplo, que se prestara una especial atención a la ayuda técnica o al tipo de material de apoyo empleado: teniendo en cuenta que a estas alturas, los alumnos habían realizado una galería de imágenes en formato digital y que los materiales también se presentarían en formato digital, resultaba previsible que en su exposición oral utilizaran parte del trabajo elaborado y ensayaran aspectos generales del quinto ejercicio.

Al igual que en el caso de la bibliografía y la galería de imágenes, también aquí habría que añadir la diferencia existente entre la experiencia didáctica inicial ofrecida durante el primer cuatrimestre y la experiencia didáctica del segundo. Si por un lado, el volumen de alumnos que se prestó a la exposición oral, tal y como muestra la tabla comparativa anteriormente presentada, fue mucho mayor durante el primer cuatrimestre, esta disminución de estudiantes permitió que en la segunda fase se dedicaran las respectivas sesiones a un comentario y discusión pública de la forma y los contenidos del ponente. Sin ninguna duda, ello tuvo que influir en las respuestas y las opiniones consignadas de este grupo en particular.

### **10.1. Bloque de carga de trabajo o número de días y horas dedicados a la actividad**

El bloque de la carga de trabajo de la exposición oral presentaba dos particularidades. Una: a diferencia de la reseña, la bibliografía, la galería de imágenes o incluso los materiales didácticos, este cuestionario no recogió datos sobre la carga de trabajo que representaba el propio acto de la exposición en sí misma. Más que nada, porque esta información ya era conocida de antemano nada menos que desde el principio del curso. De modo que todo el esfuerzo se centró en detectar lo que había conllevado su preparación. Dos: también a diferencia de los otros ejercicios, el estudiante se sometía al juicio del resto de sus compañeros y del profesor; todos ellos, naturalmente, podían preguntar y profundizar en los contenidos del tema de la exposición, así como también enjuiciar públicamente lo realizado por el ponente, siempre dentro del respeto y de la crítica constructiva que debe reinar en todo trabajo cooperativo. Puesto que en el segundo cuatrimestre se sustituyó la posibilidad de elegir un tema general por la exigencia de seleccionar una fuente de la Estética de los siglos XVIII al XX, los estudiantes que iban a juzgar la intervención de sus compañeros tenían, como mínimo, una idea general de lo que el ponente podía exponer. Es decir, en este segundo cuatrimestre el estudiante tenía más limitaciones para dejar volar

su imaginación a la hora de elegir el tema de su investigación. De modo y manera que, si por un lado ello podía facilitar la actividad de evaluación, por el lado del ponente, suponía el reto añadido de enfrentarse con un auditorio conocedor del tema que él iba a exponer. En otro orden de cosas, aunque los alumnos manifestaron haber podido trabajar las habilidades propias de una exposición oral en otras ocasiones, tenían pocos modelos que ilustraran lo que se les pedía en este ejercicio. Durante su carrera estaban acostumbrados a presentaciones repletas de imágenes o a sesiones carentes de ejemplos y aplicaciones prácticas, circunstancia que dificultaba hallar esa justa medida entre la variedad de recursos utilizados, la correcta articulación y jerarquía de los mismos, ritmo y secuencia y la coherencia del discurso, para que así saliera reforzado el elemento retórico de la actividad.

#### 10.1.1. Días y horas dedicados a preparar la exposición oral

Las dos primeras preguntas del cuestionario ofrecían, como siempre, al alumno sendas casillas en blanco para que él mismo indicara la cifra que más se ajustara a su trabajo. Evidentemente, todas las peculiaridades que se ha tenido ocasión de comentar en la introducción general del análisis del cuestionario de carga de trabajo pueden resumirse en dos hechos de crucial importancia. El primero de ellos atañe a la diferencia sustancial entre los estudiantes de primer y segundo cuatrimestre. Puesto que el volumen de alumnos interesados en la realización de la exposición oral disminuyó ostensiblemente en la segunda fase, el tiempo de exposición aumentó considerablemente y, en consecuencia, también la carga de trabajo a la hora de prepararlas. El segundo hecho atañe tanto a la diferente naturaleza de ciclos como a la diferente naturaleza de titulaciones de los alumnos encuestados. Mientras los estudiantes de Historia del Arte se hallaban en los últimos cursos y disponían de una experiencia muy concreta en lo que a formas expositivas se refiere, los estudiantes de Bellas Artes estaban en los comienzos de una licenciatura mucho más práctica y en donde las lecciones magistrales compartían espacio con otro tipo de modalidades didácticas. Por lo tanto, si los primeros tenían unos referentes claros y muy posiblemente alguna que otra experiencia en este tipo de actividades, los segundos tenían estos modelos menos asimilados.

El núcleo de la cuestión estribaba en las diferencias que presumiblemente iban a indicar los grupos encuestados en el cómputo general que el gráfico de resultados conjuntos mostró, primero con las cifras literales consignadas por los alumnos y segundo, sin todos aquellos valores extremos que distorsionaban la media.

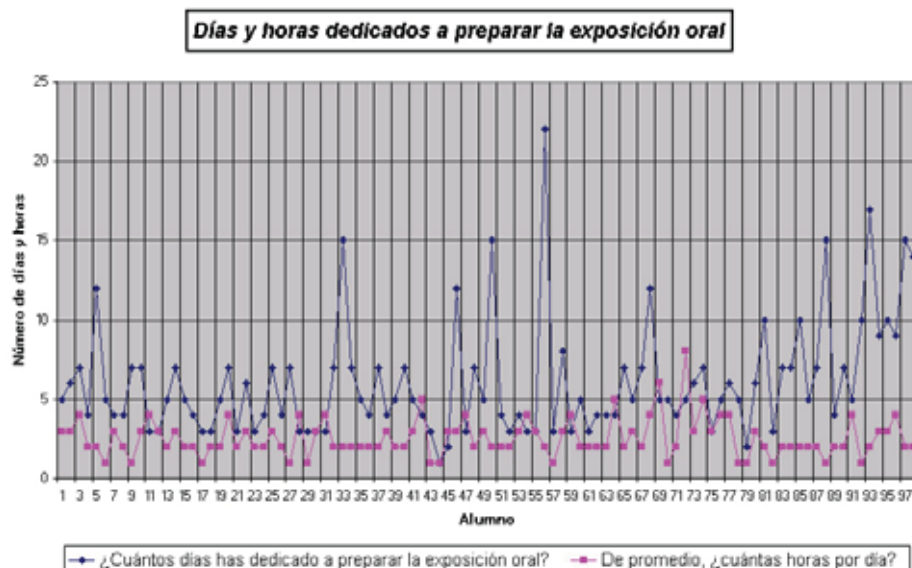


Figura 143

Como se desprende del gráfico anterior y a condición de admitir como atípicos valores superiores a 10 días, los valores correspondientes a los alumnos 6, 33, 46, 50, 56, 68, 88, 93, 97 y 98, de los días dedicados, y ningún valor correspondiente a las horas por día, podrían considerarse como tales. La tabla de datos correspondiente presentó unos valores notablemente alterados por las cifras de las desviaciones tipo, tanto en lo que se refería al número de días como en lo que se refería al número de horas por día. En este sentido, que los alumnos hubiesen consignado una media de 6 días de casi 3 horas cada uno, esto es, un total de 18 horas para preparar la exposición oral es un dato que debe cuestionarse a tenor de los valores arrojados por las dos desviaciones tipo, las medianas y las modas.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A PREPARAR LA EXPOSICIÓN ORAL				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	6,03	3,69	5,00	3,00
Número de horas	2,53	1,22	2,00	2,00

Tabla 186

Tras eliminar los valores atípicos, fue posible constatar una mejora de la media y de la desviación tipo en los dos ítems planteados y, en el mismo sentido, verificar que la mediana y la moda se mantenían inalteradas ratificando los 5 días de 3 horas cada uno y los 2 días de 2 horas cada uno respectivamente.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A PREPARAR LA EXPOSICIÓN ORAL (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	5,03	2,07	5,00	3,00
Número de horas	2,56	1,25	2,00	2,00

Tabla 187

Teniendo en cuenta que en esta ocasión, la exposición oral no se planteaba ni por fases ni según una secuencia lógica de trabajo que sirviera al alumno de punto de partida para su actividad, lo cierto es que en términos absolutos la exposición oral fue lo menos costoso para los estudiantes de toda la carpeta de aprendizaje. Ello es así por dos razones fundamentales. La primera, por el poco tiempo disponible que se ofrecía a grupos de estudiantes de más de 50 alumnos. Qué duda cabe que no implica la misma carga de trabajo preparar una exposición oral de 10 minutos que preparar otra de 30; diferencias que realmente se establecieron entre diversos grupos. Ahora bien, también es cierto que el tiempo dedicado a la preparación de estas exposiciones de distinta duración no es nunca exactamente dependiente del tiempo realmente disponible. Y, en efecto, a la hora de comparar los perfiles de la muestra con la tabla de datos siguiente, se observó que por mucho que los alumnos de segundo cuatrimestre dispusieran de más tiempo para sus ponencias, la relación entre dicho tiempo y las horas dedicadas a su presentación no fue directamente proporcional. Además, sobre todo para ponentes inexpertos, no está en absoluto demostrado que preparar una exposición breve pueda ser más sencillo que una conferencia más larga. De hecho, y desoyendo las indicaciones dadas por los profesores, un número significativo de alumnos no estructuró su exposición teniendo en cuenta el tiempo disponible, cayendo en que fuese la limitación del tiempo la que marcará el grado de profundización, el ritmo e incluso el propio contenido de su trabajo.

La segunda razón fundamental se refiere tanto al porcentaje de la calificación final obtenido mediante el ejercicio, como al sistema de puntuación que a estas alturas todos los estudiantes ya conocían. La exposición oral únicamente valía un 10% del total de las notas y, aunque ello era comparable a la bibliografía y a la galería de imágenes, los profesores implicados pensaron que su carácter de ensayo de los materiales didácticos sería ampliamente apreciado por sus alumnos. Sin embargo, únicamente 98 estudiantes se prestaron a dicha actividad, aunque sabían que la mitad de su calificación se la darían sus compañeros. Algunos estudiantes se presentaron a esta convocatoria de exposición con la intención de asegurarse un punto en la carpeta de aprendizaje, contando con la mayor permisividad de sus compañeros. Sin embargo, aun en estos casos, se pudo tomar conciencia tanto de la importancia y de las dificultades inherentes de este acto comunicativo como de la trascendencia del acto de calificar.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A PREPARAR LA EXPOSICIÓN ORAL POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	5,21	3,30	4,00	3,00
	Horas	2,48	0,97	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	6,22	4,51	5,00	5,00
	Horas	3,00	1,81	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	5,92	2,54	6,00	7,00
	Horas	2,50	1,31	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,23	2,11	5,00	5,00
	Horas	2,45	0,91	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	9,92	4,13	9,00	7,00
	Horas	2,46	1,05	2,00	2,00

Tabla 188

Tal y como cabía esperar, el grupo que menos tiempo dedicó a la preparación de la exposición oral fue también el que menos tiempo tuvo para la ejecución de la ponencia: los alumnos de Historia del Arte I afirmaron haber dedicado un total de 6 horas a la preparación de su exposición. Más interesante es constatar las 10 horas del grupo T2 de Teoría del Arte y de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, una coincidencia que choca con el hecho de que se trata de asignaturas de primer y segundo ciclo de las titulaciones de Bellas Artes y de Historia del Arte, respectivamente. Este hecho hace pensar en que incluso las pocas horas dedicadas por el grupo de Historia del Arte I no son explicables principalmente por la menor duración de la actividad. La ausencia de disparidades en función de ciclos y titulaciones obliga a plantear la posibilidad de que lo realmente determinante fue el perfil de la asignatura y la familiaridad de los estudiantes con sus contenidos; cosa que tenía su reflejo, antes de nada, en los temas elegidos para las carpetas de aprendizaje. Frente al resto de las asignaturas involucradas en esta experiencia, la de Historia del Arte I, con su carácter más abiertamente histórico, resultaba más cercana a lo que había sido habitual en el encuentro del alumno con el arte. Por el contrario, el sesgo más netamente filosófico de las otras asignaturas incrementó la dificultad también en el ejercicio de exposición oral, justamente por las razones opuestas: la escasa formación previa del estudiante. La mejor prueba al respecto es que, en estas asignaturas de corte más especulativo, no se hallaran diferencias relevantes en la carga de trabajo de los grupos matriculados en los dos ciclos: el talante especulativo de las asignaturas de Teoría del Arte y Estética parece haber prevalecido por encima de la naturaleza del perfil de la muestra.

Las desviaciones tipo fueron más que aceptables en ese número de horas por día que aparentemente se mantuvo en todos los ejercicios de la carpeta de aprendizaje. En cambio, fueron altas en todos los casos relativos al número de días por las razones obvias de que el calendario lectivo ofrece al alumno menos posibilidades de acción respecto a la otra variable: el número de horas presenciales condiciona la dedicación diaria del estudiante, de manera que este tiene que echar mano de un número variable de días dependiendo de la dificultad del ejercicio. Una mención particular merece la media



aritmética de días que los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración necesitaron para preparar la exposición oral (9,92), y nótese aquí que no es el grupo que arrojó una desviación tipo más alta. La respuesta a esta singularidad debe buscarse en la exigencia de trabajar sobre una fuente, y en este sentido, deben recordarse los argumentos utilizados en el párrafo anterior acerca de la escasa familiaridad del alumno con estas materias.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A PREPARAR LA EXPOSICIÓN ORAL POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,00	<b>6</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	7,00	<b>14</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	7,00	<b>14</b>
	Horas	2,00	

**Tabla 189**

El hecho de que los alumnos hayan necesitado menor carga de trabajo para afrontar este ejercicio parece indicar que los resultados de la carpeta de aprendizaje, tal y como estaba concebida, daban sus frutos: esta menor carga de trabajo era el resultado del aprovechamiento de lo realizado en ejercicios anteriores. En efecto, debe observarse aquí que la media dedicada a la preparación de la exposición oral fue de 10,8 horas; un valor muy semejante a algunas de las fases —fases y no el ejercicio en su conjunto— constitutivas de las actividades previamente analizadas.

#### 10.1.2. Días y horas dedicados a preparar el material de apoyo didáctico

Las dos preguntas siguientes se concentraron en el análisis de la preparación del material de apoyo. A la hora de diseñar el presente cuestionario, los profesores implicados tuvieron en cuenta la posibilidad de que los alumnos acompañaran su ponencia de algún que otro material audiovisual. De hecho, una parte significativa de las sesiones metodológicas dedicadas a este ejercicio versó sobre la incidencia de estos materiales sobre el auditorio, así como sobre los usos apropiados e inapropiados de los mismos. Además, se recomendó a los estudiantes que aprovecharan el trabajo ya realizado, sobre todo en la galería de imágenes y la bibliografía, para elaborarlos. Se hizo también hincapié en la conveniencia de emplear la exposición oral para ensayar los planteamientos y las líneas de actuación que debían dirigir el último ejercicio de la carpeta —materiales didácticos.

Se dudaba si los estudiantes interpretaron correctamente la pregunta y, de este modo, incluyeron, en el cómputo general de la carga de trabajo del ejercicio, el tiempo dedicado a

la preparación de los materiales de apoyo, así como también el dedicado al ensayo de todo lo dispuesto. Aunque no se tiene una plena certeza, la hipótesis que se barajó aquí fue que los estudiantes diferenciaron entre ambas partes de la actividad. Como se ha visto, los alumnos indicaron unas 10 horas de trabajo en el ítem correspondiente a la preparación de la exposición oral. La experiencia dicta que es un tiempo razonable para la preparación de una sesión que podía alcanzar los 30 minutos en algunos grupos. El gráfico que a continuación se presenta muestra los resultados conjuntos de un modo literal y sin contemplar la necesidad de eliminar datos atípicos. El hecho de que algunos alumnos señalaran un promedio de 14 días de preparación no se consideró estadísticamente desdeñable y, menos aún, teniendo en cuenta que esta cifra quedaba dentro de los márgenes de error admitidos en las preguntas anteriores.

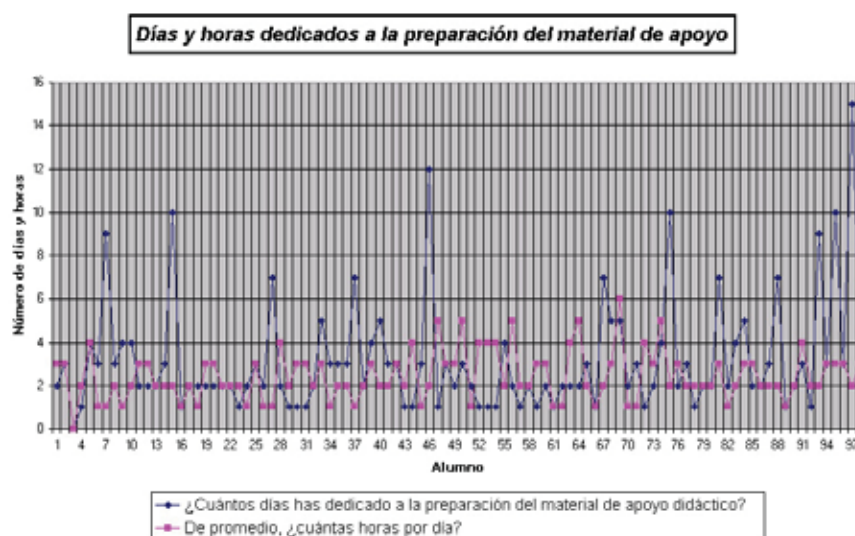


Figura 144

Aunque la claridad del gráfico es suficientemente explícita, en aras de un mejor examen comparativo de los datos, conviene echar un vistazo a la tabla con las medidas de tendencia central y de dispersión que lo resumen.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA PREPARACIÓN DEL MATERIAL DE APOYO</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	3,17	2,63	2,00	2,00
Número de horas	2,43	1,15	2,00	2,00

Tabla 190

Como era lógico suponer, la desviación tipo concerniente al número de días fue considerablemente alta y los valores de la media, la mediana y la moda ligeramente inferiores a las preguntas 1 y 2 del presente cuestionario. Si en este caso, los alumnos afirmaron haber dedicado una media de 5,41 días de 2,60 horas por día, a ello habría que añadir los 3,17 días de 2,43 horas por día consagrados a la realización del material de apoyo. En lo que concierne a los valores de la mediana y, sobre todo, de la moda, puede

apreciarse que de los 5 días de 2 horas cada uno y de los 3 días de 2 horas cada uno respectivamente —en la preparación de la exposición oral—, se pasó a los 2 días de 2 horas cada uno, en ambos casos, en la elaboración del material de apoyo.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA PREPARACIÓN DEL MATERIAL DE APOYO (SIN DATOS ATÍPICOS)</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	2,59	1,54	2,00	2,00
Número de horas	2,46	1,18	2,00	2,00

**Tabla 191**

La tabla de medidas de tendencia central y de dispersión anterior así como la tabla de datos comparativa de grupos y asignaturas que a continuación se presenta acabaron de ratificar lo ya confirmado.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA PREPARACIÓN DEL MATERIAL DE APOYO POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,88	2,30	2,00	1,00
	Horas	2,52	1,18	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,44	1,65	2,00	2,00
	Horas	2,72	1,56	2,50	1,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,67	2,61	2,50	2,00
	Horas	2,50	1,00	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	2,95	2,34	2,00	2,00
	Horas	2,05	0,95	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	4,69	4,35	3,00	3,00
	Horas	2,23	1,01	2,00	2,00

**Tabla 192**

A pesar de que una mayor homogeneidad pareció dominar la desviación tipo concerniente al número de horas por día, únicamente en el caso de los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración esta misma desviación aplicada al número de días resultó alarmante. Evidentemente, el hecho de que este grupo en particular dispusiera de más tiempo de exposición y de que se dedicara su investigación a una fuente de la Estética de los siglos XVIII al XX podría explicar que dedicara más días con igual número de horas por día a la preparación del material didáctico de apoyo. Por el contrario, en el caso de estos alumnos más avanzados en sus estudios, el mayor volumen de horas de dedicación consignadas no tiene una correspondencia con la calidad de los materiales de apoyo utilizados en las exposiciones orales, como los profesores pudieron comprobar en las diferentes sesiones. Este hecho pone en entredicho las razones que explican la diferencia de horas de este grupo con los restantes.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA PREPARACIÓN DEL MATERIAL DE APOYO POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos	Moda	Horas totales	
<i>Historia del Arte I</i>	Días	1,00	2
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,00	2
	Horas	1,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	3,00	6
	Horas	2,00	

Tabla 193

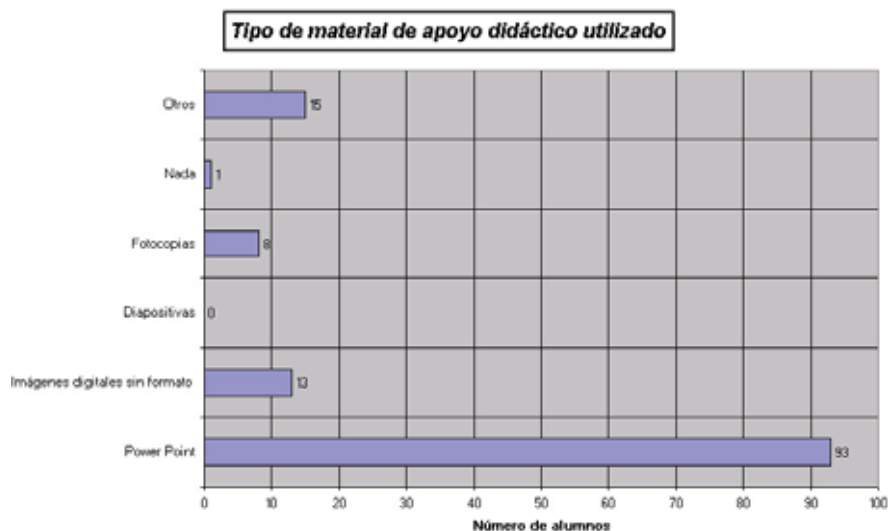
En síntesis, se podría aducir que los estudiantes dedicaron un promedio de 3,6 horas a la preparación del material didáctico de apoyo y que los alumnos de Bellas Artes destinaron en general menos horas que los de Historia del Arte.

## 10.2. Bloque relativo a los pormenores de la elaboración del ejercicio

El bloque de preguntas relacionadas con el proceso y los recursos utilizados para la preparación de la exposición oral exploraba la naturaleza de la ponencia y los materiales de soporte utilizados. Además de dejar sentado el hecho de que el cuestionario únicamente valoraba la fase de preparación de la exposición oral, se sometió a juicio de los estudiantes aquellos métodos de trabajo que ya habían sido objeto de examen en otras ocasiones — como por ejemplo el trabajo en grupo—, y se añadieron aquellas singularidades propias de la exposición pública mediante el análisis del formato de la presentación, los componentes de la misma y los ensayos previos. La idea principal era que si los estudiantes sentían la necesidad de ensayar la exposición, de acompañarla de material didáctico o de dotarla de algún elemento de reflexión peculiar aun a sabiendas de que se dirigían a un público amistoso, ello demostraba fehacientemente que el alumno había comprendido la finalidad del ejercicio y la importancia de adquirir las habilidades asociadas a la actividad.

### 10.2.1. Tipo de material de apoyo didáctico

La primera pregunta del presente bloque ofrecía al encuestado 6 posibilidades de respuesta de las que únicamente podía elegir una marcando con el puntero su correspondiente botón de radio. Desde el «Power Point» hasta «otros», los ítems comprendían «imágenes digitales sin formato de presentación», «diapositivas», «fotocopias» y «nada». Esto es, un abanico suficientemente amplio, que tenía en consideración tanto el tiempo teórico del que podrían disponer los alumnos para su ponencia como la realidad de su experiencia previa en este tipo de actividades. El gráfico de resultados conjuntos que a renglón seguido se presenta ilustra las preferencias de los encuestados frente a la preparación de la exposición oral.



**Figura 145**

De los 98 alumnos que dieron respuesta al presente cuestionario, 93 afirmaron haber utilizado un Power Point, 15 optaron por el ítem otros, 13 por la alternativa de imágenes digitales sin formato de presentación, 8 por fotocopias y solo 1 por el ítem nada. La utilización mayoritaria del Power Point no deja lugar a dudas y coincide con lo acontecido en la práctica de las exposiciones orales. Gracias al ejercicio de galería y a la familiarización con las tecnologías que las asignaturas implicadas trajeron consigo, el Power Point resultó ser la salida más asequible y utilizada por todos los alumnos encuestados, aun cuando la carga de trabajo que les supuso la preparación del material de apoyo didáctico indicaría que el grado de conocimiento de la misma era poco profundo. La hipótesis del aprovechamiento de la carpeta de aprendizaje vendría corroborada por el número de alumnos que optaron por el ítem imágenes digitales sin formato de presentación. Muy posiblemente, de los 13 alumnos que se decidieron por dicha alternativa, la mayoría presentaron el resultado de sus galerías de imágenes y convirtieron el cuarto ejercicio en una exposición del trabajo realizado con anterioridad. A sabiendas de la naturaleza y realidad tanto de las exposiciones orales como de los materiales didácticos, lo cierto es que el resultado de la galería de imágenes fue reutilizado en ambos casos sin grandes modificaciones; lo cual es indicativo del éxito del planteamiento de la carpeta de aprendizaje aunque también de una rutina de trabajo muy arraigada entre el estudiantado. Abundar en el hecho de que un porcentaje muy elevado de alumnos reprodujo códigos de comportamiento de sus profesores a la hora de elaborar sus exposiciones no sería nada criticable de no ser por el hecho de que ello significó, en este caso concreto, una falta de reflexión personal sobre el mejor modo de transferir unos contenidos. Esto es, puesto que se trataba de una exposición oral sobre el tema que habían desarrollado a través de una reseña, una bibliografía y una galería de imágenes, los estudiantes reprodujeron en el tiempo disponible el mismo formato de exposición al que estaban acostumbrados como alumnos. Ello podría explicar por qué tardaron tanto tiempo en preparar un material didáctico de apoyo que se basaba en el trabajo hecho en su galería de imágenes. A excepción del grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, el resto tenía plena libertad para incluir en sus galerías el volumen de imágenes que considerara

oportuno y, tras haber asistido a sus exposiciones orales, puede decirse que este volumen fue mayoritariamente desmesurado. De todos modos, para tener una visión más aquilatada de lo sucedido es necesario cruzar las respuestas a esta pregunta sobre el tipo de material de apoyo utilizado con otras que forman parte del bloque de las dificultades halladas. Como se verá más adelante, los aspectos técnicos de la preparación de los materiales, el ajuste de la presentación al tiempo disponible y la selección de los materiales fueron considerados por los alumnos como los escollos principales de su tarea, lo que acabará por demostrar que pasaron por alto lo que quizás constituía los aspectos más importantes e interesantes de la actividad.

Por otro lado, a juzgar por el diseño final de las presentaciones de Power Point que los alumnos de las asignaturas de Historia de las Ideas Estéticas elaboraron, habría que añadir a las anteriores reflexiones el conjunto de explicaciones textuales que acompañaban sus imágenes. La poca familiaridad con estas asignaturas podría explicar por qué unos estudiantes creyeron necesario acompañar sus Power Point de partes textuales. Lo habitual en la asignatura de Historia del Arte I fue que los alumnos cargaran sus Power Point de un número excesivo de imágenes y utilizaran la mayor parte de su exposición oral para describirlas emulando una lección de historia del arte mal entendida. En cambio, los estudiantes de las otras dos asignaturas mencionadas, sabían, por lo ya advertido por los profesores, que no se trataba de desarrollar ese tipo de discurso. Este hecho, unido al carácter minoritario que tienen estas asignaturas en sus respectivas titulaciones, les provocó una incomodidad que les condujo a incorporar amplias referencias textuales en sus materiales digitales. En realidad, estos textos funcionaban como apoyo tanto de cara al auditorio —lo que suponía una mala utilización de los recursos— como para el propio ponente a fin de superar la inseguridad experimentada ante un enfoque desacostumbrado. Muy diferentes son los motivos que movieron a los pocos alumnos que optaron por acompañar con otro tipo de recursos digitales sus exposiciones orales. Curiosamente, la mayor parte de ellos se concentraron en estas mismas asignaturas. Este hecho viene a confirmar la inadecuación del uso habitual del Power Point en una clase de historia del arte a la materia de estas asignaturas que algunos alumnos parecieron haber percibido. Estos pocos casos ilustraron la conciencia y la voluntad de modificar la tradición académica de las asignaturas históricas en general y teóricas en particular, mediante una tecnología que por su novedad consideraron más capacitada para fomentar el interés y la interactividad de los oyentes. A la postre, fueron estos usos los más innovadores y los que mayor impacto provocaron en el auditorio. Sin embargo, ello no quiere decir que en todos los casos desempeñaron adecuadamente la función de enriquecer la exposición oral. Es indudable que la preparación de estos materiales supuso notablemente más tiempo que el típico y escueto Power Point, y sería importante valorar las razones por las que estos alumnos estuvieron dispuestos a asumir esta carga de trabajo extra. La primera razón pudo haber sido la fascinación que estos alumnos experimentaron por las tecnologías que acababan de descubrir y que creyeron que iba a ser compartida también por sus compañeros, asegurando un nada despreciable impacto sobre el auditorio. La segunda pudo haber tenido que ver con la voluntad de poner a prueba los futuros materiales didácticos, calibrar

el grado de acierto de su planteamiento y experimentar con alternativas didácticas a las que no estaban habituados. Pero en unas pocas exposiciones se advirtió un tercer motivo, menos loable que los anteriores, aunque no ilícito. El meollo se hallaba nuevamente en la dificultad experimentada a la hora de exponer y elaborar una estructura lógica y coherente de temáticas vinculadas con el ámbito de la filosofía, y por ello ajenas a sus usos y costumbres académicas. La posibilidad de evitar la ponencia concentrando todo su contenido en el visionado de una determinada proyección fue también una estrategia utilizada a veces por unos pocos estudiantes.

En cualquier caso, a juzgar por las cifras de alumnos que acompañaron su exposición de materiales de apoyo, el interés y la implicación de los encuestados debe ponerse fuera de toda duda. De hecho, una buena parte de los alumnos que optaron por no realizar la exposición oral asistieron a las de sus compañeros y participaron activamente en la evaluación entre iguales.

TIPO DE MATERIAL DE APOYO DIDÁCTICO UTILIZADO POR GRUPO Y ASIGNATURA						
	<i>Hª del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	<b>TOTAL</b>
Power Point	29	18	12	21	13	<b>93</b>
Imágenes digitales sin formato	4	2	0	4	3	<b>13</b>
Diapositivas	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Fotocopias	3	3	1	0	1	<b>8</b>
Nada	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Otros	6	2	0	3	4	<b>15</b>

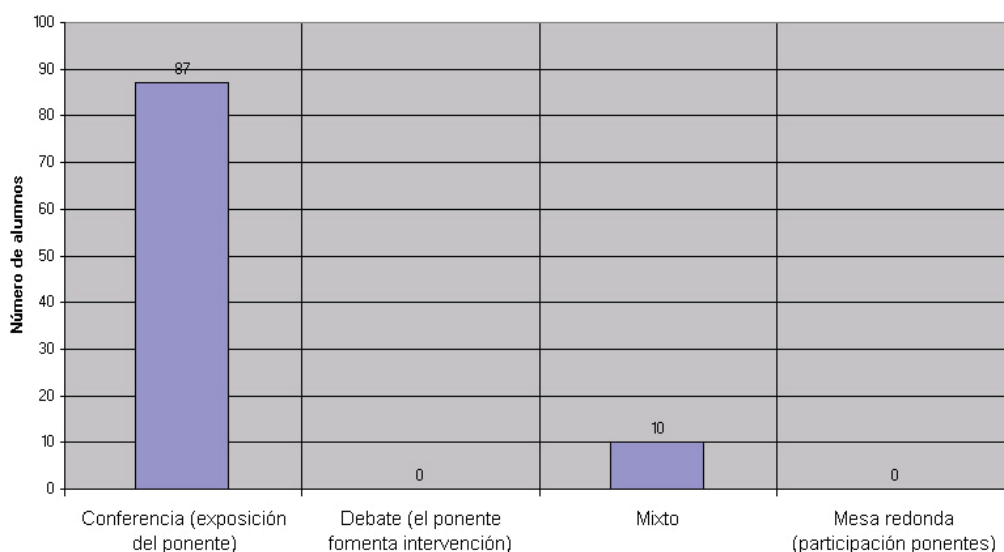
**Tabla 194**

#### 10.2.2. Formato de la presentación

De un modo similar a la pregunta sobre selección y ordenación jerárquica de los componentes de la presentación que vendrá justo después, la cuestión actual ofrecía a los estudiantes una pequeña guía de elaboración para que pudieran reflexionar sobre los modelos de exposición oral. Con sendos botones de radio, los ítems sometidos a juicio de los implicados comprendían la «conferencia (exposición del ponente)», el «debate (el ponente fomenta la intervención de los asistentes)», «un modelo mixto y la «mesa redonda (participación de varios ponentes sobre un tema conjunto)». Sin lugar a dudas, tras poner en funcionamiento el nuevo modelo didáctico y tomar el pulso de las costumbres de los alumnos, las previsiones eran bastante claras. Por un lado, se podía anticipar que la mesa redonda sería ampliamente descartada, dado que en los cuestionarios anteriores prevaleció notoriamente la modalidad de trabajo individual. Por otro lado, también se podía anticipar que el fomento de la intervención de los asistentes —el formato de debate— estaría directamente relacionado con el tiempo real del que dispusieran para la exposición y la naturaleza de la asignatura y de los referentes que cada grupo podía tener en ese momento.

La aparente paradoja que entrañaba el hecho de que, por un lado, el alumno considerara importante la participación de su auditorio mientras, por el otro, renunciara al formato debate o mesa redonda se resolvió, al menos en parte, tras valorar el peso de los modelos que todos ellos tenían a su alcance, así como las diferentes circunstancias de los grupos. Entraba dentro de lo previsible una cierta disparidad entre las alternativas elegidas por los estudiantes de Bellas Artes y las elegidas por los estudiantes de Historia del Arte. Sobre todo en el sentido de que la lección magistral parecía ajustarse más al modelo de los segundos que al de los primeros. Pero el argumento era un arma de doble filo. Mientras los estudiantes de Bellas Artes estaban más cercanos a un modelo tradicional en la enseñanza secundaria, los de Historia del Arte tenían más asumida la tradición docente universitaria. Mientras los estudiantes de Bellas Artes representaban el entusiasmo de los primeros cursos, los de Historia del Arte representaban la fatiga de los últimos. Para dilucidar y corroborar estas dos conjeturas —esto es, la de la predilección por la conferencia aun teniendo presente la importancia de la intervención de los asistentes y la de la discrepancia entre las dos facultades encuestadas—, se creyó oportuno presentar el gráfico que a continuación se muestra con los resultados conjuntos y desgranar por grupos y asignaturas las diferentes alternativas de la pregunta.

**Formato de la presentación**



**Figura 146**

FORMATO DE LA PRESENTACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA						
	<i>Hª del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	TOTAL
Conferencia (exposición del ponente)	27	16	11	22	11	87
Debate (el ponente fomenta intervención)	0	0	0	0	0	0
Mixto	5	2	1	0	2	10
Mesa redonda (participación ponentes)	0	0	0	0	0	0

**Tabla 195**



De los cinco grupos encuestados, ninguno de ellos se decantó ni por el debate ni por la mesa redonda; todos eligieron la conferencia y también todos, excepto el grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, tuvieron una muestra pequeña e irrelevante estadísticamente hablando del formato mixto de presentación. Por lo tanto, la hipótesis de la falta de tiempo para acometer una experiencia de la que carecían de modelos es la que cobró mayor consistencia a la luz de las cifras. Simplemente como apunte, habría que preguntarse qué entendieron los alumnos por formato mixto de exposición y hasta qué punto dicho formato se alejaba de la conferencia y el trabajo individualizado.

### 10.2.3. Selección y ordenación jerárquica de los aspectos tratados en la exposición oral

Acometer el análisis de los componentes de las conferencias podía contribuir a entender por qué los estudiantes habían optado por este formato en concreto y por qué habían optado mayoritariamente por el Power Point. El problema de semejante planteamiento estaba en el hecho de que se trataba de una tabla jerárquica con botones de opción y de que los encuestados habían confundido sistemáticamente este tipo de enunciados con una simple actividad evaluadora, como habían demostrado ya los cuestionarios anteriores. La prudencia, pues, aconsejaba tener en cuenta que esta vez el alumno se enfrentaba con ocho posibles respuestas que comprendían «la exposición de tesis generalmente admitidas sobre el tema», «la exposición de los interrogantes y debates abiertos», «la selección de algún aspecto particular del tema», «la exposición de la metodología seguida», «la exposición de los motivos que justifican la elección del tema», «la exposición de problemas y soluciones halladas en el trabajo», «la exposición de las consideraciones didácticas asociadas» y «otros». La estrategia de examen quedó cifrada en la presentación del gráfico de resultados conjuntos con los valores 0 incluidos y en la subsiguiente presentación del gráfico de resultados conjuntos que eliminaba las respuestas no elegidas.

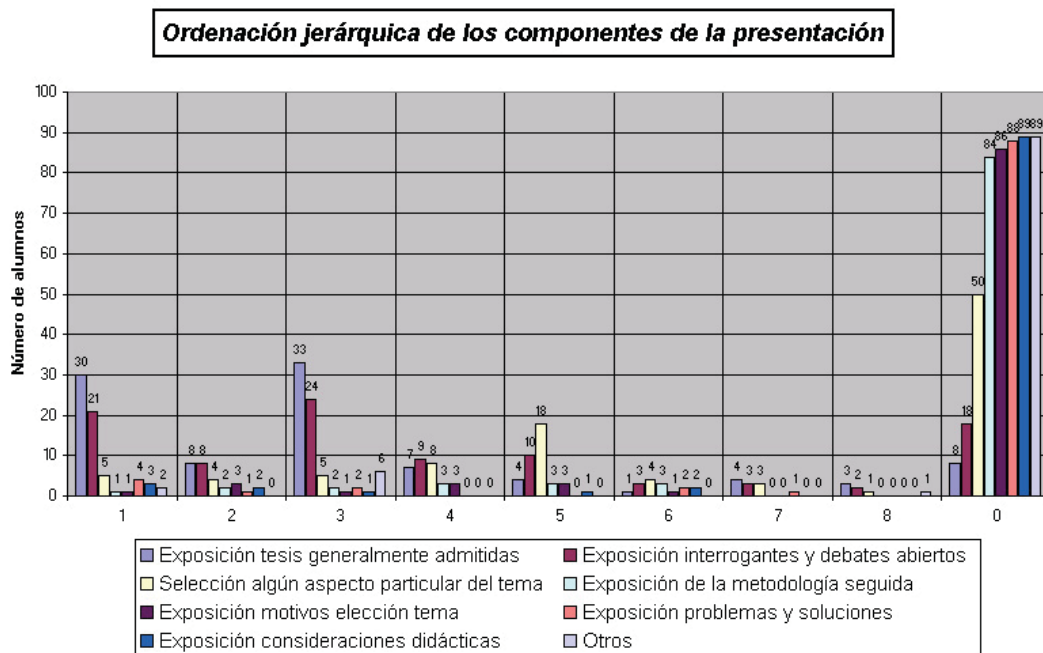


Figura 147

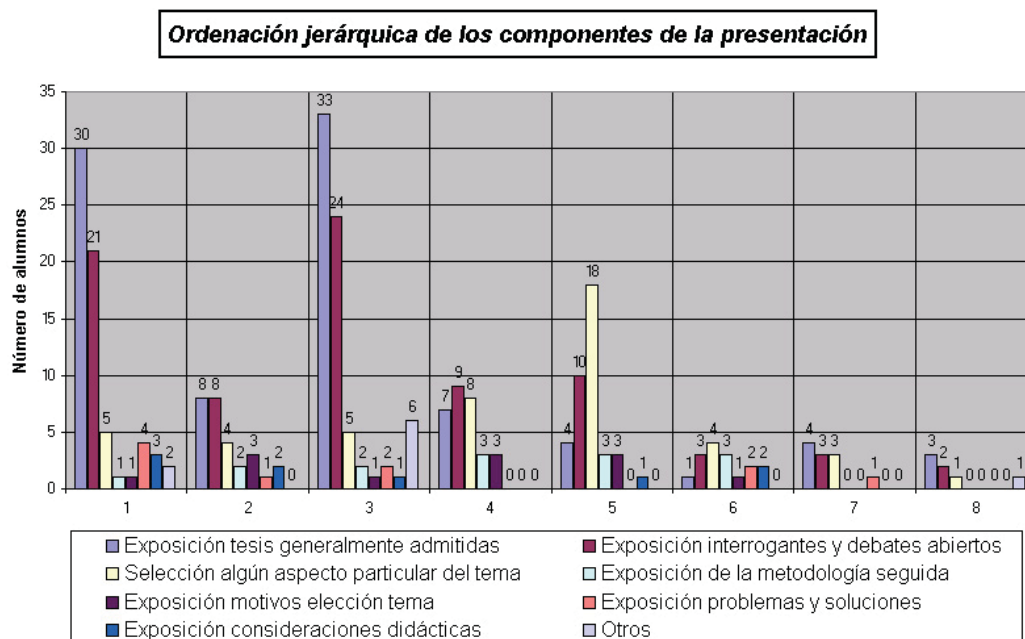


Figura 148

A partir de este punto no se volverá a insistir en las confusiones que han caracterizado las respuestas de los alumnos a estas preguntas, por estimar que esto ya ha sido suficientemente subrayado en el mismo tipo de preguntas aparecidas en los 6 cuestionarios anteriores. Por consiguiente, solo se comentará por encima los resultados generales obtenidos, lo cual debe interpretarse antes de nada como una muestra de cautela ante las dificultades de interpretación que presenta este tipo de preguntas. La exposición de tesis generalmente admitidas sobre el tema y la exposición de los interrogantes y debates abiertos fueron los ítems preferidos por la práctica totalidad de unos encuestados que, además, descartaron también de un modo claro el resto de aspectos sometidos a su consideración. Esta vez resultó tan significativo lo que los estudiantes eligieron como aquello que los estudiantes descartaron. Es decir, la exposición de la metodología seguida, la exposición de los motivos que justifican la elección del tema, la exposición de problemas y soluciones halladas en el trabajo, la exposición de las consideraciones didácticas asociadas y otros fueron ampliamente desechadas por la práctica totalidad de los alumnos. Esto naturalmente reafirma que los estudiantes desarrollaron este ejercicio según los usos comunes en las titulaciones. Únicamente la selección de algún aspecto particular del tema pareció hacer acto de presencia en el puesto número cinco de una parrilla que, como el resto, no pudo superar la confusión entre jerarquía y puntuación. Este hecho, junto con la predilección de los alumnos por organizar su exposición alrededor de la síntesis de las tesis generalmente admitidas sobre el tema y de los interrogantes y debates abiertos, abundó en la idea de que la ponencia fue un resumen más o menos extenso del ejercicio de reseña y galería. La escasa previsión de los encuestados volvió aquí a hacer acto de presencia: hasta qué punto los alumnos eligieron movidos o no por la presión del tiempo utilizar el ejercicio de reseña y galería para presentarlo públicamente es algo que podría confirmarse si hubiesen incorporado entre sus respuestas a la pregunta actual, la exposición de las consideraciones didácticas asociadas. Esto es, si hubiesen utilizado conscientemente lo realizado en la reseña y la galería, muy

posiblemente también hubiesen pretendido ensayar el planteamiento de los materiales didácticos y hubiesen incluido el ítem anteriormente mencionado en su escala jerárquica.

En lo que al resto de ítems se refiere, no dejó de resultar curioso que considerando el tiempo reducido del que disponían los alumnos para realizar la exposición, no hubiesen optado por presentar un aspecto particular del tema de su carpeta. Este hecho junto con el rechazo también de la opción de exponer la metodología seguida, los motivos de elección del tema, los problemas y las soluciones halladas en el trabajo o las consideraciones didácticas asociadas, corroboró la hipótesis de que los estudiantes eligieron una opción más tradicional por razones de tiempo. La opción de resumir lo ya consignado en otros ejercicios anteriores no solo les impidió utilizar la ponencia como banco de pruebas de sus materiales didácticos sino también ajustar su diseño al tiempo y a la naturaleza del formato específico de una conferencia. Quiere ello decir que si algunas exposiciones se hubiesen planteado todos estos elementos, quizá hubiesen optado, por ejemplo, por la comunicación de problemas y soluciones halladas en el trabajo antes que por la exposición de tesis o debates abiertos.

Teniendo en cuenta lo que la mayoría de los estudiantes había manifestado en relación con los motivos de la elección del tema objeto de la carpeta de aprendizaje, su clara vocación por investigar sobre temas de su interés hizo de nuevo acto de presencia. El hecho de que se desestimaran ítems tales como consideraciones didácticas, metodología y problemas y soluciones halladas en el trabajo a la hora de estructurar la exposición oral podría interpretarse en esta dirección. La reserva y la confidencialidad a la hora de revelar dificultades básicas que ellos mismos consideraron inconfesables fueron los protagonistas más plausibles de la decisión de los estudiantes. Y si ello fue notorio e incluso lógico en los estudiantes de primer ciclo de Bellas Artes, fue todavía más sorprendente y relevante en los estudiantes de segundo ciclo de Historia del Arte.

#### 10.2.4. Ensayo de la exposición

Tras analizar la carga de trabajo de la preparación de la ponencia así como la tipología de la misma, se sondeó a los alumnos sobre si habían o no ensayado previamente la presentación y, en caso afirmativo, frente a quién lo habían hecho. Formulada como una disyuntiva, la cuestión tenía una clara faceta informativa y únicamente adquiría todo su significado si se acompañaba de la inmediatamente posterior. Esto es, de la pregunta sobre frente a quién se había realizado dicho ensayo. Puesto que las posibilidades de esta segunda cuestión incluían los ítems «en solitario», «compañeros de clase», «otros profesores», «amigos» y «familiares», hubiese podido colegirse de las respuestas de los encuestados el nivel de experiencia, el valor concedido al ejercicio, la propia seguridad del alumno ante esta actividad y la importancia del trabajo en grupo. Que no era lo mismo ensayar la exposición en solitario, frente a familiares o frente a otros profesores era algo que no merecía ulteriores comentarios.

Sin embargo, nada de todo ello pudo concluirse fehacientemente ya que la mayoría de los encuestados no respondió a esta pregunta. Teniendo en cuenta que la práctica totalidad de los alumnos optó por un formato tradicional de conferencia y que los componentes de la presentación eran las tesis generalmente admitidas sobre el tema, podría inferirse en un primer momento que el cuarto ejercicio no les reportó una carga extra de trabajo y que no necesitaron ensayar aspectos que formaban parte de actividades ya presentadas y evaluadas. El gráfico de resultados conjuntos tuvo que equilibrarse con la tabla de datos comparativa que a renglón seguido se presenta.

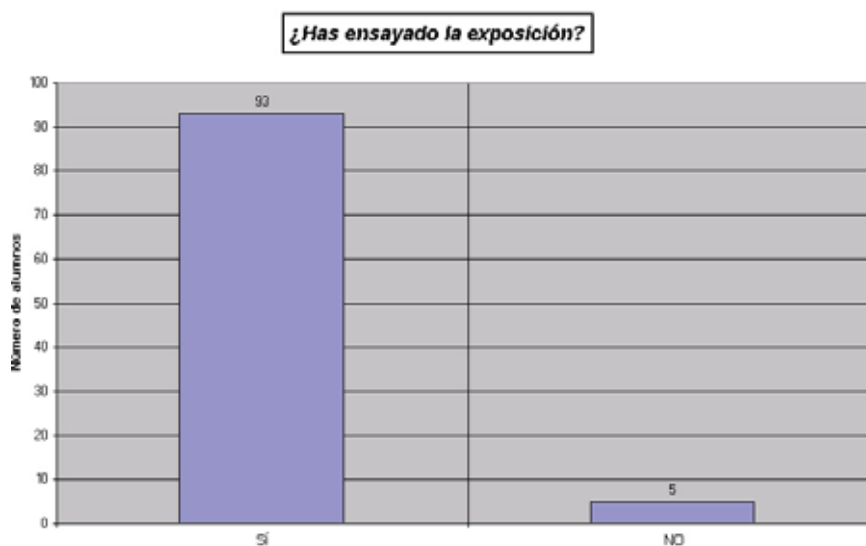


Figura 149

¿HAS ENSAYADO LA EXPOSICIÓN? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	30	3
<i>Teoría del Arte T2</i>	16	2
<i>Teoría del Arte T4</i>	12	0
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	22	0
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	13	0

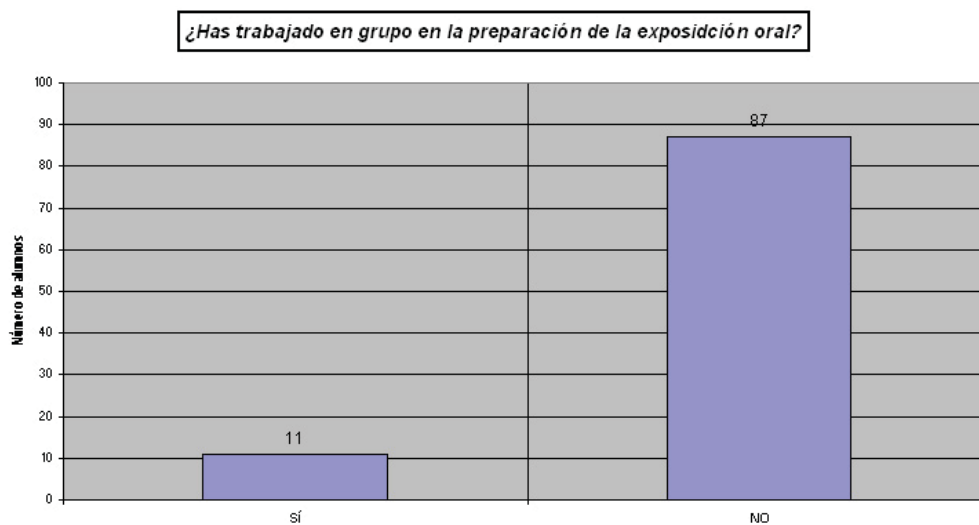
Tabla 196

De los 98 alumnos encuestados, 93 dieron una respuesta positiva mientras otros 5 la dieron negativa a la pregunta sobre si habían o no ensayado la exposición. Huelga cualquier otro comentario al respecto, puesto que la claridad meridiana de los datos resultó verdaderamente incuestionable. La hipótesis de partida, pues, debía desestimarse ipso facto. De los cinco grupos encuestados, únicamente el de Historia del Arte I y el T2 de Teoría del Arte incluyeron muestras de la opción negativa de la pregunta. Ello podría explicarse aduciendo que algunos de estos estudiantes decidieron centrar su ponencia en un comentario sobre la elaboración de los materiales didácticos, para lo cual no creyeron necesario ensayo alguno. De todas maneras, la poca relevancia estadística de estos alumnos nos dispensa de entrar en detalle en esta anomalía.

## 10.2.5. Se ha trabajado en grupo la preparación de la exposición oral

El cierre del bloque dedicado al análisis de los pormenores de la elaboración del ejercicio contaba con la ya tradicional pregunta sobre si se había o no trabajado en grupo y, en caso afirmativo, sobre cuántas personas componían dicho grupo. La fórmula de la disyuntiva y la estrategia de mantener en todas las ocasiones el mismo enunciado concedía al conjunto de los cuestionarios un aspecto de unidad fácilmente perceptible por los encuestados y permitía examinar tanto los datos recopilados como su evolución a lo largo del curso. Lamentablemente, las apostillas a las preguntas sobre si habían o no necesitado ayuda técnica, por ejemplo, o frente a quién habían ensayado la exposición no tuvieron resultados estadísticamente significativos, como es también el caso de esta pregunta relativa al trabajo en grupo. Esto es ya de por sí sintomático de qué entendían los alumnos por trabajo en grupo, a quién consideraban miembros de dicho grupo o hasta qué punto valoraban como trabajo el escuchar una exposición oral o prestar ayuda técnica en la elaboración de un Power Point.

Como en todos los casos, el análisis se realizó a nivel general y se mostró, tal y como exhibe el gráfico y la tabla de datos comparativa que a renglón seguido se presentan, claro en todas sus facetas.



**Figura 150**

De los 98 alumnos encuestados, 87 afirmaron no haber trabajado en grupo a la hora de preparar la exposición oral mientras únicamente 11 indicaron lo contrario. En porcentaje ello representaba un 88,77% y un 11,22% respectivamente. La claridad de esta situación no parecía admitir más comentarios que los relativos al hecho de que el ensayo de la presentación debió de hacerse en solitario y de que la ayuda técnica no fue interpretada como un intento de colaboración. Hasta qué punto ello indicaría que los encuestados no valoraban esta ayuda técnica como algo propio de los contenidos académicos de la asignatura, es algo que no pudo ratificarse.

¿HAS TRABAJADO EN GRUPO EN LA PREPARACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	1	32
<i>Teoría del Arte T2</i>	2	16
<i>Teoría del Arte T4</i>	0	12
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5	17
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	3	10

Tabla 197

### 10.3. Bloque de dificultades y valoraciones generales de la exposición

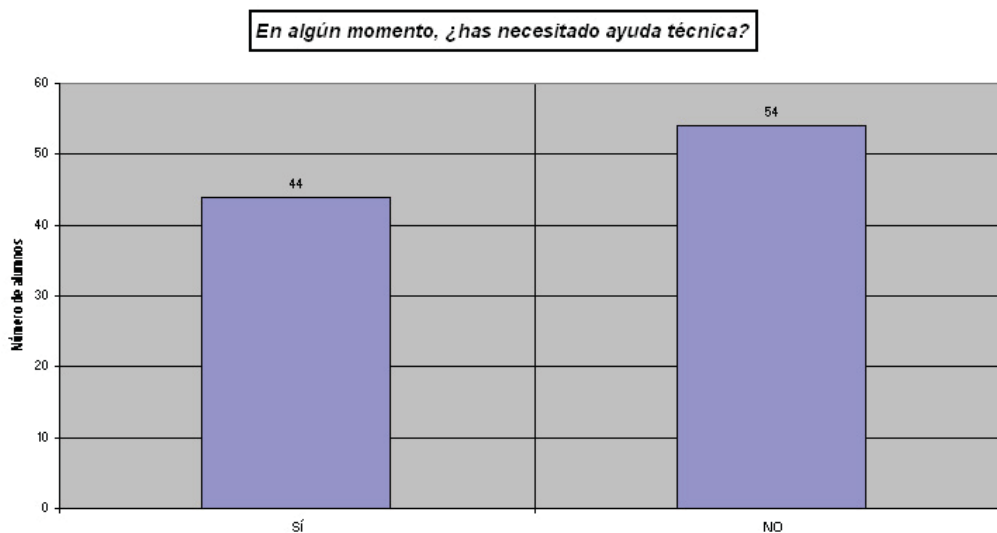
El tercer y último bloque del presente cuestionario comprendía tres preguntas. Las dos primeras, relativas a la necesidad de ayuda técnica y al perfil de aquél que la había prestado, y la otra relativa a las dificultades halladas en la realización del ejercicio. La negativa rotunda por parte de los encuestados a dar respuestas estadísticamente significativas a la segunda parte de la primera pregunta, obligó a replantear la unidad de este tercer bloque y a renunciar a algunas de sus pretensiones iniciales. Así, si en un principio se había previsto comparar el nivel de seguridad de los estudiantes con el grado de profundización de su carpeta de aprendizaje, la realidad impuso sus reglas. La mayoría de los encuestados no respondió quién les había procurado ayuda técnica. Una parte importante de los mismos aseguró no haber necesitado dicha ayuda aun cuando su experiencia en las TIC fuese escasa, el número de horas dedicado a la preparación del material de apoyo didáctico elevado y el formato de este material un simple Power Point. El lector recordará que, a diferencia del resto, este era el único cuestionario que sondeaba al alumno sobre algo que todavía no había llevado a cabo. Por otro lado, el hecho de que la primera pregunta del bloque pudiese situarse indistintamente en este bloque pero también en el relativo a los pormenores del ejercicio causaba podría causar a ese mismo lector cierta sorpresa. A tenor de lo que los encuestados indicaron sobre el número de horas totales y el número de horas dedicadas a la preparación del material de apoyo didáctico, solicitar al alumno si había necesitado o no ayuda técnica, era casi un elemento más del proceso de elaboración del ejercicio. Sin embargo, la decisión final mantuvo la estructura prevista y se afianzó en la tesis de que la necesidad o no de ayuda técnica hablaba de las dificultades experimentadas.

#### 10.3.1. Se ha necesitado ayuda técnica

La pregunta sobre si en algún momento el alumno había o no necesitado ayuda técnica se planteaba mediante esa clásica disyuntiva entre el sí y el no varias veces utilizada en los cuestionarios. Esta vez, el estudiante no solo tenía que considerar el volumen de trabajo implicado por la preparación del material de apoyo didáctico sino que debía tener en cuenta qué tipo de presentación había elegido, cuáles eran los componentes de la misma y si había o no trabajado en grupo. La confluencia de estas cuatro cuestiones era evidente. Es decir, si el alumno optaba por una conferencia en sentido tradicional muy posiblemente

descartaba cualquier tipo de recurso electrónico que le reclamara unos conocimientos más o menos especializados. Si optaba por repetir los contenidos de su reseña y de su galería de imágenes, la ayuda técnica requerida en esta ocasión cedía el puesto a la ayuda técnica y a la formación, por ejemplo, sobre el manejo de las bases de datos especializadas. Lo indicado en estas preguntas influía y condicionaba, lógicamente, el contenido de las siguientes. Por ejemplo, si el estudiante respondía afirmativamente a la necesidad de ayuda técnica, tenía que señalar en la pregunta posterior quién se la había proporcionado: profesionales, compañeros de clase, la propia universidad, amigos o familiares. La mayor parte de los alumnos dieron respuesta estadísticamente significativa a la pregunta sobre si habían o no necesitado ayuda técnica pero, una vez más, dejaron sin contestar la siguiente en la que debían dar noticia de la fuente de esa ayuda. En el mismo sentido, de un modo mayoritario afirmaron no haber trabajado en grupo aun cuando el volumen de personas que recurrieron a la ayuda técnica fue más que notable, al menos en comparación con lo consignado en cuestionarios anteriores. Puesto que de los 98 alumnos que contestaron el presente cuestionario, 93 señalaron que su material de apoyo didáctico era un Power Point eran evidentes dos cosas: en primer lugar, de necesitar ayuda esta no debía extraordinariamente especializada; en segundo lugar, si echaron mano de este apoyo externo es que su experiencia en paquetes de ofimática básica era a todas luces insuficiente.

En función de todo ello, se procedió a plantear el análisis a nivel general y a evaluar las posibles diferencias entre los grupos y asignaturas encuestados.



**Figura 151**

De los 98 alumnos encuestados, 44 dieron respuestas positivas a la pregunta sobre si habían necesitado ayuda técnica mientras otros 54 se decantaron por la respuesta negativa. En porcentaje, ello representó un 44,89% y un 55,10% respectivamente. Como bien puede apreciarse en la tabla de datos comparativa, la totalidad de los grupos optó por la casilla del No excepto en el caso de los estudiantes de Teoría del Arte T4. Y en todos los casos la relación porcentual de las respuestas afirmativas y negativas fue similar y

ajustada. Esto es, con un escaso margen de error se podría concluir que los estudiantes no necesitaron ayuda técnica. Sin embargo, y precisamente por ese escaso margen de diferencia, también se podría concluir argumentando que a pesar de la elección de un formato común de exposición, a pesar de que el material didáctico de apoyo se realizó en Power Point, a pesar de que los componentes de la presentación se redujeron a una exposición más o menos desarrollada de las principales tesis admitidas sobre el tema objeto de su carpeta, a pesar de todo ello, el volumen de estudiantes que respondieron afirmativamente a la pregunta sobre la necesidad de ayuda técnica resultó sorprendente. Desgraciadamente, hasta qué punto, en qué sentido y cómo cifraron los encuestados esta ayuda es algo que supera con mucho los márgenes del presente análisis.

EN ALGÚN MOMENTO, ¿HAS NECESITADO AYUDA TÉCNICA? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	16	17
<i>Teoría del Arte T2</i>	6	12
<i>Teoría del Arte T4</i>	7	5
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	9	13
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6	7

**Tabla 198**

### 10.3.2. Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización de la exposición oral

La última pregunta de todos y cada uno de los cuestionarios sobre carga de trabajo ahondaba en las dificultades halladas en la realización de un determinado ejercicio y se presentaba en forma de tabla jerárquica con botones de opción. Si bien es verdad que los encuestados ya conocían esta pregunta, también lo es que en cada ocasión las respuestas ofrecidas eran diferentes, que el volumen y características de la parrilla eran siempre nuevos y que, a juzgar por los resultados obtenidos, los alumnos respondieron confusamente a lo solicitado en la pregunta. Podría ello explicar que los encuestados siguieran casualmente apostando por los tres primeros ítems de la tabla brindada y que la confusión tantas veces aducida en lo que atañe a este tipo de preguntas no se viera perturbada tampoco en esta ocasión. La necesidad, pues, de presentar los resultados de izquierda a derecha y de derecha a izquierda permaneció intacta.

Por otro lado, teniendo en cuenta la información que hasta el momento habían ido consignando los implicados a lo largo del presente cuestionario, había ciertas cosas que resultaban específicas del de exposición oral. Nos referimos al número de horas que dedicaron los estudiantes a preparar la exposición, a la tipología elegida —ponencia—, al tipo de materiales de apoyo —mayoritariamente Power Point con las imágenes del ejercicio de galería— y al hecho de que buena parte de los estudiantes afirmaron haber necesitado ayuda técnica. Los ítems recogidos en esta pregunta sobre las dificultades halladas fueron los siguientes: «los aspectos técnicos de la preparación de los materiales», «ajustar la



presentación al tiempo disponible», «enfrentarme al auditorio», «el diseño de la estructura de la exposición», «la selección de los materiales», «el diseño de la interactividad con el auditorio», «la novedad del ejercicio en general», «la adecuación a los estándares de calidad exigidos», «la exigencia de corrección gramatical en particular» y «otros». A partir de lo dicho sobre el tiempo de la exposición, la tipología y demás, las previsiones de resultados se orientaron hacia los ítems aspectos técnicos de la preparación de los materiales, la estructura de la exposición, selección de los materiales y adecuación al tiempo disponible. Sin embargo, es muy cierta la íntima relación existente entre la mayor parte de estos ítems, de tal manera que elegir uno de ellos podía referir tácitamente algún otro. El meollo del asunto se hallaba, pues, en la jerarquía establecida por el alumno. Por ejemplo, el hecho de que mayoritariamente hubiesen ensayado la exposición se podía atribuir al miedo escénico, a la novedad del ejercicio, a la dificultad de ajustar la presentación de su carpeta de aprendizaje al tiempo disponible, o también a un ensayo sobre estrategias de interacción con el público.

Mención aparte merecerían los ítems adecuación a los estándares de calidad exigidos y exigencia de corrección gramatical. En la medida en que la exposición oral era una presentación pública del resultado de su investigación, hubiese sido lógico inferir que los estudiantes se preocuparan de dotar su discurso de una terminología correcta y de un vocabulario académico. Si a diferencia de lo ocurrido con el ejercicio de reseña, en donde la corrección gramatical había sido uno de los elementos destacados, el ejercicio de exposición oral apuntaba en una dirección contraria habría que deducir que los alumnos creyeron poder acercarse mejor a sus interlocutores empleando un vocabulario coloquial que no les suponía mayores dificultades. Y ello ya era en sí mismo un elemento de juicio que había que considerar. El análisis mantuvo la estructura general firmemente establecida para este tipo de preguntas en los cuestionarios anteriores y presentó dos gráficos: uno, con todas las respuestas y otro solo con las que eran diferentes de 0.

**Dificultades halladas en la realización de la exposición oral**

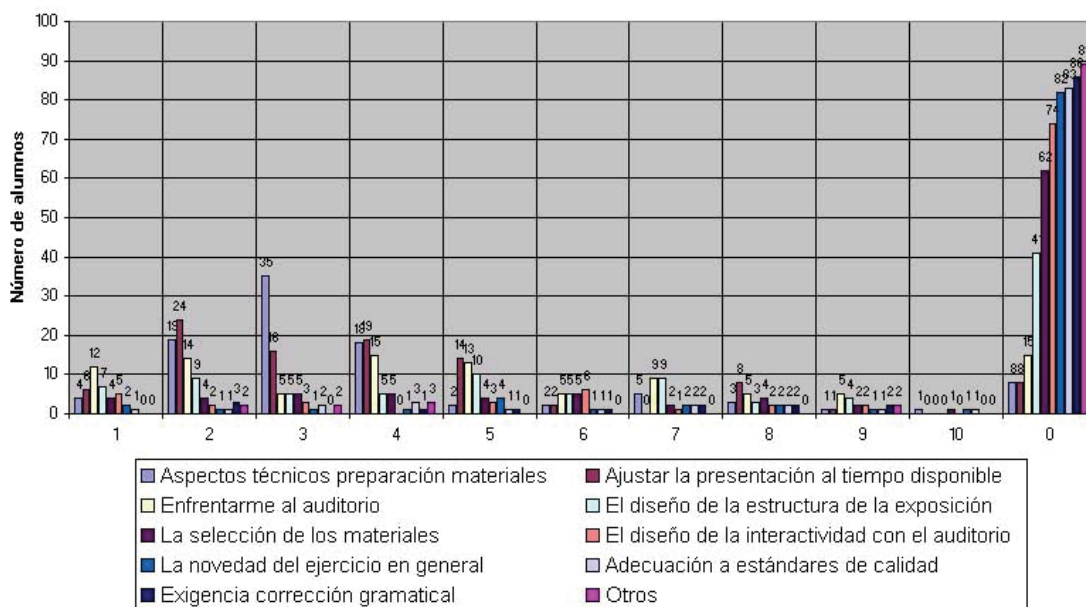


Figura 152

**Dificultades halladas en la realización de la exposición oral**

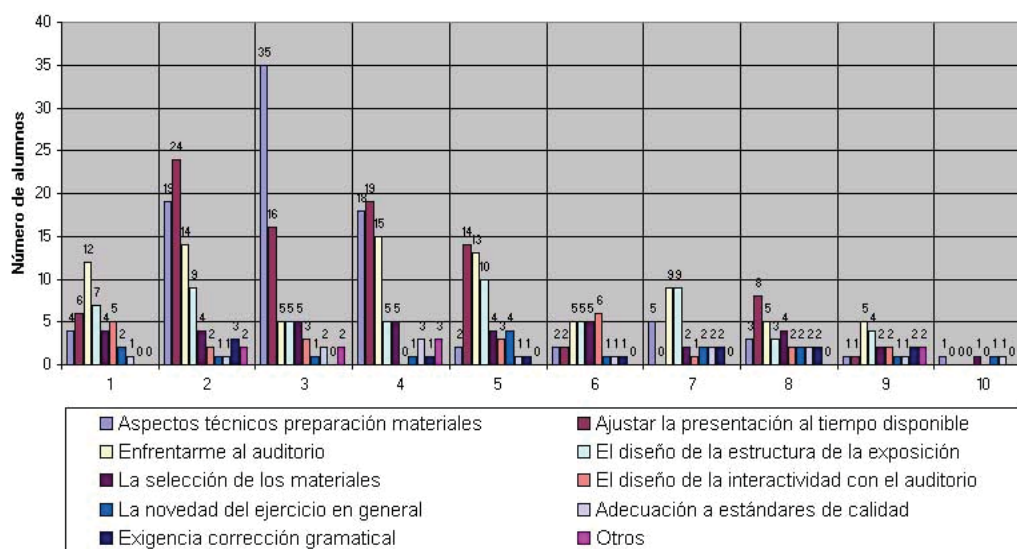


Figura 153

A tenor del gráfico y sus valores es notorio que en este caso, los alumnos distribuyeron ampliamente sus respuestas por todos los ítems y situaciones de la parrilla, de tal manera que estos no presentan ninguna relevancia estadística. Eso sí, con la excepción de los tres primeros en las posiciones 2, 3 y 4. Tan solo 35 alumnos eligieron el ítem aspectos técnicos de la preparación de los materiales y lo situaron en tercer lugar; 24 se decantaron por ajustar al tiempo disponible y lo situaron en segundo lugar y otros 12 seleccionaron enfrentarse al auditorio y lo ubicaron en primer lugar. En apariencia, los encuestados siguieron aquella tendencia que advertía sobre la concentración en los tres primeros ítems

y sobre la importancia concedida a los materiales de apoyo didáctico. Para ser estrictos, habría que considerar que lo que los estudiantes situaron en los primeros lugares de la clasificación jerárquica fueron, por este orden, los ítems de enfrentamiento con el auditorio, ajuste al tiempo disponible y aspectos técnicos de la preparación de los materiales. Puesto que más allá del cuarto lugar las respuestas fueron irrelevantes y dispersas, esta peculiar distribución pudo indicar tanto la fatiga de los alumnos ante una parrilla de 10 x 10 como que esta vez sí contestaron adecuadamente a la pregunta. La disminución del número de cuestionarios enviados y del número de participantes del ejercicio nunca dejó claro hasta qué punto podía establecerse una relación inversamente proporcional entre dicha disminución y el aumento de la calidad de las respuestas. Pero lo que sí dejó perfectamente claro fue que los ítems menos considerados habían sido los de diseño de la estructura de la exposición, selección de los materiales, diseño de la interactividad con el auditorio, novedad del ejercicio, adecuación a los estándares de calidad exigidos y exigencia de corrección gramatical. De las previsiones iniciales solo se cumplió aquella referencia de los alumnos a los problemas técnicos y a la adecuación al tiempo, pero hay que volver a incidir en la estrecha relación que buena parte de estos ítems mantiene. El caso concreto del ítem ajustar la presentación al tiempo disponible es la mejor muestra al respecto, porque la pregunta que hay que formularse a continuación es si en este ajuste simplemente se han eliminado contenidos o se ha replanteado la estructura de la exposición. Dado que en los gráficos este ítem de diseño de la estructura de la exposición está algo representado, al menos una parte de los estudiantes posiblemente trabajó también sobre este último aspecto. Es indudable que este problema del tiempo, lógicamente también influye en el diseño de la interactividad con el auditorio; sin embargo, este aspecto concreto no recibió prácticamente ninguna consideración en las respuestas de los alumnos.

En líneas generales, los alumnos optaron por exponer su galería de imágenes y se dedicaron a utilizar los referentes que les eran comunes para organizar su presentación. La exposición oral, pues, no fue tanto un ejercicio de ensayo de los materiales didácticos como un punto de llegada del trabajo realizado. La actividad fue experimentada por los implicados como el acto de enfrentarse a un auditorio. Incluso, el ajuste al tiempo disponible fue en la práctica poco considerado: en un número significativo de casos, el final de la exposición no vino determinado por la estructura de la misma sino simplemente por la expiración del tiempo disponible.