

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

11. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Exposición oral)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 100 alumnos de la titulación de Bellas Artes y de la Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración* impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y por la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	32
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	17
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	14
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	23
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	14
TOTAL		100

Tabla 199

En este cuestionario se recogieron las respuestas de los estudiantes sobre la *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Exposición oral)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas¹⁵¹. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Número de presentaciones realizadas ante un auditorio con anterioridad.
- Número de presentaciones en el campo del arte realizadas ante un auditorio con anterioridad.
- Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido.
- Selección y ordenación jerárquica de conocimientos y habilidades practicados.
- Selección y ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno.
- Evaluación de la utilidad del ejercicio en la capacitación profesional del alumno.
- Evaluación de la utilidad del ejercicio en la formación personal del alumno.
- Evaluación de la presencia en la universidad de los recursos necesarios para realizar el ejercicio.

¹⁵¹ Véase anexo 8.

- Evaluación del cuestionario *Carga de trabajo (Exposición oral)* como guía para la realización de este ejercicio. Evaluación de su grado de dificultad.
- Evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio.
- Evaluación de la utilidad de lo aprendido en la realización de este ejercicio para otras asignaturas.
- Evaluación del sistema de evaluación entre iguales.
- Evaluación del grado de dificultad de examinar a los compañeros de clase.
- Evaluación del grado de responsabilidad en la evaluación entre iguales.
- Evaluación de la utilidad del cuestionario de evaluación entre iguales.
- Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio.
- Qué calificación pondrías a tu ejercicio.

Este cuestionario presentaba dos peculiaridades. La primera, que era compartida por el cuestionario de carga de trabajo, consistía en que los alumnos contestaban las preguntas antes de finalizar el ejercicio. La segunda peculiaridad, concerniente solo al cuestionario de evaluación, se refería a la inclusión de una batería de preguntas dedicadas a la evaluación entre iguales. Este último hecho alteraba el tipo de cuestionario de evaluación al que los estudiantes estaban habituados en los tres ejercicios anteriores. No obstante lo dicho, hay que subrayar que esa modificación solo consistió en el añadido de toda una serie de preguntas relativas a la mencionada evaluación entre iguales, por ser esta una actividad vinculada estrechamente al ejercicio de exposición oral. Así, fue posible respetar la estructura general del comentario seguida en los capítulos anteriores:

- a) El bloque de lo aprendido en la realización del ejercicio. Preguntas 1, 2, 3, 4, 12, 19 y 20.
- b) El bloque de la utilidad formativa del ejercicio. Preguntas 5, 6, 7 y 13.
- c) El bloque de la conciencia sobre los recursos asociados al ejercicio y del propio trabajo realizado. Preguntas 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18 y 21.

Como puede suponerse, el aumento de las preguntas relativas a la evaluación entre iguales quedó concentrado en el tercer bloque. Y ello era especialmente significativo. Por un lado, el ejercicio de exposición oral era una prueba en sí misma que obligaba al alumno a enfrentarse con un auditorio y a defender públicamente los resultados de su investigación. Por el otro, dicho auditorio no era uno cualquiera sino uno constituido por sus compañeros que eran a la vez evaluadores y evaluados. La culminación de la cuarta actividad de la carpeta de aprendizaje residía tanto en la propia ponencia como en el ejercicio de la evaluación. Pero no por la evaluación en sí sino más bien por la reflexión, la responsabilidad y la toma de conciencia de lo que la tarea calificadora implicaba. En este sentido, lo que se pretendía era que el alumno viviera en su propia piel las consecuencias de la puntuación de sus compañeros. Los profesores implicados elaboraron unas pautas de evaluación muy claras y, en los grupos en los que fue posible por el volumen de alumnos

matriculados, fomentaron la reflexión sobre la propia actividad evaluadora. Se trató, en esta ocasión, de abrir las sesiones de exposición al debate con y entre el ponente y el auditorio, de modo que tras finalizar su conferencia y ser objeto de calificación, el primero debía analizar críticamente su trabajo, mostrar los puntos fuertes y débiles del mismo y contrastar sus opiniones con las de los compañeros. Acto seguido, el profesor hacía sus consideraciones al respecto e invitaba al ponente a profundizar determinados aspectos formales, estructurales o de contenido con la ayuda del resto del aula. La mención de este aspecto no debe pasarse por alto a la hora de acometer el análisis de los resultados del grupo de preguntas que en este cuestionario se destinaron a la evaluación entre iguales.

En este sentido habría que plantear un aspecto de no menor importancia que aludía al volumen de respuestas estadísticamente significativas y a la inclusión de un par de cuestiones concernientes a la utilidad del ejercicio en la capacitación profesional y en la formación personal del alumno. Del total de las 21 preguntas que componían el cuestionario de evaluación, únicamente la número 14 fue descartada por un grupo relevante de encuestados. Se trataba de la pregunta sobre su valoración respecto al tiempo disponible para la exposición oral. Por otro lado, las preguntas destinadas a recoger el juicio de los alumnos sobre la utilidad formativa del ejercicio se vieron reforzadas. A las tablas jerárquicas sobre la utilidad del ejercicio, que ya habían sido empleadas en cuestionarios anteriores —lo aprendido, los conocimientos y las habilidades practicados y la aplicación en su capacitación profesional—, se añadió otra pregunta sobre la incidencia del ejercicio en la formación personal de los estudiantes. La faceta de la actividad que quedó subrayada por este añadido fue precisamente el cultivo de las actitudes y de los valores que entraban en juego cuando el estudiante puntuaba e incidía en la calificación de los compañeros que, a su debido tiempo, puntuaban e incidían también en su propia calificación.

11.1. Bloque de lo aprendido con la realización del ejercicio

El primer bloque del presente cuestionario no introducía novedad alguna con respecto a los de reseña, bibliografía o galería de imágenes. Sin embargo, durante la fase de elaboración del mismo se había tenido en cuenta la posibilidad de que esta vez los alumnos dispusieran de una mayor experiencia tanto dentro como fuera de la universidad en la realización de exposiciones orales. Lo que sin ninguna duda, iba a constituir no solo una auténtica novedad en la carpeta de aprendizaje sino también un nuevo condicionante para la interpretación del resto de respuestas consignadas.

11.1.1. Número de presentaciones realizadas ante un auditorio con anterioridad y número de las mismas realizadas en el campo específico del arte

Como ya venía siendo habitual en los cuestionarios de evaluación, las primeras preguntas se dedicaban a cuantificar la experiencia previa de los encuestados en este tipo de ejercicios. Ello se consideraba indispensable para establecer unas coordenadas

interpretativas más ajustadas a la realidad. Para proceder al examen de los resultados, estos se presentaron de nuevo a nivel general, con la totalidad de los datos recibidos, y se utilizó la tabla de datos siguiente para trabajar con valores numéricos más claros.

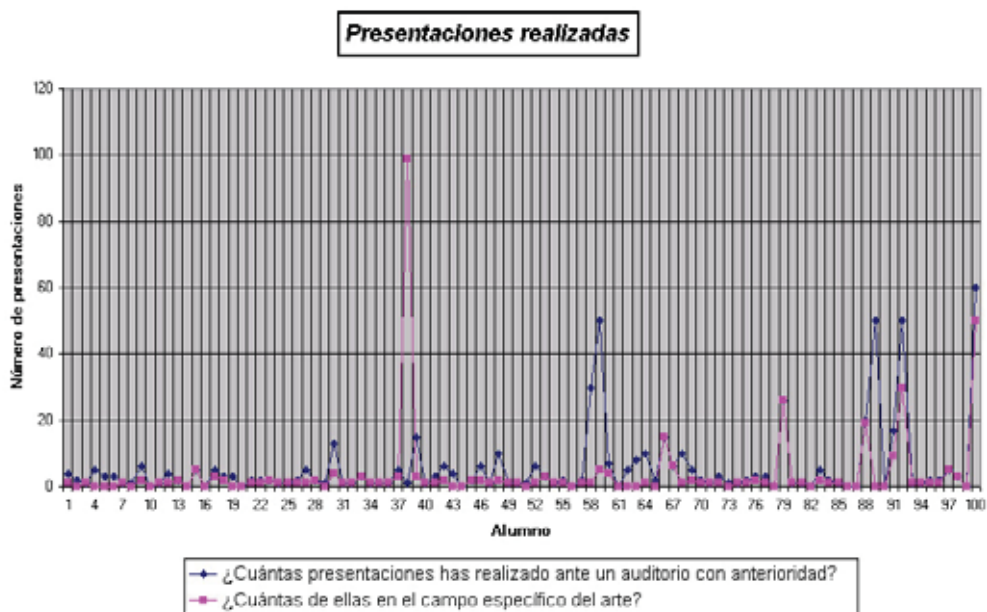


Figura 154

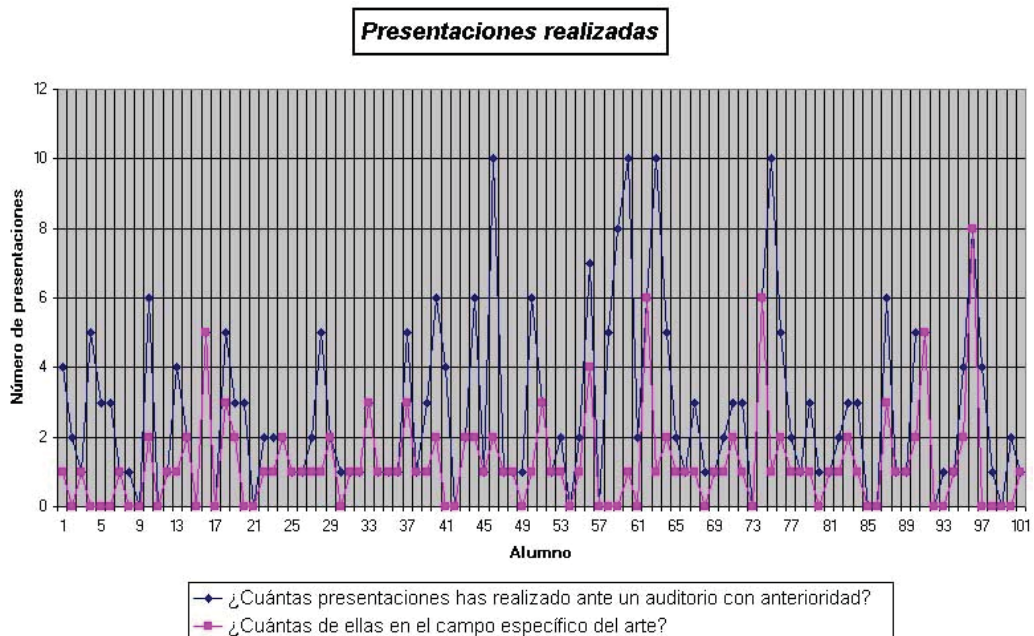


Figura 155

PRESENTACIONES REALIZADAS				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Presentaciones realizadas con anterioridad	5,70	10,91	2,00	1,00
Presentaciones campo específico del arte	3,61	11,69	1,00	1,00

Tabla 200

PRESENTACIONES REALIZADAS (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Presentaciones realizadas con anterioridad	2,45	2,25	2,00	1,00
Presentaciones campo específico del arte	1,13	1,19	1,00	1,00

Tabla 201

PRESENTACIONES REALIZADAS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	3,19	3,60	1,50	1,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	9,18	12,78	5,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	3,29	6,68	1,00	1,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	2,39	1,80	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	15,07	21,76	2,50	0,00

Tabla 202

Como acostumbró a pasar en las diversas ocasiones en las que se preguntó a los alumnos sobre su experiencia previa, también esta vez la falta de acuerdo fue la tónica dominante. Sin embargo, en esta ocasión las alarmas se dispararon en muy diversos sentidos: desde los valores arrojados por todos los grupos y asignaturas implicados acerca de la desviación en torno a la media hasta la discrepancia entre las cifras de las medias y las cifras de las modas. Trabajar con desviaciones tipo del orden de 21,76 —desviación que caracterizó a la asignatura de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración— es prácticamente lo mismo que admitir que algunos de los encuestados se dedicaban profesionalmente a la docencia mientras el resto de sus compañeros apenas había cursado asignatura alguna que implicara y utilizara el formato de la exposición oral. Ello resultó especialmente relevante cuando se tomó en consideración a los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración y se los comparó con los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. Si por un lado es evidente que se trataba en ambos casos de alumnos de segundo ciclo de la misma titulación, lo es también por el otro que la disparidad que presentaban en relación con su experiencia previa no podía atribuirse a los usos y costumbres de la titulación de Historia del Arte, sino que había que explicar tal contraste por la presencia, en la primera de las asignaturas citadas, de algunos estudiantes que se dedicaran profesionalmente a la enseñanza.

En otro orden de cosas, convenía también resaltar la homogeneidad de los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, puesto que es el grupo que arroja una desviación tipo más contenida (1,80), así como la coincidencia de este grupo y los restantes —con la excepción hecha de la asignatura de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración— en los valores de sus respectivas modas. Para contrastar convenientemente los datos consignados por los encuestados, faltaba considerar qué parte de esta experiencia acumulada estaba relacionada con el arte. Y ahí es donde se introdujo

la segunda pregunta del presente cuestionario cuyas respuestas, ya mostradas en el gráfico anterior, arrojaron los siguientes datos:

PRESENTACIONES REALIZADAS EN EL CAMPO DEL ARTE POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	4,44	17,28	1,00	1,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	2,29	3,74	1,00	1,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	2,64	6,76	1,00	1,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	1,00	1,24	1,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,57	14,81	1,00	0,00

Tabla 203

Con una apariencia numérica similar en cuanto a las desviaciones tipo y las diferencias entre la media y la moda, lo cierto es que la tabla presentaba ciertas singularidades. Por ejemplo, de un modo pormenorizado podía esgrimirse que, con una media de 5,70 presentaciones realizadas con anterioridad y una desviación tipo superior a 10, 3,61 se habían hecho en el campo específico del arte —siendo la desviación tipo de esta segunda cuestión, también superior a 10. Los alumnos, por lo tanto, parecían haber realizado a lo largo de su vida más ponencias de las que habían realizado en y durante los estudios de las artes.

Por otro lado, si se analizaban las peculiaridades de cada uno de los grupos, las conclusiones eran parcialmente nuevas. En primer lugar, se percibía una clara diferencia entre los estudiantes de Bellas Artes y los de Historia del Arte en cuanto al valor de la moda. Mientras los primeros coincidían en 1 exposición oral previa dedicada al arte, los segundos coincidían en 0 exposiciones dedicadas al arte aun cuando la moda de presentaciones previas oscilaba entre el 0 y el 2. Ello abundaba una vez más en el hecho de que la experiencia de los alumnos de Historia del Arte se enmarcaba en el terreno profesional ajeno a sus estudios. En segundo lugar, se percibía una desproporción, únicamente atribuible a un error de transcripción o interpretación de los encuestados de Historia del Arte I, entre el número de exposiciones totales llevadas a cabo, 3,19 de media, y el número de las mismas realizadas en el campo del arte, 4,44 de media. En lo que al resto de asignaturas implicadas se refiere, los valores en todos los casos mantuvieron un equilibrio notable: desviaciones tipo muy elevadas y difícil coincidencia entre los valores de la mediana y de la moda.

Como apostilla, convendría advertir al lector de que a tenor del escaso acuerdo de los valores consignados en estas dos preguntas, se descartó de entrada la utilidad del sesgo de la distribución que había sido habitual en el conjunto de cuestiones que inauguraban los cuestionarios de evaluación de los beneficios de aprendizaje. La naturaleza de los datos y la imposibilidad de agruparlos conveniente y significativamente desaconsejó extender en este terreno el análisis estadístico convencional.

11.1.2. Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido con la realización del ejercicio

Teniendo claros los valores arrojados por las dos primeras preguntas, se procedió a analizar qué habían aprendido los alumnos con la realización de este ejercicio a nivel general. La tabla jerárquica con botones de opción que acompañaba el enunciado de esta pregunta incluía los ítems «nada», «exposición oral e ilustración de un tema», «criterios de selección de materiales», «adaptación a un tiempo limitado», «herramientas informáticas de presentación», «hablar en público», «estrategias para captar el interés del auditorio», «estrategias de interactividad con el auditorio» y «afrontar las preguntas del auditorio». El alumno tenía total libertad para elegir el tema de su ponencia, estructurarla e incluso utilizarla como banco de pruebas de sus materiales didácticos. Y el mejor ejemplo de ello es que en esta primera parrilla no se hacía ninguna mención a los contenidos temáticos de la presentación sino únicamente a los criterios de selección de los materiales o a la dificultad de ilustrar y comunicar un tema de investigación especializado.

De todos los ítems sometidos al juicio de los estudiantes, los de «exposición oral e ilustración de un tema», «criterios de selección de materiales» y «herramientas informáticas de presentación» tenían ciertas particularidades. Por ejemplo, en la medida en que la mayoría de los alumnos optó por exponer públicamente su galería de imágenes dotándola del formato Power Point, los tres aspectos mencionados más arriba no pudieron considerarse específicos de la exposición oral puesto que estas tareas ya habían sido llevadas a cabo durante el ejercicio anterior. En realidad, los estudiantes afirmaron haber aprendido a ilustrar un tema y a seleccionar materiales a través de la galería e incluso de la bibliografía, pero no directamente a través de la exposición oral. A tenor de lo consignado por los encuestados en el cuestionario de carga de trabajo de la exposición oral, una de las dificultades halladas en su realización fue el hecho de enfrentarse al auditorio junto con los aspectos técnicos de la preparación de los materiales de apoyo didáctico y el ajustarse a un tiempo limitado. La distribución de las horas dedicadas a preparar dicho material así como el porcentaje de alumnos que indicaron haber ensayado previamente la exposición podrían indicar que la participación de los compañeros en la calificación del ejercicio fue tomada como un arma de doble filo. Esto es, al mismo tiempo como un paliativo de la tensión implicada por la conferencia y como un reto añadido a una actividad de la que muchos gozaban de una cierta experiencia. No es necesario abundar en los problemas que presentaron en todos los casos esta tipología específica de preguntas en donde se solicitaba al alumno que jerarquizara algunos aspectos que incluían también el ítem «nada». La aparición del mismo en diferentes lugares de la ordenación corroboró de nuevo la confusión de los alumnos y su clara tendencia a mezclar la calificación con la jerarquización. De modo que una vez más volvió a hacerse necesario analizar la parrilla de derecha a izquierda y concentrar la atención en el gráfico que eliminaba las respuestas de valor 0.

Ordenación jerárquica de lo aprendido

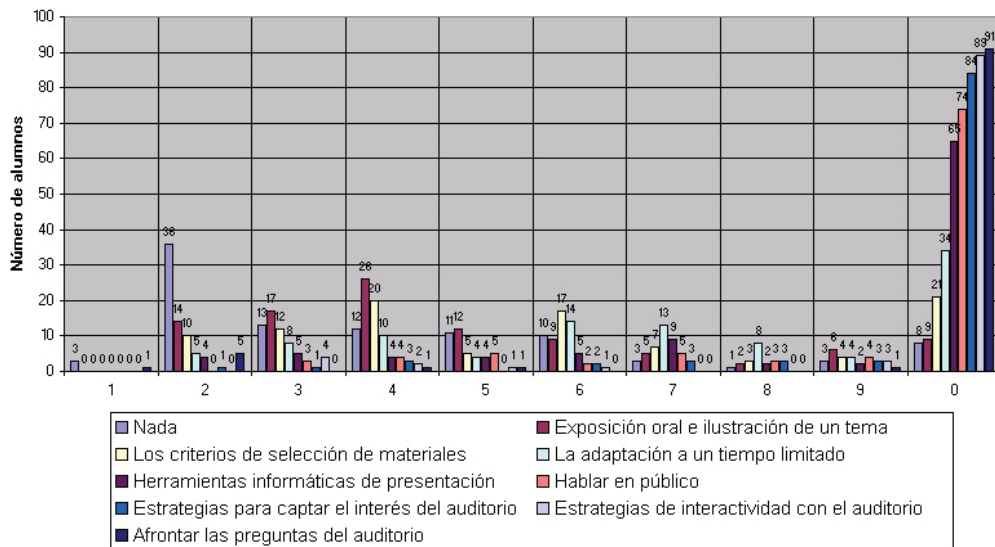


Figura 156

Ordenación jerárquica de lo aprendido

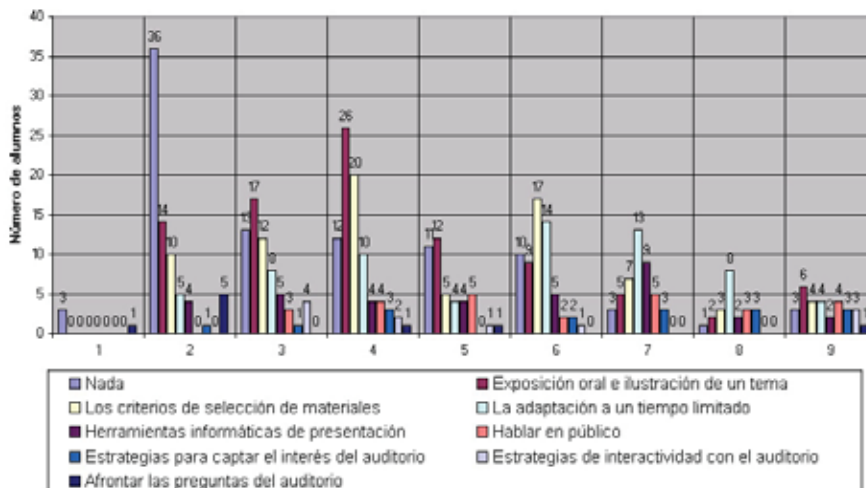


Figura 157

Lo más sorprendente de estos dos gráficos fue el volumen de alumnos que se decantaron por el valor 0, es decir, por la escasez de aspectos que los encuestados consideraron dignos de mención en lo que a su aprendizaje se refiere. Por otro lado, fue también reseñable, aunque menos sorprendente a estas alturas, la particular distribución del ítem «nada» a lo largo de la parrilla. Mientras solo 3 personas situaron dicho ítem en primer lugar, 36 situaron «nada» en segundo lugar, 13 en tercero y únicamente 3, 1 y 3 en los puestos 7, 8 y 9 respectivamente. Por lo tanto, una vez más hubo que prestar atención a aquellos aspectos mejor considerados por los alumnos, dejando a un lado si estos figuraban en primer, segundo o tercer lugar. En este sentido, destacaron aquellos 36 estudiantes que situaron «nada» en segundo lugar, así como los 26 que situaron en cuarto la «exposición oral y la ilustración de un tema» y los 20 que hicieron lo propio con los «criterios de selección de materiales». En ambos casos, se trataba de resultados

peculiares teniendo en cuenta las dificultades que los encuestados consignaron en el cuestionario sobre carga de trabajo. Al menos en apariencia, la exposición oral no aportó a los alumnos nada nuevo sino que abundó en aprendizajes que ya se habían desarrollado en actividades anteriores; lo que, por otro lado, sintonizaba con la experiencia previa que los encuestados habían indicado sobre este ejercicio en particular. No dejaba de tener una cierta lógica que los ítems dedicados a la relación del ponente con el auditorio no hubiesen tenido una especial resonancia. Recuérdese que los estudiantes contestaban los cuestionarios de exposición oral antes de realizar la ponencia. Ahora bien, ello no les debería haber eximido de valorar la importancia de este aspecto del ejercicio. De hecho, era este un argumento de dudosa consistencia, puesto que la mayoría de los estudiantes afirmó disponer de experiencia previa y conocer las exigencias implícitas en este tipo de actos públicos. Naturalmente, también aquí habría que barajar la posibilidad de que frente a los propios compañeros, las consideraciones relativas al interlocutor y a la relación con el mismo no tuvieran una gran relevancia. Pero en el mismo sentido, habría que considerar la importancia que concedieron a la preparación del material de apoyo didáctico y a las dificultades que tuvieron que sortear para realizarlo.

Si se observaba el gráfico de derecha a izquierda se podía concluir que los valores máximos otorgados por los estudiantes oscilaban entre el 6 y el 7, y que los ítems «criterios de selección de materiales», «adaptación a un tiempo limitado» y «nada» centraban el interés de los encuestados. En este caso, frente al valor «nada», la «presencia de los criterios de selección de materiales» y la «adaptación a un tiempo limitado» sí que hablarían de las singularidades de una exposición e incluso indicarían que los ponentes la pensaron como un ejercicio didáctico. El hecho, no obstante, de que los valores máximos se situaran entre el 6 y el 7 y de que el volumen de respuestas no fuera estadísticamente relevante no permitía decantarse por una conclusión ni positiva ni negativa sobre la utilidad del ejercicio.

11.1.3. Selección y ordenación jerárquica de los conocimientos y habilidades practicados

La segunda de las grandes tablas jerárquicas con botones de opción que se ofrecía a los estudiantes en todos los cuestionarios de evaluación intentaba ayudar al propio encuestado a discernir entre lo aprendido en términos generales y lo practicado en términos concretos. Ello era especialmente importante de cara a futuros análisis de las preguntas sobre la relación entre la carga de trabajo y los beneficios de aprendizaje, la formación personal o sobre el grado de implicación de los estudiantes en la evaluación entre iguales. Por mucho que en la pregunta anterior afirmaran no haber aprendido nada con la realización de la exposición, quedaba la posibilidad de que vieran en el ejercicio la ocasión de practicar conocimientos y habilidades ya adquiridos. La parrilla mostrada al alumno en esta ocasión era una tabla de 10 x 10 que incluía los ítems «ninguno», «exposición oral e ilustración de un tema», «criterios de selección de materiales», «adaptación a un tiempo limitado», «herramientas informáticas de presentación», «hablar en público», «estrategias para captar el interés del auditorio», «estrategias de interactividad con el auditorio», «afrontar las

preguntas del auditorio» y «trabajar con elevados estándares de calidad». Como puede comprobarse, el paralelismo entre estas respuestas y las de la pregunta inmediatamente anterior sobre lo aprendido fue casi total, y únicamente el ítem «trabajar con elevados estándares de calidad» añadió una cierta novedad. El hecho de que la exposición oral fuera una actividad interpretada por todos los afectados como algo eminentemente práctico podía verse reflejado en las respuestas de los alumnos a este ejercicio concreto, y ello, a diferencia de los anteriores en los que esta percepción no estuvo tan generalizada. Como siempre, se intentaba que los estudiantes discriminaran lo aprendido de lo practicado, comprobaran que una actividad teórica podía y debía inundar el ámbito práctico y aseguraran que sus reflexiones eran coherentes. La comparación de los resultados en ambas preguntas ya era un lugar común de los cuestionarios; pero si habitualmente se había hecho necesario abundar en la vertiente práctica de unas actividades programadas en asignaturas teóricas, en esta ocasión se hacía necesario abundar en la vertiente teórica de una actividad considerada única, tradicional y exclusivamente práctica. En este sentido, el hecho de contestar y dar noticia del trabajo realizado en su fase de preparación podía facilitar este cometido.

Por la aparente uniformidad de las respuestas de los diferentes grupos, se optó por mantener la estructura de análisis empleada hasta el momento y mostrar los resultados conjuntos en sendos gráficos de barras. El primero, con las respuestas literales que incluía también las de valor 0, y el segundo, configurado a partir de la supresión de las mismas. Como siempre.

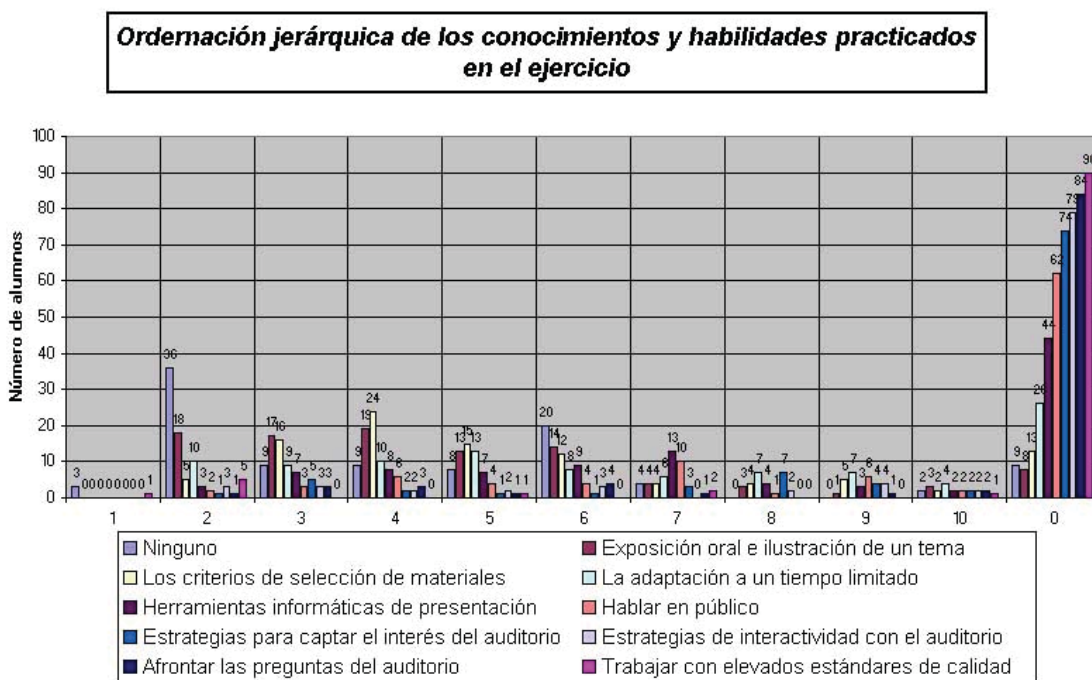


Figura 158

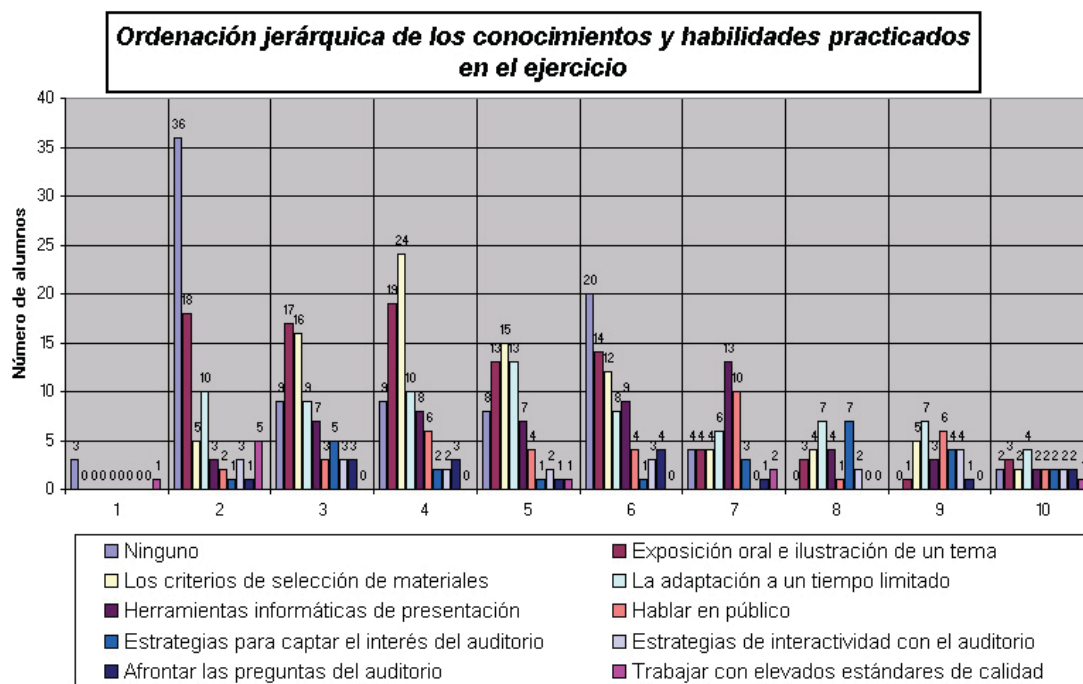


Figura 159

Tanto por la presencia del ítem «ninguno» en diferentes peldaños del escalafón jerárquico como por la ausencia de aspectos situados en primer lugar, la confusión de los estudiantes tuvo que volver a plantearse como la única hipótesis admisible en este contexto. Sin embargo, a diferencia de la pregunta inmediatamente anterior en donde el ítem «nada» se distribuía por la práctica totalidad de la tabla jerárquica, en la actual se observó una concentración del mismo en el segundo y sexto lugar con 36 y 20 alumnos respectivamente, lo que remacha algo muchas veces comentado en esta investigación: los alumnos no practicaron nada y practicaron algo. A condición de interpretar el gráfico desde el punto de vista de la calificación, los valores máximos fueron de nuevo el 6 y el 7; lo cual no solo sintonizó con lo que los alumnos indicaron haber aprendido con la realización de este ejercicio, sino también con la tendencia generalizada de puntuar cualquier aspecto sometido a su consideración sin valores extremos. En los ejemplos de reseña, bibliografía y galería de imágenes este fenómeno quedaba compensado por la novedad del ejercicio, y la sorpresa de hallar aplicaciones prácticas a algo que creían totalmente teórico. En el ejemplo de exposición oral, la nota media no superó en ningún caso el 7. Desde esta premisa y poniendo entre paréntesis lo dicho sobre la paradoja entre el aprendizaje —que lleva consigo la práctica de lo ya adquirido— y la falta de aprendizaje, el ítem «ninguno» pasó a dominar la parrilla a nivel jerárquico y a nivel evaluador. Si esta interpretación fuera correcta, en el ejercicio de exposición oral tampoco hubiesen practicado nada, lo cual está fuera de cualquier lógica.

11.1.4. Evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio

Aunque en apariencia esta era la única pregunta que hasta el momento había mantenido intacta su estructura en todos los cuestionarios, lo cierto es que las conclusiones que ella

podía permitir tenían ahora una mayor relevancia. Teniendo en cuenta lo indicado por los alumnos hasta la fecha sobre su experiencia previa, lo que habían aprendido y practicado con dicha actividad y las horas que habían dedicado a su preparación, la pregunta sobre la relación entre la carga de trabajo y el aprendizaje conseguido adquiriría un sentido peculiar. Por un lado, estaba el hecho de que la mayoría de los alumnos habían realizado previamente una exposición oral pero no una galería de imágenes, por ejemplo. Por el otro, estaba el hecho de que dirigirse a un auditorio repleto de compañeros que a la vez se convertían en jueces del propio trabajo era algo fuera de lo común. Si algún elemento destacaron los implicados, sobre todo a título personal, fue precisamente la novedad y complejidad de esta segunda fase del ejercicio. La síntesis a la que obligaban las posibilidades de respuesta ofrecidas a los estudiantes en esta pregunta —muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo, ninguno— exigía clarificar sus ideas. No debe olvidarse aquí que entre estas posibilidades había un cierto desequilibrio a favor de las opiniones negativas representadas por los ítems bajo, muy bajo y ninguno. Pero tampoco debe olvidarse que el ejercicio de exposición oral presentaba dos particularidades propias que podían influir en este contexto. La primera se refería a la experiencia que los estudiantes afirmaron tener sobre la actividad. La segunda aludía a la circunstancia de que el presente cuestionario se contestaba antes de concluir el ejercicio.

Por lo tanto, la clave de esta pregunta se hallaba en la comparación de sus resultados con sus homólogos de reseña, bibliografía y galería de imágenes. De modo que, mientras se analizaban las respuestas a nivel general se creyó adecuado entrar en los pormenores de cada uno de los grupos y asignaturas encuestados y dilucidar hasta qué punto la mayor experiencia explicaba una menor rentabilidad de aprendizaje.

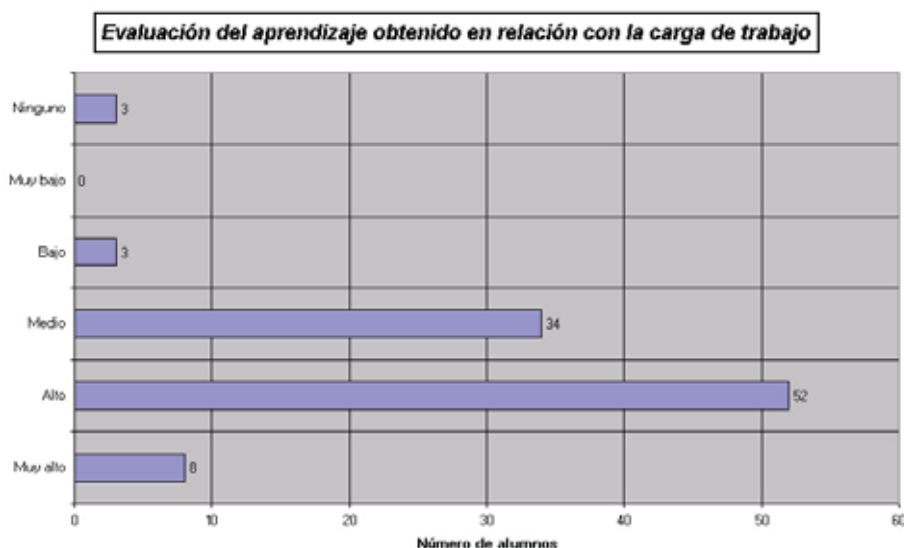


Figura 160

De los 100 alumnos que dieron respuesta al presente cuestionario, 52 afirmaron que el aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo era alto, 34 afirmaron que era medio, otros 8 se decantaron por muy alto y solo 3 afirmaron que no había ningún tipo de

aprendizaje a destacar. La sorpresa de semejantes resultados fue destruir la conclusión, al parecer precipitada, de que los estudiantes no habían aprendido nada ni practicado ninguna habilidad con el cuarto ejercicio de la carpeta. La mitad de los encuestados se pronunció a favor de un aprendizaje alto, lo cual contrastaba con lo que hasta este momento habían expresado en las primeras tablas jerárquicas del cuestionario. Podría ello quedar explicado por el valor que concedieron los alumnos en esta ocasión a la carga de trabajo. A estas alturas del curso, después de haber realizado tres de los cinco ejercicios de evaluación y tras conocer las calificaciones del resto de actividades, los estudiantes consideraron que, en comparación, el volumen de trabajo que les había exigido la preparación de la exposición oral era muy inferior al que les había exigido, por ejemplo, la bibliografía. Por lo tanto, a pesar de que la práctica totalidad de los alumnos elaboraron un material de apoyo, ensayaron previamente la exposición e incluso necesitaron ayuda técnica para acometerla, no le dedicaron las mismas horas que al resto, seguramente por la propia naturaleza del ejercicio y la mayor experiencia de los afectados. La similitud de estos resultados con los obtenidos en la reseña, la bibliografía y la galería de imágenes quedó fuera de toda duda y fue, lógicamente, el elemento más destacable. Si algún hecho discrepaba de esta tendencia global que mantuvieron los estudiantes desde los primeros hasta los últimos compases de la carpeta, fue el predominio de los valores alto y muy alto: entre los 78 alumnos de la reseña que evaluaron alto el aprendizaje obtenido a los 52 de la exposición que hicieron lo propio, hubo los 45 y 47 respectivamente de la bibliografía y la galería de imágenes que se manifestaron en el mismo sentido. Si a ello se añade la variación del número de encuestados en los diferentes cuestionarios, queda claro que la exposición oral fue un ejercicio bien valorado.

En lo que al detalle de los grupos y asignaturas encuestados se refiere, lo único a destacar fueron los matices en la distribución de porcentajes de los encuestados. Por ejemplo, el grupo de Historia del Arte I se mostró claramente favorable al ejercicio, situando su cota máxima en una valoración alta y eliminando cualquier alusión a los valores bajo, muy bajo o ninguno. Asimismo, también fue este grupo el que acumuló un mayor número de alumnos muy satisfechos con la relación entre carga y aprendizaje. En el lado opuesto se hallarían los estudiantes de Teoría del Arte que se decantaron por el valor medio y los de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración que se decantaron por el valor alto: para ambos grupos el valor muy alto fue inexistente si bien para los últimos los valores bajo y ninguno, como ocurrió también con sus compañeros de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, hicieron un tímido acto de presencia.

11.1.5. Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio

Para cerrar el bloque sobre lo aprendido con el ejercicio de exposición oral, las dos preguntas sobre si se repetiría del mismo modo dicho ejercicio o si resultaría más fácil hacerlo de nuevo volvían a presentarse conjuntamente. Sin embargo, en virtud de la experiencia previa señalada por los alumnos en anteriores preguntas, todo hacía prever que ante la primera disyuntiva optarían por el sí, mientras ante la segunda fluctuarían entre

los dos posibles ítems. La evaluación media alta que habían hecho los estudiantes de la relación entre lo aprendido y la carga de trabajo implicada por la actividad parecía señalar que la repetición del ejercicio sería valorada positivamente: incluso frente a personas dedicadas a la docencia fuera del ámbito universitario —o precisamente por ello— hacer una exposición oral dentro de la academia y evaluar a sus compañeros, podía ser considerado como algo útil o muy útil y cuya aplicación en el terreno profesional sería inmediata. La comparación interna entre ambas preguntas así como la externa con las cuestiones sobre la utilidad formativa y la capacitación profesional del ejercicio cobró un nuevo significado. Por un lado, estaba el hecho de que los estudiantes habían mostrado una experiencia en este tipo de actividades que no habían exhibido en ningún otro momento de la carpeta de aprendizaje. De modo que si, aun disponiendo de mayor bagaje en el terreno de la conferencia, consideraban que la nueva ocasión les había instado a modificar ciertos hábitos ya asumidos, el éxito de la actividad podía afirmarse sin lugar a dudas. Por el otro, estaba el hecho de que la exposición oral encarnaba un punto de llegada en la trayectoria lectiva de las respectivas asignaturas, y representaba la única actividad que se desdoblaba en una presentación frente a los compañeros y en una evaluación realizada por los mismos. La totalidad del bloque de lo aprendido aglutinaba esta doble vertiente e insistía en ella a pesar de que no lo hacía de un modo explícito. En realidad, la formulación de los diferentes enunciados analizados hasta el momento presentaba una ambigüedad buscada —y ciertamente matizada con las consiguientes baterías de respuestas— con la que los profesores implicados quisieron averiguar cómo el estudiante se enfrentaba a la exposición oral y hasta qué punto la valoraba más y la tenía más presente que la evaluación entre iguales al responder el cuestionario. Dijeran lo que dijeran, en líneas generales los encuestados consideraron y tuvieron en cuenta casi en exclusiva la exposición oral cuando dieron respuesta al cuestionario.

El gráfico de resultados conjuntos que se presenta a continuación incluye las respuestas dadas por la totalidad de los grupos y asignaturas encuestados a las preguntas 19 y 20.

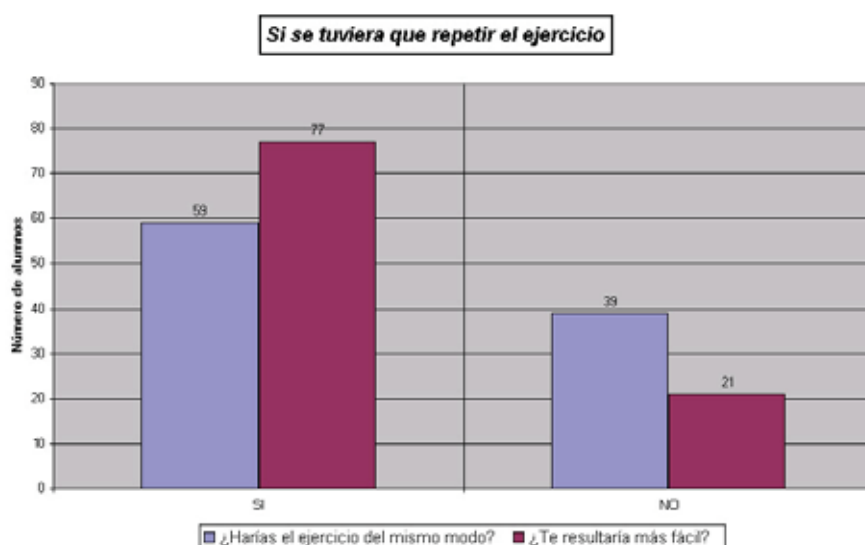


Figura 161

De los 100 alumnos encuestados, 59 afirmaron que volverían a hacer el ejercicio del mismo modo mientras otros 39 indicaron que cambiarían su proceder, lo que en porcentaje representaba un 59% y un 39% respectivamente —el 2% restante corresponde a alumnos que no contestaron la pregunta. En cuanto a si les resultaría o no más fácil repetirlo, 77 se manifestaron a favor y únicamente 21 se manifestaron en contra, lo que en porcentaje representaba un 77% y un 21% respectivamente —el 2% restante corresponde a alumnos que no contestaron la pregunta. La claridad meridiana de los porcentajes anteriores solo quedó perturbada por la disyuntiva de si los estudiantes incluyeron en ambas preguntas las dos partes del ejercicio o si, por el contrario, valoraron en exclusiva una de las dos. Sea como fuere, era evidente que los alumnos se sintieron satisfechos con el trabajo realizado en la exposición oral. No podía perderse de vista, en este contexto, que el alumno contestaba el presente cuestionario antes de realizar la exposición propiamente dicha, y que parte de sus respuestas podía estar influidas por la tensión previa a la actividad y por la observación de las ponencias del resto de compañeros. El aprendizaje logrado mediante la simple asistencia y puesta en común de los sistemas de evaluación, de las reacciones de los colegas y de los comentarios de los profesores fue especialmente valorado por buena parte de los estudiantes, si bien estos cuestionarios no pudieron rendir cuentas de dicha realidad.

Otra posibilidad interpretativa concentraba la atención en dos nuevos aspectos. El primero de ellos aludía a la distribución de ambas preguntas en el interior del cuestionario e indagaba hasta qué punto un alumno acostumbrado a una determinada batería de preguntas reacciona de forma sorprendente cuando halla una nueva cuestión que no se ajusta a sus expectativas. El segundo aludía a la peculiaridad del ejercicio de exposición oral y evaluación entre iguales. No era poco importante tener en cuenta que las preguntas sobre la repetición del ejercicio se situaban justo después de la parte dedicada a puntuar la evaluación entre iguales que, por otro lado, encarnaba la gran novedad de una tarea de la que muchos gozaban de una cierta experiencia. Tampoco era nada baladí tener en cuenta que el carácter práctico de la exposición unido al carácter novedoso de la evaluación incidiera especialmente en el aprendizaje de habilidades, comportamientos y actitudes y dejara en un segundo plano el aprendizaje de conocimientos. Sin ninguna duda, si algo dio de qué hablar, planteó conflictos y suscitó acalorados debates sobre este ejercicio fue el grado de responsabilidad, la eficacia y los sistemas de evaluación empleados para juzgar a los compañeros. En este sentido, podría afirmarse que los estudiantes también volverían a evaluar de la misma forma al resto de los alumnos.

En resumen, lo curioso de estas respuestas no fue tanto el hecho de que los implicados se mostraron satisfechos con su trabajo y dispuestos a reconocer que algo habían aprendido con el ejercicio, sino la semejanza entre las opiniones expresadas en esta ocasión y las expresadas en los otros ejercicios. En la medida en que los encuestados tenían conocimientos previos sobre la naturaleza de una exposición, todo hacía prever que esta vez los réditos de aprendizaje serían menores —si se consideraba únicamente el

aprendizaje nuevo— o diferentes —si se consideraba el ejercicio como una oportunidad para mejorar determinadas prácticas. De los 81 alumnos que en la galería indicaron que harían el ejercicio del mismo modo se pasó a 59 que se expresaron en el mismo sentido en la exposición oral. Parecía claro, pues, que existía una relación inversamente proporcional entre mayor experiencia y menor satisfacción con el trabajo realizado. Lo que ya quedaba fuera de los márgenes del presente estudio era aclarar si dicha experiencia constituía en sí misma una garantía de calidad que faltaba en los otros ejercicios de la carpeta, o si el hecho de ser evaluados por los compañeros se experimentó con recelo, temor e incomodidad.

Por último, habría que hacer un apunte de los resultados sobre la facilidad o dificultad del ejercicio en caso de repetición. Mientras en todas las parrillas jerárquicas en donde se les había preguntado sobre lo aprendido, lo practicado y la utilidad del ejercicio en su capacitación profesional las respuestas masivas habían apuntado al ítem «nada», en esta sencilla interrogación sobre si les resultaría más fácil volver a acometer la actividad, 77 de 100 encuestados habían respondido afirmativamente. Las dificultades para valorar dicho comportamiento abarcaban desde la formulación de la pregunta hasta su disposición en el seno del cuestionario. Sin embargo, lo que parecía evidente es que frente a las parrillas jerárquicas los estudiantes reaccionaban negativamente mientras frente a preguntas breves y sucintas reaccionaban de una forma más positiva. A nivel de lo aprendido, de lo practicado y de la utilidad para la profesión, el valor del ejercicio era discutible; en cambio, a nivel formativo sí que resultaba útil para los alumnos. Una vez más, la paradoja estaba servida.

11.2. Bloque de la utilidad formativa del ejercicio

A estas alturas del curso y con la experiencia acumulada por el conjunto de los estudiantes en el nuevo sistema de asignatura, el segundo bloque del cuestionario de evaluación de la exposición oral prometía desarrollarse por unos derroteros particulares. La combinación de la uniformidad de los criterios de análisis de todos los cuestionarios con la peculiaridad de cada una de las tareas que estos intentaban reflejar garantizaba una aproximación a las opiniones de los alumnos que se quería minuciosa. La exposición oral y la evaluación entre iguales desempeñaban en este contexto un rol casi simbólico: mientras todo parecía apuntar que la reseña o la bibliografía no eran para los alumnos actividades cuya repercusión profesional y práctica fuese clara, la naturaleza del cuarto ejercicio hacía sospechar que no pasaría lo mismo con la exposición oral y la evaluación entre iguales. El valor concedido a las actitudes así como la repercusión del comportamiento de los encuestados en la calificación de los compañeros elevó hasta tal punto la conciencia del compromiso, la responsabilidad y la intervención directa de los estudiantes en el quehacer diario de las asignaturas que incluso llegó a oscurecer el aprendizaje de conocimientos.

Las horas dedicadas a la preparación de la ponencia, la elección de su formato, la experiencia previa que afirmaron poseer los encuestados o sus opiniones sobre lo

aprendido indicaban que la utilidad formativa del ejercicio sería escasa y que todos los aspectos positivos que los encuestados resaltarán de la tarea, muy posiblemente se orientarían a la evaluación entre iguales. Si presumiblemente, la pregunta sobre la utilidad del ejercicio en la capacitación profesional del alumno lograría una puntuación baja, la pregunta sobre la utilidad del ejercicio en la formación personal del mismo lograría una puntuación alta. Conseguir que los encuestados se plantearan sus criterios, su rigor y su grado de implicación en esta parte del cuarto ejercicio de la carpeta fue quizá uno de los logros mayúsculos de la experiencia propuesta.

11.2.1. Selección y ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno

La tercera y última de las grandes tablas jerárquicas con botones de opción que se ofrecían a los encuestados se dedicaba a analizar las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno. Los ítems que componían la presente parrilla eran «ninguna», la «exposición oral de contenidos en general», la «preparación de una clase *presencial*», la «preparación de otras actividades (visitas guiadas, cursos...)», la «defensa razonada de las propias tesis» y el «uso de las herramientas informáticas de presentación». A diferencia del resto de actividades que integraban la carpeta de aprendizaje, la exposición oral disponía de un carácter práctico que no necesitaba demostración alguna. En realidad, la labor pedagógica que tuvo que hacerse en la reseña, la bibliografía y la galería de imágenes para que los alumnos se dieran cuenta de su aplicabilidad tuvo aquí que hacerse en sentido opuesto. Esto es, el carácter práctico de la exposición ocultaba a los ojos del estudiante su carácter teórico. De los dos objetivos fundamentales que incluía el ejercicio, el primero y más evidente era que los estudiantes vieran la importancia de defender razonadamente y frente a un auditorio los resultados de su investigación, mientras el segundo era que pusieran en marcha toda una serie de valores de equidad, rigor y responsabilidad a la hora de evaluar a sus compañeros. El hecho de que el cuestionario se realizara con anterioridad a la finalización del ejercicio contribuyó en parte a dejar sentado el primer objetivo, pero dejó en entredicho el segundo.

Por lo tanto, las previsiones respecto a esta pregunta fueron claras. Por un lado, se estimó que el ítem «ninguna» asumiría el mismo rol destacado que había adquirido en las preguntas sobre conocimientos y habilidades practicados y sobre lo aprendido con la realización del ejercicio. Por el otro, se presumía que cualquiera de los aspectos ofrecidos a los alumnos podría ser digno de su atención sin que la predilección por alguno pudiera interpretarse de un modo claro. En primera instancia, había que pensar que entre los estudiantes de Historia del Arte y los de Bellas Artes habría una diferencia notable tanto en lo que concernía al grado de dedicación profesional a la docencia, como en lo que concernía al tipo de docencia practicada. Si las visitas guiadas eran algo propio de alumnos que se hallaban en los últimos compases de la titulación, los cursos y la enseñanza práctica en pequeñas escuelas y talleres era algo propio de alumnos menos experimentados que se concentraban mayoritariamente en Bellas Artes.

Durante la primera fase de la experiencia, los estudiantes eligieron un tema de carácter transversal directamente relacionado con el contenido de las asignaturas de Historia del Arte I, Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. En la mayoría de los casos, ello garantizaba que los alumnos plantearan una hipótesis de trabajo e intentaran verificarla, contrastarla y desarrollarla mediante su investigación y con la ayuda de las diferentes entregas que constituían la carpeta de aprendizaje. La culminación de todo el proceso desembocaba en unos materiales didácticos en donde los estudiantes seleccionaban un determinado perfil de interlocutor y exponían, en función de dicho perfil, los pormenores y las conclusiones de su planteamiento. Si la exposición se ofrecía a los estudiantes, entre otras cosas, como un banco de pruebas de la eficacia didáctica y la coherencia académica de sus futuros materiales, la «defensa pública de las propias tesis» debería ser uno de los ítems preferidos. Mención aparte merecerían los alumnos que se sometieron a esta nueva experiencia didáctica en su segunda fase. En efecto, puesto que ellos trabajaban una fuente de la Estética, la defensa de las propias tesis quedaba más circunscrita al atrevimiento de los alumnos.

En lo que atañe al ítem de «uso de las herramientas informáticas de presentación», únicamente recordar que por el volumen de horas dedicadas a la preparación de la exposición oral, por el número de alumnos que decidieron ofrecer un Power Point de apoyo y por la indicación sobre la ayuda técnica que necesitaron para elaborarlo, todo hacía prever que, aun siendo el último aspecto sometido a su consideración, llamaría la atención de los encuestados y pondría de manifiesto hasta qué punto estos se sinceraban en sus respuestas. Si, al final del proceso, solo 100 alumnos presentaban su ponencia y defendían que las aplicaciones de la exposición en su capacitación profesional se reducían al conocimiento de las herramientas informáticas de presentación de contenidos, quizá habría que replantear no tanto la utilidad de la carpeta de aprendizaje como la realidad de las titulaciones en las que se integraba la muestra encuestada. Con todas estas coordenadas comentadas, se procedió a analizar los resultados a nivel general y a ilustrarlos mediante los dos gráficos que a renglón seguido se presentan: el primero con las respuestas de valor 0 incluidas y el segundo una vez descartadas.

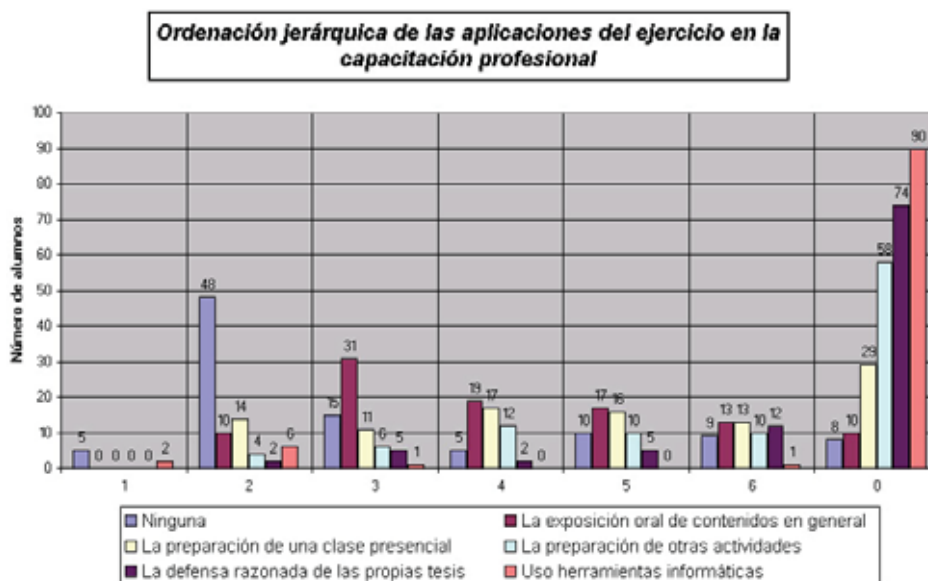


Figura 162

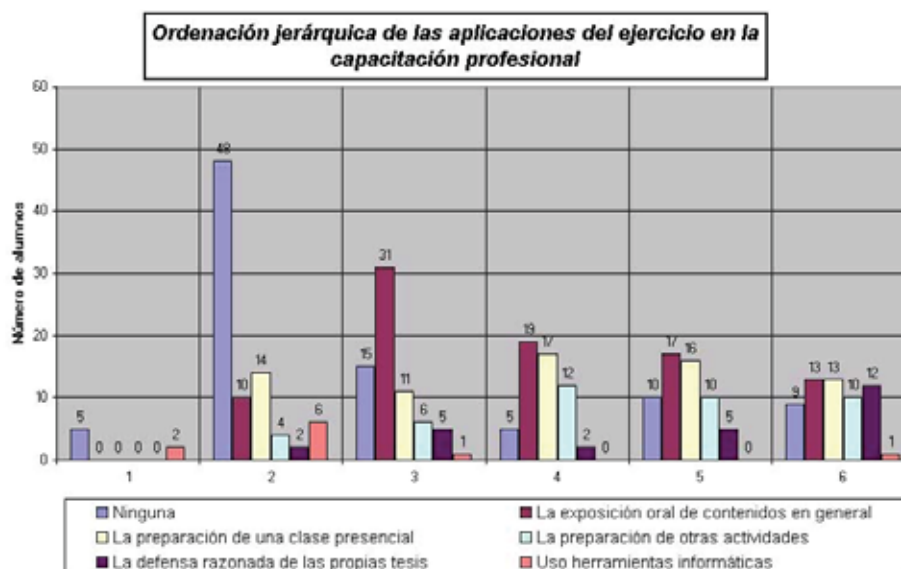


Figura 163

A pesar de que, una vez más, los alumnos confundieron jerarquizar y puntuar, hubo diversos elementos representados por los dos gráficos anteriores que conviene considerar. En primer lugar, está el escaso volumen de estudiantes que no eligieron el ítem «ninguna»: únicamente 8 de 100. Ello sería ya motivo suficiente como para cerrar aquí el análisis de los resultados a esta pregunta, de no ser porque ello fue un elemento compartido por el conjunto de los cuestionarios. Si solo 8 alumnos prescindieron del ítem «ninguna», es que solo para 8 alumnos el ejercicio resultó de utilidad práctica. Claro está que, dada la experiencia acumulada sobre las respuestas de los alumnos a este tipo de preguntas, habría que esclarecer cuántos de estos 92 alumnos no consignaron nada más en sus respuestas. Un simple vistazo al gráfico es de por sí elocuente. Y, en este sentido, está, en segundo lugar, la peculiar distribución del ítem «ninguna» en casi todos los niveles jerárquicos de la parrilla así como su mínima presencia en el primero. No es necesario abundar más en lo ya sabido. Sin embargo, sí que conviene considerar que el ítem

«exposición oral de contenidos» gozara de un éxito similar al «ninguna». En apariencia, los alumnos concentraron en él todo lo concerniente a la estructura y preparación de una conferencia. En tercero y último lugar, está el alto volumen de estudiantes que nunca eligieron ni «defensa razonada de las propias tesis» ni «utilización de las herramientas informáticas de presentación», cuando —tal y como se ha indicado— particularmente este último aspecto concentró buena parte de la atención de los estudiantes. Habiendo sido 74 y 90 los estudiantes que nunca eligieron estos dos ítems, se pudieron inferir dos cosas. Por un lado, que los alumnos no optaron por innovar ni se atrevieron a proponer hipótesis de trabajo propias sobre los temas de su investigación: lo practicado con el ejercicio de exposición quedaba así reducido a una cuestión más literal de exposición de las lecturas realizadas. Por el otro, en lo concerniente al ítem «utilización de las herramientas informáticas de presentación», que los alumnos no aprendieron a utilizar dichas herramientas ni consideraron relevante su empleo aun cuando creyeron indispensable acompañar sus exposiciones con este tipo de materiales. Hasta qué punto afirmar que los ítems principales fueron «exposición oral de contenidos» y «preparación de una clase magistral» implicaba que los encuestados tenían en la cabeza la doble vertiente del cuarto ejercicio, era algo difícil de demostrar. No obstante, reivindicando la naturaleza de la actividad así como los comentarios hechos a título personal con los profesores, era algo evidente que la novedad de la evaluación entre iguales, el riesgo de la tarea y la responsabilidad que la misma conllevaba tuvo una cierta influencia en la percepción global del ejercicio. Los alumnos experimentaron una cierta presión ante la responsabilidad de su cometido evaluador. Como muchos de ellos afirmaron, si se hubiese podido repetir, muy posiblemente se hubiesen producido cambios significativos.

11.2.2. Evaluación del ejercicio en la capacitación profesional y la formación personal del alumno

Las evaluaciones sobre la utilidad del ejercicio en la capacitación profesional y en la formación personal del estudiante tenían una doble intención. Por un lado, pretendían cuantificar y ratificar lo que los alumnos habían indicado en la selección jerárquica sobre las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional. Por el otro, pretendían calibrar hasta qué punto los estudiantes pensaban en la fase de exposición o en la fase de evaluación cuando se enfrentaban al conjunto del cuestionario en general, y al bloque de su utilidad en particular. El formato de casilla numérica en donde el alumno únicamente tenía que consignar la cifra del 1 al 10 que describiese mejor las dos tipologías de utilidad fue un elemento más para analizar unitariamente ambas preguntas. En realidad, el fondo de la cuestión era mucho más complejo: si el alumno afirmaba que el ejercicio había resultado de utilidad para su formación personal pero no para su capacitación profesional, habría que deducir hasta qué punto disociaba los valores de su futuro laboral. Si, por el contrario, afirmaba que el ejercicio era útil en su capacitación profesional pero no para su formación personal, habría que plantear también hasta qué punto y desde qué perspectiva veían los alumnos el mundo profesional. Si, por último, ambas respuestas hallaban un buen equilibrio, habría que poner en duda hasta qué punto los encuestados se habían dejado

llevar por el prejuicio frente a la actividad cuando jerarquizaron lo aprendido, lo practicado y su aplicación en el mundo profesional. El procedimiento seguido fue la presentación de los resultados a nivel general aunque exhibidos en dos gráficos y dos tablas de datos comparativas separadas. A continuación se muestra, en primer lugar, el gráfico y tabla correspondientes a la evaluación del ejercicio en la capacitación profesional.



Figura 164

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DEL EJERCICIO EN LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	8,44	1,46	8,50	10,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,82	1,55	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,21	1,05	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,74	1,98	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,14	3,32	7,00	7,00
TOTAL	7,68	2,02	8,00	8,00

Tabla 204

A pesar de que en todos los grupos y asignaturas, la desviación tipo estuvo por encima de 1 (la desviación tipo global fue de 2,02), los resultados sugirieron diversas observaciones. Por un lado, se percibió una clara discrepancia de los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración respecto a sus compañeros: la desviación tipo fue, en su caso, superior al 3. Por el otro, se percibió un hecho destacado protagonizado por el grupo de Historia del Arte I: el valor que presentaba mayor frecuencia era el 10. Si la primera observación podía resolverse aduciendo la mayor experiencia de esta muestra de alumnos en actividades profesionales vinculadas a la docencia, así como la menor cohesión del grupo; la segunda observación resultaba especialmente pertinente. En ningún otro ejemplo los estudiantes se habían mostrado tan generosos en su puntuación. Al contrario, en muchas ocasiones se había planteado la tendencia generalizada de puntuar

moderadamente incluso aquellos aspectos que habían conllevado una mayor satisfacción entre los encuestados. La media de 8,44 ya indicaba, en este grupo de Historia del Arte I, una orientación clara. Pero lo más curioso era que en el conjunto del cuestionario, sus estudiantes se habían mostrado igualmente moderados con el ejercicio de exposición oral que el resto de sus compañeros. Es decir, los alumnos en general y los de Historia del Arte I en particular consideraban que la utilidad de esta tarea para su capacitación profesional era incuestionable aun cuando en la correspondiente parrilla jerárquica hubiesen optado mayoritariamente por el ítem «nada». A la luz de estos datos, fue evidente que los alumnos no se habían sentido identificados con los beneficios sometidos a su consideración y/o respondieron de forma poco reflexiva a lo que se les pedía.

De los 100 encuestados, únicamente 4 alumnos puntuaron la utilidad del ejercicio en la capacitación profesional del alumno no solo por debajo de 5 sino por debajo del límite inferior de la distribución considerada normal, es decir, por debajo de 3,73¹⁵². En porcentaje, estos 4 alumnos representaban un 4% del total. Puesto que, estadísticamente, quedaba comprobado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que estaba sesgada a la izquierda, fue evidente, una vez más, el predominio de los valores altos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade¹⁵³:

¹⁵² El valor 2,5 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Para mayor información, véase nota 9.

¹⁵³ Si se considera que la distribución se aproxima a la normal, los datos estarán, en un 95%, comprendidos entre:

$$7.68 \pm 1.96 * 2.02 = 7.68 \pm 3.95 \rightarrow [11.63 - 3.73]$$

A partir del gráfico anterior se observan esos 4 valores ya mencionados que quedan fuera del intervalo aceptado. Considerando correcto un porcentaje de error del 5% se acepta un número de valores fuera del intervalo de:

$$0.05 * 100 = 5 \text{ valores.}$$

Lo cual permite concluir que no hay ningún valor fuera del intervalo y que, por lo tanto, la distribución normal podría considerarse en este caso, de no ser por el sesgo hacia la izquierda que producen estos 6 valores.

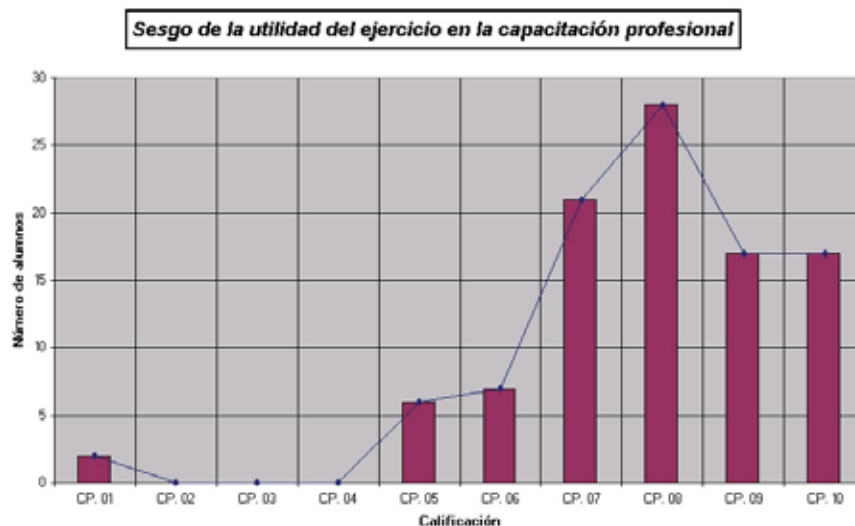


Figura 165

En lo que atañe a la utilidad formativa del ejercicio en la formación personal del alumno, el gráfico conjunto de resultados y la tabla de datos comparativa indicó lo siguiente:

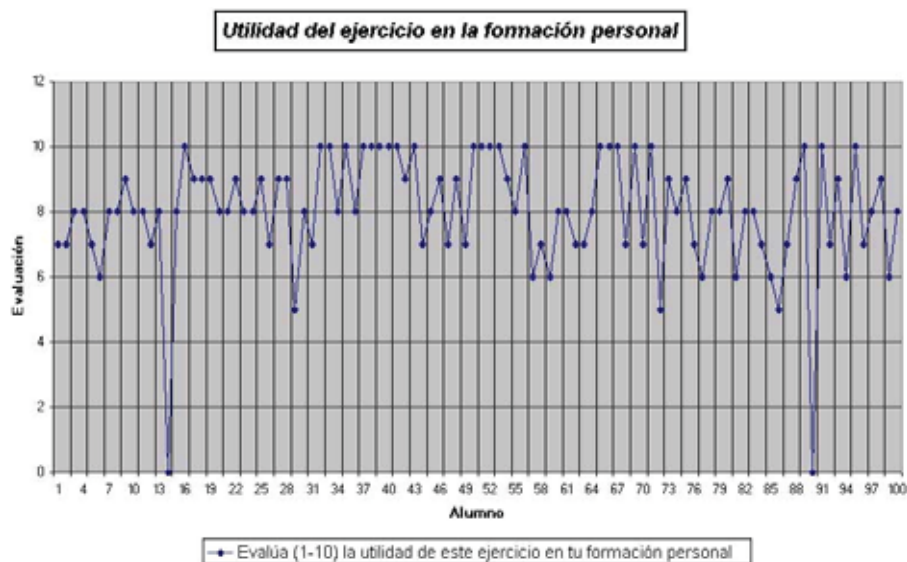


Figura 166

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DEL EJERCICIO EN LA FORMACIÓN PERSONAL POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	8,78	1,31	9,00	10,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	1,70	8,00	10,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,43	1,28	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,70	1,89	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,57	2,59	8,00	7,00
TOTAL	8,04	1,79	8,00	8,00

Tabla 205

Una vez más, la sorpresa de estas dos preguntas quedó reducida a los valores de la moda y a la relativa unanimidad que presentaron todos los grupos y asignaturas implicados. Si en la anterior pregunta únicamente los alumnos de Historia del Arte I se habían manifestado particularmente satisfechos con el ejercicio, en la actual esta satisfacción acogió también a los alumnos de Teoría del Arte T2. Indudablemente, los valores de la media ascendieron en todos los casos e incluso los de la mediana y la moda quedaron fijados entre el 8 y el 7 respectivamente. Por lo tanto, podría concluirse que mediante estas dos preguntas, los estudiantes reconocieron la importancia no solo de la exposición oral sino también, y sobre todo, de la evaluación entre iguales.

De los 100 encuestados, únicamente 2 alumnos puntuaron la utilidad del ejercicio en la formación personal del alumno por debajo del límite inferior de la distribución considerada normal, es decir, por debajo de 5,07¹⁵⁴. En porcentaje, estos 2 alumnos representaron un 2% del total. Puesto que, estadísticamente, quedaba comprobado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que estaba sesgada a la izquierda, fue evidente, de nuevo, el predominio de los valores altos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade¹⁵⁵:

¹⁵⁴ El valor 2,5 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Para mayor información, véase nota 9.

¹⁵⁵ Si se considera que la distribución se aproxima a la normal, los datos estarán, en un 95%, comprendidos entre:

$$8.04 \pm 1.96 * 1.79 = 8.04 \pm 2.97 \rightarrow [11.01 - 5.07]$$

A partir del gráfico anterior se observan esos 4 valores ya mencionados que quedan fuera del intervalo aceptado. Considerando correcto un porcentaje de error del 5% se acepta un número de valores fuera del intervalo de:

$$0.05 * 100 = 5 \text{ valores.}$$

Lo cual permite concluir que no hay ningún valor fuera del intervalo y que, por lo tanto, la distribución normal podría considerarse en este caso, de no ser por el sesgo hacia la izquierda que producen estos 6 valores.

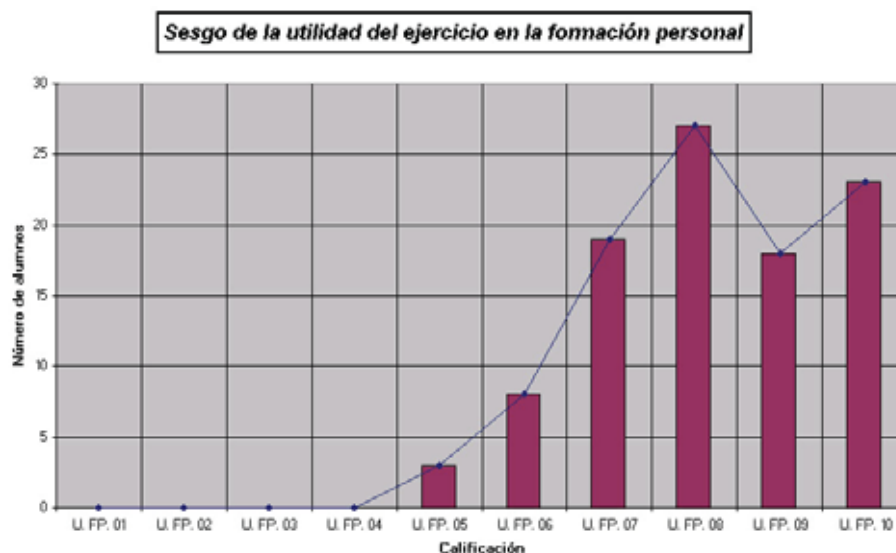


Figura 167

11.2.3. Evaluación de la utilidad de lo aprendido en la realización de este ejercicio para otras asignaturas

La pregunta que cerraba el segundo bloque del presente análisis examinaba la utilidad de lo aprendido con la realización del ejercicio en el interior mismo de la propia titulación. La importancia de semejante interrogación estaba fuera de toda duda y la experiencia acumulada ya había demostrado suficientemente cómo los alumnos entendían sus estudios. En líneas generales, se detectaba un desfase entre la utilidad global de las actividades propuestas y su posible aplicación en otras asignaturas. El planteamiento de la pregunta era simple y directo. Se trataba de una casilla numérica en donde el encuestado debía consignar una cifra del 1 al 10. Considerando la experiencia previa señalada por los estudiantes, era posible que los alumnos concedieran una alta puntuación a dicha pregunta, precisamente para remarcar la generalización de la actividad. En el mismo sentido, aunque en dirección opuesta, era también posible pronosticar que los estudiantes seguirían insistiendo en la inutilidad del ejercicio. Por otro lado, estaba el hecho ya sabido de que el cuestionario de exposición oral se contestaba antes de la exposición oral propiamente dicha pero presumiblemente después de haber concluido su preparación. Recurrir a lo usual del ejercicio únicamente servía para rendir cuentas del aspecto expositivo del mismo, pero descuidaba toda otra serie de elementos que los profesores y los propios alumnos consideraron capitales de esta actividad, y que atañían a la evaluación entre iguales. Tampoco en esta ocasión se dispuso de la suficiente objetividad estadística como para dilucidar hasta qué punto los estudiantes interpretaron de un modo amplio o de un modo restringido la cuestión, por lo que más allá de presentar las cifras y contrastarlas por grupos, asignaturas y ejercicios poco más pudo añadirse:

Evaluación de la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas

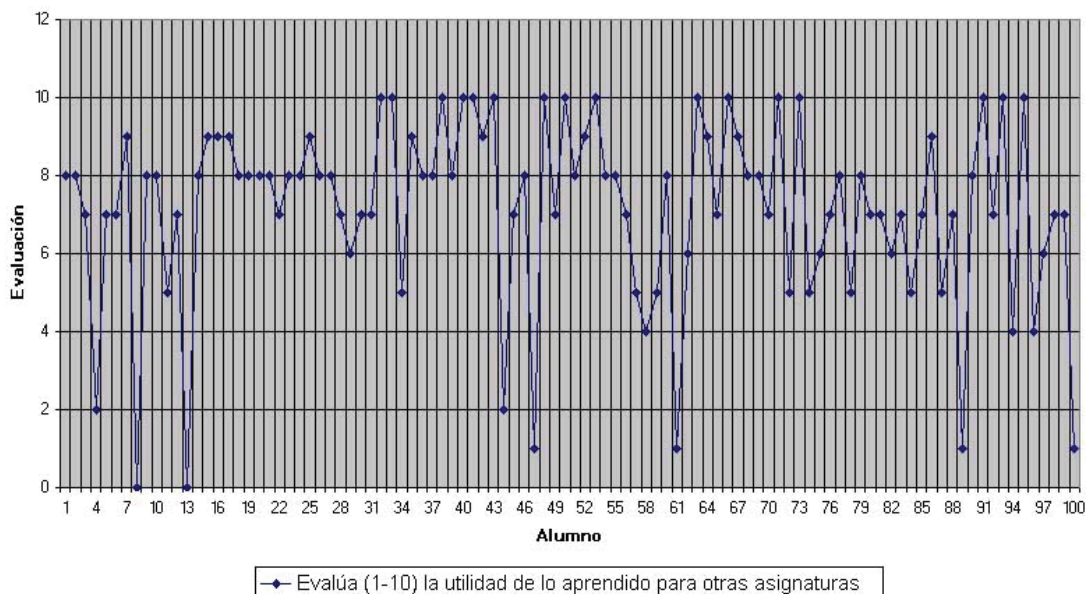


Figura 168

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	4,38	1,92	5,00	5,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	5,50	3,82	5,50	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,38	3,50	7,50	10,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,13	2,85	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	4,63	2,39	5,50	6,00
TOTAL	5,13	2,40	8,00	8,00

Tabla 206

Teniendo en cuenta que en las preguntas relativas a la utilidad del ejercicio en la capacitación profesional y la formación personal del alumno, los encuestados se habían mostrado particularmente satisfechos con la exposición oral, sorprendió que las puntuaciones sobre la utilidad del ejercicio en otras asignaturas fueran tan bajas y que alumnos de una misma titulación discreparan de una forma tan clara. Con desviaciones tipo altas en todos los casos y medias que no llegaban al 6,5, los estudiantes señalaron que en el resto de asignaturas no se practicaban actividades que ellos consideraban indispensables para su formación personal y profesional. Baste el ejemplo de los alumnos de Historia del Arte I para darse perfecta cuenta de lo dicho: si los dos aspectos anteriormente mencionados habían sido valorados con sendos 10, ahora estos mismos alumnos valoraban con un 5 la existencia de este tipo de ejercicios en el resto de los estudios de Bellas Artes. Mención aparte mereció la disparidad de opiniones entre dichos alumnos de Bellas Artes. Disparidad que no parecieron compartir los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración ya que el valor de sus modas coincidió en 6. Aunque en ningún grupo, excepto

el M2, la distorsión en torno a la media fue inferior a 2, lo cierto es que dos de las cinco asignaturas encuestadas atribuyeron puntuaciones menores a 5 a la aplicación del ejercicio en el resto de la carrera: una de estas asignaturas era Historia del Arte I.

Teniendo en cuenta que en los tres grupos de Bellas Artes se comprendían todos los extremos, desde el 10 hasta el 2, se consideró más adecuado poner el énfasis en la opinión de los estudiantes de Historia del Arte I por tres razones. La primera, porque su desviación tipo era la menor (1,92) y por el grado de satisfacción que ya habían expresado en cuanto a utilidad formativa del ejercicio. La segunda, por el volumen de ponentes y capacidad de representación de la muestra en comparación con los grupos de Teoría del Arte. La tercera, por el hecho de que los estudiantes de Historia del Arte I no se hallaban en los primeros cursos de la titulación sino que, como mínimo, estaban en su segundo año y podían valorar con mayor conocimiento de causa la aplicación del ejercicio en otras asignaturas. En este sentido, la relevancia y capacidad ilustrativa de lo expresado por los estudiantes de la titulación de Historia del Arte podía resultar especialmente interesante. Puesto que se trataba de asignaturas de segundo ciclo que la mayoría de los alumnos cursaban durante su último año de titulación, el conocimiento y la visión general que estos podían tener del conjunto de la carrera se ajustaba más a la realidad. La moderación dominó en ambos casos, y en Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración el valor medio se situó por debajo del 5. De nuevo, podía hablarse de la evaluación entre iguales para explicar y argumentar la escasa presencia de las exposiciones orales en el conjunto de las dos titulaciones implicadas. Pero no se disponía de datos fehacientes que probaran semejante hipótesis.

Con el fin de dar cumplida cuenta de los detalles de esta pregunta, se analizó cómo se distribuyeron los porcentajes sobre el carácter transversal de la exposición oral y la evaluación entre iguales. De los 100 estudiantes encuestados, 10 ofrecieron una puntuación menor de 5 y de estos 10, 8 ofrecieron una menor de 2,5¹⁵⁶. En porcentaje, estos 10 alumnos representaron un 10% del total.

Puesto que, estadísticamente, quedaba comprobado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que estaba ligeramente sesgada a la izquierda, fue evidente el predominio de los valores altos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade¹⁵⁷:

¹⁵⁶ El valor 2,5 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Para mayor información, véase nota 9.

¹⁵⁷ Si se considera que la distribución se aproxima a la normal, los datos estarán, en un 95%, comprendidos entre:

$$5,13 \pm 1,96 * 2,40 = 5,13 \pm 4,70 \rightarrow [9,83 - 0,43]$$

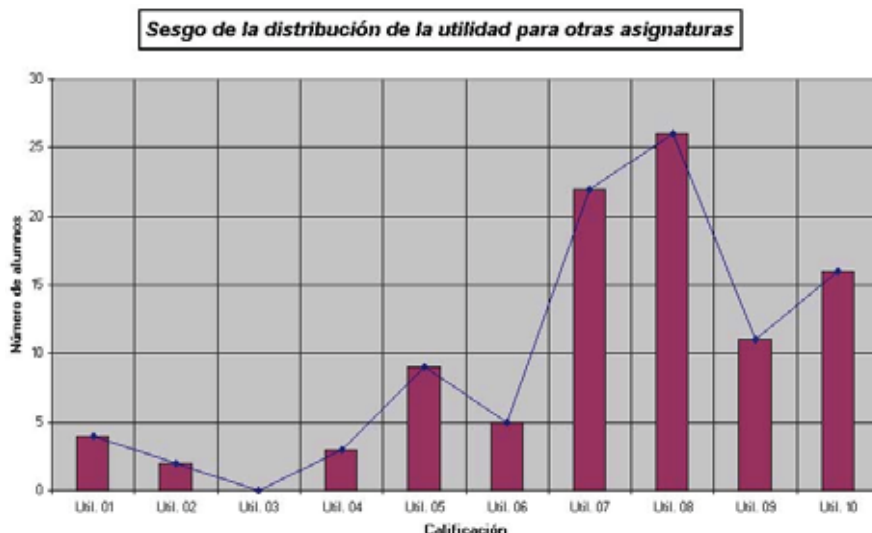


Figura 169

11.3. Bloque sobre la conciencia de los recursos asociados al ejercicio y del propio trabajo realizado

El bloque que cerraba el presente cuestionario intentaba que los alumnos valoraran críticamente los recursos asociados al ejercicio que proporcionaba la universidad en general y cada una de las asignaturas implicadas en particular. Y ello, tras establecer el grado de rigor, exigencia y reflexión del evaluador para juzgar lo ajeno a partir del análisis de la puntuación concedida a su propio trabajo. Hasta aquí, el presente bloque no disponía de particularidad alguna que mereciera un comentario especial. Sin embargo, la exposición oral presentaba las suficientes singularidades como para exigir un acercamiento diferente incluso en el bloque que aparentemente menos hablaba de su especificidad. En primer lugar, se trataba de un ejercicio con dos facetas bien marcadas. Por un lado, estaba la propia exposición y la valoración que los alumnos podían hacer de los recursos que se habían puesto a su disposición para prepararla y realizarla. Por el otro, estaba la evaluación entre iguales que constituía un foco de atención para el conjunto de los estudiantes. Lo que introducía el segundo aspecto de interés: puesto que el ejercicio era doble, dobles debían ser también algunas de las cuestiones que se dirigían a los implicados. La singularidad del cuestionario de evaluación de la exposición oral venía determinada, fundamentalmente, por la introducción de una batería de cuatro preguntas

A partir del gráfico anterior se observan esos 12 valores ya mencionados que quedan fuera del intervalo aceptado. Considerando correcto un porcentaje de error del 5% se acepta un número de valores fuera del intervalo de:

$$0.05 * 100 = 5 \text{ valores.}$$

Lo cual permite concluir, que hay seis valores fuera del intervalo y que, por lo tanto, la distribución normal no es apropiada en este caso.

relativas a esta segunda parte de la actividad que se plantearon de modo escueto y directo para facilitar la tarea de los encuestados.

En tercer y último lugar, estaba la dualidad entre el grado de satisfacción indicado por los encuestados en el conjunto del cuestionario y las opiniones globales que les merecían los recursos propios de la asignatura. Si de manera habitual, los estudiantes se habían mostrado moderadamente favorables a la facilidad de contestación de los cuestionarios y moderadamente satisfechos con su trabajo, debía ser significativo observar cómo abordarían en esta ocasión semejantes preguntas: si subrayarían su disgusto por el ejercicio puntuando por debajo de lo que venía siendo habitual la utilidad y dificultad de los cuestionarios, o si mantendrían sus criterios y darían así mayor coherencia y fiabilidad a las manifestaciones expresadas en las preguntas de los dos bloques anteriores.

11.3.1. Evaluación de la presencia en la universidad de los recursos necesarios para realizar el ejercicio

La calificación de los recursos que la universidad ponía a disposición del alumno para realizar y preparar el ejercicio era, junto a las parrillas jerárquicas sobre conocimientos adquiridos y habilidades practicadas, una de las preguntas clave de todos los cuestionarios de evaluación de la carpeta de aprendizaje. La presencia de dicha pregunta en todos los cuestionarios ofrecidos a los alumnos a lo largo del curso así como su idéntico planteamiento y distribución en el interior de los mismos, no solo contribuyeron a crear un clima de unidad sino que permitieron abordar de un modo directo la evolución de las opiniones de los estudiantes. El grado de familiaridad de los alumnos con los cuestionarios y los pormenores de la carpeta de aprendizaje había ya superado su punto de inflexión — que se estableció por razones obvias en el momento de realización de la galería de imágenes. De modo que lo que los estudiantes indicaran esta vez permitiría establecer una especie de conclusión definitiva acerca del éxito de la nueva propuesta didáctica en su vertiente institucional.

El gráfico que a renglón seguido se presenta mostró los resultados conjuntos de todos los grupos y asignaturas implicados y, junto con la tabla de datos comparativa, facilitó las inferencias siguientes:

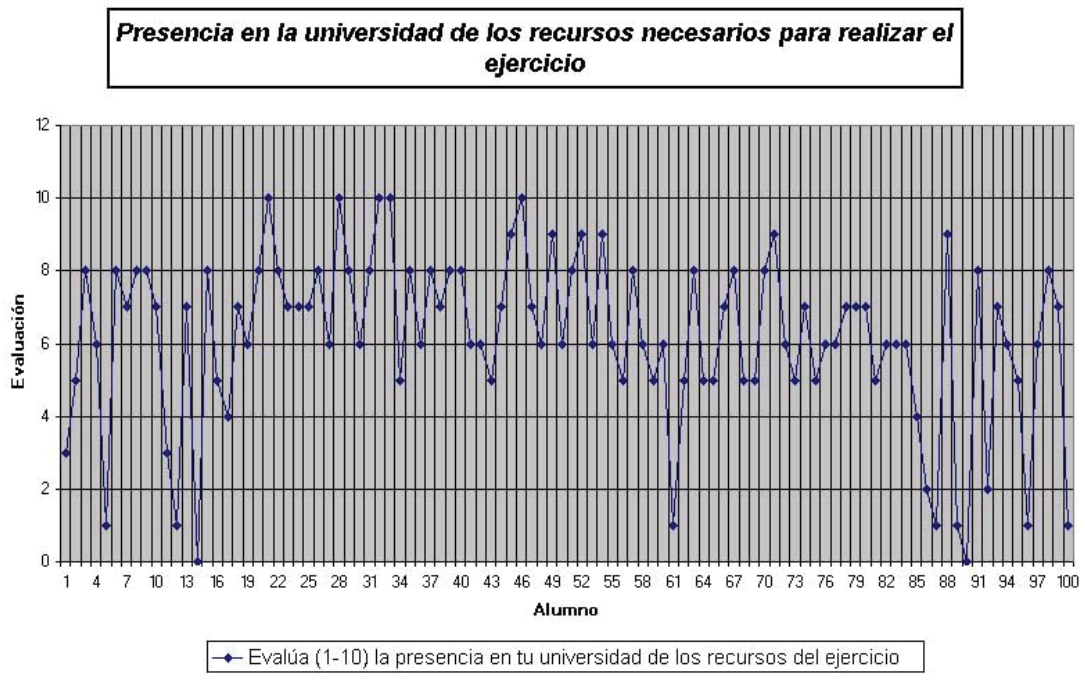


Figura 170

EVALUACIÓN DE LA PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR EL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,47	1,50	7,50	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	1,90	6,00	5,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	5,64	1,39	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,87	2,69	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	4,43	3,25	5,50	1,00
TOTAL	6,17	2,36	6,00	8,00

Tabla 207

Con una desviación tipo general de 2,36, los encuestados otorgaron una calificación media de 6,17, una mediana de 6 y una moda de 8 a la universidad. Sin ninguna duda, la desviación en torno a la media volvió a ser, también aquí, uno de los elementos clave. Pero los valores de la media y de la moda fueron mucho más positivos. Por ejemplo, mientras en la galería de imágenes nos enfrentábamos con una calificación media de 5,64 y una moda de 5, en la exposición oral y la evaluación entre iguales dichas calificaciones ascendían hasta 6,17 y 8 respectivamente. Valores que se equiparaban con los arrojados por la bibliografía y la reseña y que en ese sentido ponían en entredicho los de galería de imágenes. En líneas generales, se podría concluir que los alumnos se mostraban satisfechos con los recursos brindados por la universidad, y que dichos recursos eran valorados sobre todo en lo que a tecnologías de la información y la comunicación se refiere —recuérdese, al respecto, que lo mejor valorado había sido la bibliografía en donde los estudiantes entraban en contacto por primera vez con las bases de datos disponibles. El hecho de que en la exposición oral y la evaluación entre iguales, los encuestados utilizaran forzosamente las infraestructuras del aula y de que en el resto de ejercicios la utilización o no de dichas infraestructuras fuese voluntaria —el alumno podía siempre prescindir de la

base de datos electrónica y dirigirse directamente al anaquel de la biblioteca— podría explicar este repunte evaluador que se desmarcaba de lo acontecido en la galería de imágenes.

Del análisis pormenorizado por grupos y asignaturas, se desprendieron dos realidades muy claras. Por un lado, estaba fuera de toda duda la unanimidad de los estudiantes de Bellas Artes así como el hecho de que la principal discrepancia provenía de Historia del Arte. Por el otro, también estaba fuera de toda duda que la exposición oral y la evaluación entre iguales acogían las puntuaciones más bajas que se habían otorgado a la universidad en el conjunto de los cuestionarios: nunca antes ningún grupo había fijado como moda el valor 1. Y lo más curioso es que alumnos de la misma titulación estuvieran en posesión de las calificaciones más altas y más bajas. Si la diferente ubicación de ambas facultades podría explicar en parte esta enorme discrepancia entre los encuestados de Bellas Artes y los encuestados de Historia del Arte, la diferencia de cuatrimestre podría justificar en parte la enorme discrepancia detectada entre alumnos de la misma titulación. La primera conclusión lógica es que en esta pregunta concreta los estudiantes tuvieron en mente la realidad de las aulas, la familiaridad con las mismas y el grado de novedad de la exposición y la evaluación entre iguales. Mientras los estudiantes de Bellas Artes se hallaban en su facultad habitual, en clases conocidas y con un hábito participativo más elevado, los estudiantes de Historia del Arte se hallaban en una facultad de reciente inauguración, en clases nuevas y con un hábito inexistente en la práctica de la evaluación continuada. A pesar de que en la mayoría de los casos, los alumnos habían manifestado una experiencia previa considerable en este tipo de actividades, lo cierto es que la novedad de este sistema didáctico causó un mayor impacto entre los estudiantes más veteranos. Sin ninguna duda, el perfil de los grupos tuvo un papel destacado a la hora de valorar el rol de la universidad: los más jóvenes conocían menos los recursos de la institución que los que se hallaban en los últimos compases de sus estudios. En el mismo sentido, los alumnos del primer cuatrimestre de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración se enfrentaron con mayor rigor a la novedad de las aulas y la valoraron más positivamente que sus compañeros de segundo cuatrimestre, cuyo contacto con el edificio carecía ya de dicha novedad y permitía apreciar mejor la realidad del mismo. Por exceso y por defecto, ambos extremos exigían una aproximación pormenorizada que únicamente el análisis del sesgo de la distribución de los porcentajes podía procurar.

También con el fin de cotejar los pormenores de su evaluación, se creyó oportuno analizar cómo se distribuyeron los porcentajes sobre los recursos que ofrecía la institución para realizar el ejercicio. De los 100 estudiantes encuestados, 15 ofrecieron una puntuación menor de 5 y de estos, 9 ofrecieron una menor de 1,55¹⁵⁸. En porcentaje, estos 15 alumnos representaron un 15% del total.

¹⁵⁸ El valor 2,5 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Para mayor información, véase nota 9.

Puesto que, estadísticamente, quedaba comprobado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que estaba ligeramente sesgada a la izquierda, fue evidente el predominio de los valores altos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade¹⁵⁹:

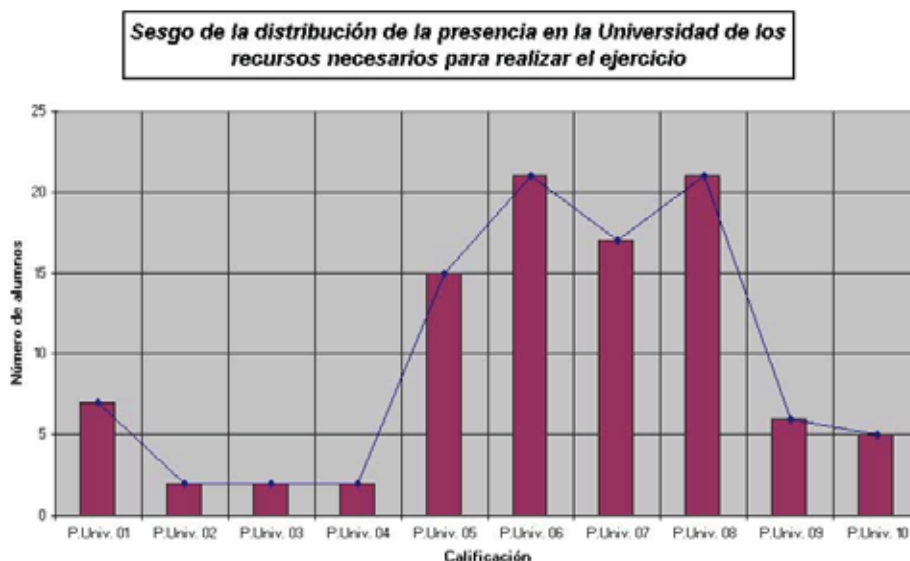


Figura 171

11.3.2. Evaluación del cuestionario *Carga de trabajo (Exposición oral)* como guía para la realización de este ejercicio. Evaluación de su grado de dificultad

Del mismo modo que la inmediatamente anterior, la pregunta de evaluación sobre el cuestionario de carga de trabajo representaba un lugar común del conjunto de los cuestionarios. Su objetivo era hacer visible la unidad del sistema y facilitar el estudio de la evolución de las opiniones de los alumnos. En esta ocasión, la estrategia de análisis se mantuvo también intacta y se optó por analizar en su conjunto tanto los resultados de cada uno de los grupos y asignaturas implicados, como los resultados de las dos preguntas

¹⁵⁹ Si se considera que la distribución se aproxima a la normal, los datos estarán, en un 95%, comprendidos entre:

$$6,17 \pm 1,96 * 2.36 = 6,17 \pm 4,62 \rightarrow [10,79 - 1,55]$$

A partir del gráfico anterior se observan esos 9 valores ya mencionados que quedan fuera del intervalo aceptado. Considerando correcto un porcentaje de error del 5% se acepta un número de valores fuera del intervalo de:

$$0.05 * 100 = 5 \text{ valores.}$$

Lo cual permite concluir, que hay nueve valores fuera del intervalo y que, por lo tanto, la distribución normal no es apropiada en este caso.

sobre la dificultad de respuesta y la utilidad del cuestionario de carga de trabajo correspondiente. Por un lado, el cuestionario de exposición oral y evaluación entre iguales presentaba la particularidad de ser el único que rendía cuentas de una actividad antes de que esta finalizara. Por otro lado, dicha reflexión únicamente la elaboraban aquellos alumnos que además de evaluadores eran ponentes, una parte significativa de los cuales tenían incluso experiencia previa. Con todos estos elementos a considerar sobre la mesa, la conclusión fue la siguiente:

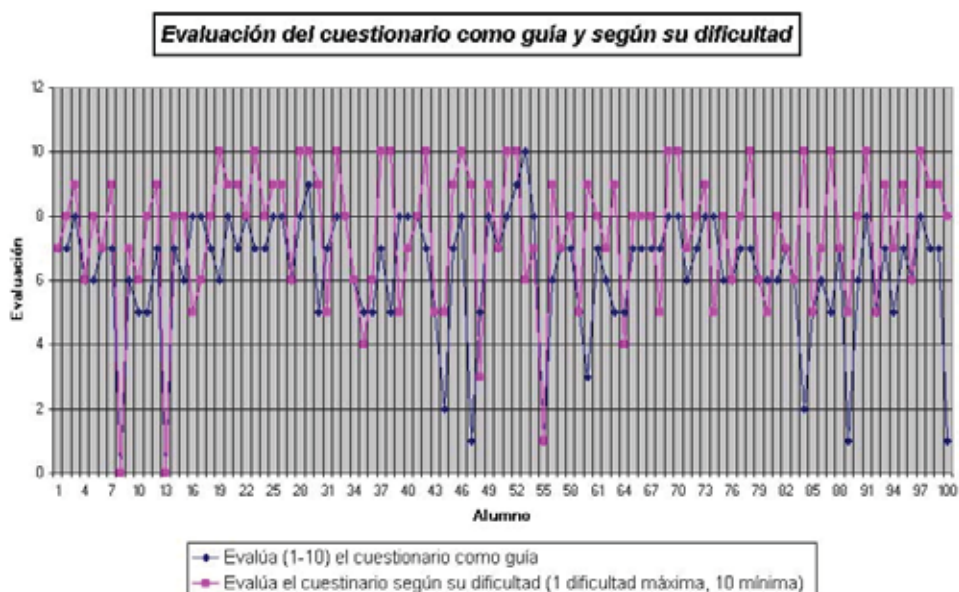


Figura 172

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,63	2,18	7,00	8,00
	Dificultad	6,63	2,18	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	6,35	1,27	7,00	7,00
	Dificultad	7,65	1,69	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	6,14	1,46	6,00	6,00
	Dificultad	7,14	1,75	7,00	7,14
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	6,22	2,15	7,00	7,00
	Dificultad	7,17	2,61	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	5,71	2,23	6,50	7,00
	Dificultad	8,00	1,75	8,50	9,00
TOTAL	Guía	6,29	1,95	7,00	7,00
	Dificultad	7,48	2,16	8,00	8,00

Tabla 208

La sintonía de las dos preguntas dedicadas a la valoración del cuestionario de carga de trabajo en todos los cuestionarios había dejado de sorprender. A pesar de que a estas alturas, los alumnos conocían perfectamente los pormenores del nuevo sistema didáctico, no se percibió ninguna mejoría ni a la hora de calificar la utilidad del cuestionario como guía para realizar el ejercicio ni según su dificultad de contestación. Si en ocasión de la galería

de imágenes se había advertido sobre la posibilidad de interpretar las respuestas de los alumnos como una especie de síntesis de los cuestionarios anteriores, ahora había que admitir que la exposición oral arrojaría una cierta luz sobre los éxitos y fracasos de la experiencia. Sin embargo, para llevar a cabo esta línea de lectura había que considerar tanto la disminución de los alumnos presentados como que dicha disminución no significaba un aumento de la calidad de sus respuestas. La exposición oral y la evaluación entre iguales se habían planteado, en el seno de la carpeta de aprendizaje, como un punto de llegada de las tareas desarrolladas hasta el momento: la reseña, la bibliografía y la galería de imágenes. Sin olvidar la relevancia de que un alumno universitario sea capaz de defender públicamente los resultados de su investigación, el cuarto ejercicio tenía la voluntad de ofrecer al estudiante un banco de pruebas para los materiales didácticos que finalizarían su proceso evaluador. Hasta qué punto las ideas preconcebidas enturbiaron la finalidad formativa de la exposición oral y la evaluación entre iguales, es algo difícil de dilucidar. No obstante, resultó evidente que los encuestados puntuaron los dos aspectos sobre el cuestionario de una forma moderadamente superior a lo que lo habían hecho en relación con la galería de imágenes. Contra todo pronóstico, pues, el cuestionario que aparentemente ofrecía menos pistas a los alumnos para la realización de la tarea propuesta, fue también el mejor valorado como guía y según su dificultad de respuesta.

11.3.3. Evaluación del sistema de evaluación entre iguales

La especificidad del presente cuestionario venía marcada por dos elementos clave. El primero quedaba circunscrito a las posibilidades de respuesta que se ofrecían a los alumnos en ocasión de las tablas jerárquicas con botones de opción: en dichas respuestas se hallaba la descripción de la actividad y los criterios mediante los cuales se invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre el particular. El segundo, exclusivo del cuarto ejercicio, consistía en una breve batería de preguntas sobre la evaluación entre iguales que configuraba un subcapítulo dentro del bloque dedicado a la calificación de los recursos asociados al ejercicio y del propio trabajo realizado. Se trataba, en concreto, de cuatro preguntas que sondeaban al estudiante sobre el sistema de evaluación entre iguales en general, sobre el grado de dificultad de esta parte del ejercicio, sobre el grado de responsabilidad e implicación en la misma y sobre la utilidad del cuestionario específico que se ofrecía a los alumnos para orientarles en su labor evaluadora. La relevancia de estos aspectos estaba fuera de toda duda y el planteamiento global de la actividad tenía entre sus previsiones que los estudiantes se enfrentaran a la defensa pública de los resultados de la investigación desde la doble vertiente del emisor y del receptor. En este sentido, lo primero que habría que reseñar es que no todos los evaluadores contestaron este cuestionario sino que únicamente lo hicieron aquellos que además de evaluadores habían sido también ponentes. Por lo tanto, los datos recogidos en esta ocasión habían sido brindados por los estudiantes que habían cumplido con el doble requisito de exponer y evaluar, y carecían por ello de la opinión de aquel grupo no poco importante que había optado solo por calificar. Los estudiantes debían analizar la evaluación de los compañeros

como un recurso asociado a su exposición oral y viceversa y, además, examinar su actitud, responsabilidad y equidad a la hora de juzgar al resto.

El gráfico de resultados conjuntos y la tabla de datos comparativa que a continuación se exponen promovieron las reflexiones siguientes.

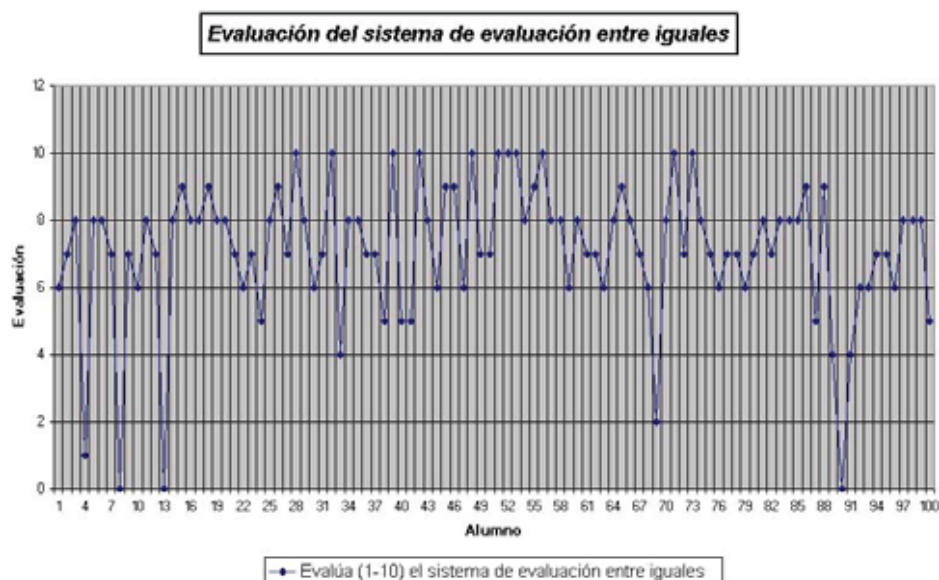


Figura 173

EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN ENTRE IGUALES POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,75	1,83	8,00	7,75
<i>Teoría del Arte T2</i>	5,50	3,82	5,50	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,57	1,09	7,50	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,57	2,61	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	5,93	2,30	6,00	6,00
TOTAL	7,13	2,10	7,00	8,00

Tabla 209

Con una dispersión general en torno a la media de 2,10, la calificación media que los alumnos concedieron al sistema de evaluación entre iguales fue de 7,13 siendo el 8 el valor que presentó mayor frecuencia. Podría aducirse, pues, que la opinión global respecto a la gran novedad de la carpeta fue más que positiva. Los alumnos de Historia del Arte I y Teoría del Arte T4 parecieron coincidir en sus calificaciones medias y ostentar el mayor acuerdo entre los encuestados. A diferencia de sus compañeros de asignatura —cuya moda quedaba reducida hasta el 2 y su desviación tipo aumentada hasta el 3,82—, los grupos mencionados otorgaron una puntuación media superior al 7 y una moda que en los dos casos estaba cerca del 8. Por su parte, y como ya se había detectado en la pregunta acerca de los recursos procurados por la universidad para la ejecución y realización del ejercicio, los grupos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración no solo se mostraron más parcios en sus

evaluaciones sino que encarnaron los extremos de la jerarquía evaluadora. Así, mientras la calificación media otorgada por los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración era de 6,57 y la de sus compañeros de segundo cuatrimestre de 5,93, los valores de las modas respectivas eran 8 y 6. Sin ninguna duda, el sistema de evaluación entre iguales suscitó una enorme polémica entre los estudiantes y sus opiniones solo coincidieron cuando otorgaron una puntuación elevada a la parte más innovadora de la carpeta de aprendizaje.

11.3.4. Evaluación del grado de dificultad de examinar a los compañeros de clase

La segunda parte de esta subcategoría de preguntas sobre la evaluación entre iguales sondeaba a los encuestados sobre el grado de dificultad de examinar a los compañeros. El busilis de la cuestión, en este caso, se centraba en el grado de conciencia de los estudiantes sobre el compromiso adquirido. Pero indirectamente, les hacía reflexionar sobre la dificultad de sentirse evaluado y comprobar en sí mismo los efectos de comportamientos y actitudes no estrictamente académicos. Entre los muchos debates que la evaluación entre iguales suscitó en el interior de los grupos implicados, el más destacado fue el de la coherencia de las notas tras puntuar al primer compañero. A pesar de que como evaluadores disponían del correspondiente cuestionario con sus consiguientes preguntas, la principal dificultad de la tarea fue la de controlar las simpatías y actuar con ecuanimidad. De la comparación de los resultados de esta pregunta con los expresados en la evaluación del sistema y el grado de responsabilidad en el mismo, podían deducirse diversas cosas. Si el sistema les parecía interesante aunque no excelente, lo previsible era que el grado de dificultad del mismo fuera también moderado. Si el grado de dificultad era elevado o muy elevado y el de responsabilidad también, carecía de sentido pensar que un sistema difícil que exige el compromiso no tuviera una valoración muy positiva. Del mismo modo, si la utilidad del cuestionario se confirmaba, los obstáculos del ejercicio podían centrarse definitivamente en las consideraciones éticas de la actividad. En resumen, de lo que se pudiera inferir del análisis de las respuestas de los encuestados, podría establecerse hasta qué punto los estudiantes dieron importancia al aprendizaje de habilidades, comportamientos y actitudes.

El gráfico de resultados conjuntos y su correspondiente tabla comparativa de datos arrojó lo siguiente:

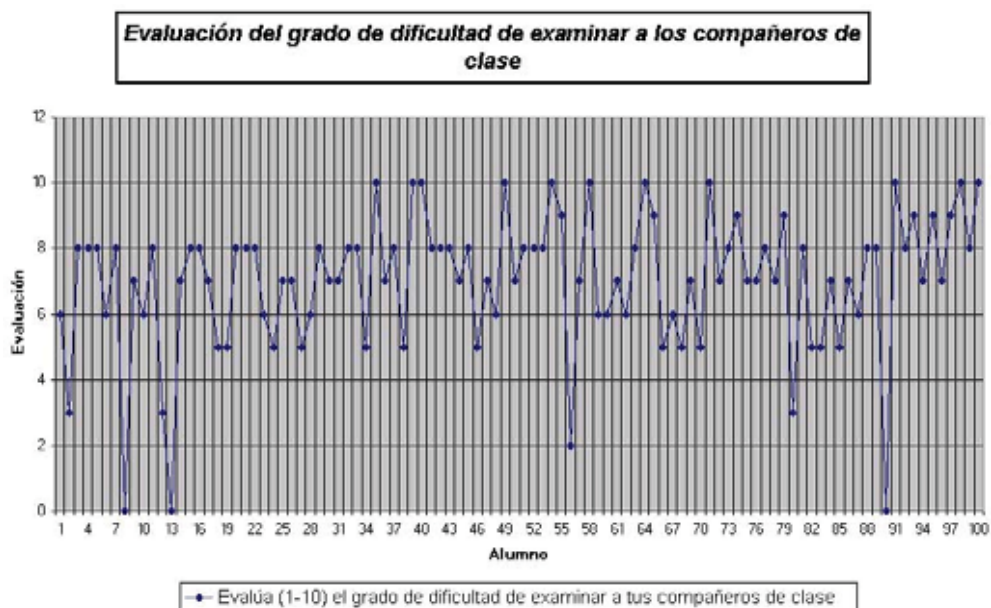


Figura 174

EVALUACIÓN DEL GRADO DE DIFICULTAD DE EXAMINAR A LOS COMPAÑEROS DE CLASE POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,50	1,55	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,82	2,13	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,79	1,72	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,13	2,47	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,79	2,55	8,00	8,00
TOTAL	7,01	2,11	7,00	8,00

Tabla 210

De una forma similar y equiparable a lo que habían indicado los alumnos en relación con la pregunta general que abría el presente subcapítulo, la calificación del grado de dificultad a la hora de puntuar a los compañeros fue bastante unánime y centrada entre el 7 y el 8. A pesar de que la dispersión en torno a la media, tanto global como por grupos, era elevada no se alejaba demasiado de lo que había sido un lugar común del conjunto de los cuestionarios. Pero aun así, de las cinco asignaturas encuestadas, tres se pronunciaron con valores superiores a 6 y dos con valores superiores a 7, en lo relativo a la media, siendo en casi todos los casos el 8, el valor que presentó mayor frecuencia. Claramente, el grado de dificultad podía considerarse moderadamente alto, aunque había ciertas peculiaridades que convenía considerar. En primer lugar, sorprendía la coincidencia de criterios de los dos grupos de Teoría del Arte y del grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. Por un lado, porque se trataba de alumnos de diferentes titulaciones y que se hallaban en los primeros y los últimos cursos de las mismas respectivamente. Por el otro, porque ni los unos ni los otros gozaban de la suficiente experiencia como para que la evaluación entre iguales les pareciera más llevadera que a sus compañeros. Por mucho que se pudiera inferir que los más jóvenes no tomaron conciencia de la trascendencia de su quehacer, ello no podría explicar por qué incluso entre aquellos estudiantes más

experimentados, el grado de dificultad fuese tan atenuado. Mientras el grado de responsabilidad de los estudiantes —cuestión a la que se dedicó una pregunta específica, comentada más adelante— de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración quedó cifrado en una puntuación de 8, el de sus compañeros de Teoría del Arte ascendió hasta el 9 y el 10. Ello podría ser indicativo de la conciencia de los primeros contra la inexperiencia y entusiasmo ante la novedad del sistema de los estudiantes de Bellas Artes.

En segundo lugar, llamaba la atención un aspecto estrictamente numérico. Aun cuando las medias en estos tres grupos mencionados se fijaran alrededor de 6, los valores que presentaban mayor frecuencia en todos los casos eran el 7 y el 8; lo cual indicaba una cierta disparidad de criterios. En tercer y último lugar, sorprendía también la diferencia entre alumnos de una misma titulación. Para los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, el grado de dificultad era inversamente proporcional al grado de responsabilidad. En efecto, este ha sido el grupo que presentó valores más altos en la pregunta sobre la dificultad de la evaluación entre iguales, y, en cambio, más bajos en lo concerniente a la responsabilidad del estudiante ante esta tarea. La lectura fácil es concluir que estos estudiantes respondieron de un modo irresponsable a una tarea compleja e importante. Sin embargo, puede interpretarse también que su grado de compromiso por muy elevado que fuera, no estuvo a la altura de la naturaleza de la actividad. Dicho de otra forma, con esta contestación, estos estudiantes podrían haber demostrado su conciencia sobre el asunto. Sin entrar en los pormenores de semejante actitud, lo cierto es que este grupo de estudiantes valoró negativamente un sistema que consideraba difícil y para el cual dudaba estar preparado; justo lo contrario de los estudiantes más jóvenes, que a pesar de su inexperiencia o quizá precisamente a causa de ella, tal vez no se dieron cuenta de las repercusiones reales de evaluar a los compañeros, y de las otras cosas que allí estaban en juego.

11.3.5. Evaluación de la utilidad del cuestionario de evaluación entre iguales

Con el fin de contrastar convenientemente la pregunta sobre la dificultad de examinar a los propios compañeros, el cuestionario de evaluación del cuarto ejercicio previó que la última pregunta de este subcapítulo se consagrara a su análisis. El objetivo, en este caso, era doble. Por un lado, se trataba, como siempre, de someter al juicio de los afectados todos y cada uno de los recursos que se consideraban parte indispensable de su aprendizaje. Por el otro, se trataba de dilucidar hasta qué punto la dificultad de evaluar a los propios compañeros se debía a los instrumentos diseñados para su realización o a la naturaleza misma de la tarea. A la hora de preparar los cuestionarios en general y los de exposición oral en particular, los profesores tuvieron presente que uno de los elementos fundamentales para detectar el éxito o el fracaso de la nueva propuesta didáctica se hallaría en el cuarto ejercicio, puesto que era este el que con mayor claridad mostraría a los estudiantes el aprendizaje de aquellos conocimientos, aquellas habilidades y aquellos valores que en realidad estaban presentes en cada una de las fases de la carpeta.

Teniendo en cuenta que a la hora de abordar los diferentes análisis de cada uno de los cuestionarios, se había primado la unidad de lectura frente al respeto del orden de las preguntas, parecía ilógico que una pregunta dedicada a puntuar la utilidad del cuestionario de evaluación entre iguales no se situara a continuación de la pregunta dedicada a puntuar la utilidad del cuestionario de Carga de trabajo de la exposición oral. Las razones de semejante alternativa fueron de diversa índole. Pero básicamente se centraban en el análisis sobre si la dificultad de esta segunda parte del cuarto ejercicio era imputable a la actividad en sí misma o a los recursos puestos a disposición de los alumnos. Los dos cuestionarios valorados eran de naturaleza bien diferente, lo cual permitía tratarlos por separado. Además, el comentario a esta pregunta no dejaba de circunscribirse en el bloque dedicado a la conciencia sobre los recursos asociados al ejercicio y del propio trabajo realizado, por mucho que su ubicación en este subapartado de la evaluación entre iguales pusiese el acento en la parte más autocrítica del propio trabajo que en la parte más analítica de los recursos asociados. Por otro lado, estaba el contenido propiamente dicho del cuestionario. De una vez por todas, los alumnos iban a valorar un instrumento que se entendía como una parte más de la tarea encomendada.

En virtud de todas estas coordenadas se procedió a analizar los resultados sobre la calificación de la utilidad del cuestionario de evaluación entre iguales de un modo idéntico a cómo se habían analizado el resto de preguntas relativas a esta segunda parte del ejercicio. La semejanza del enunciado así parecía aconsejarlo. Pero, además, se añadió una tabla de datos comparativa para establecer un marco común entre los diferentes grupos encuestados.

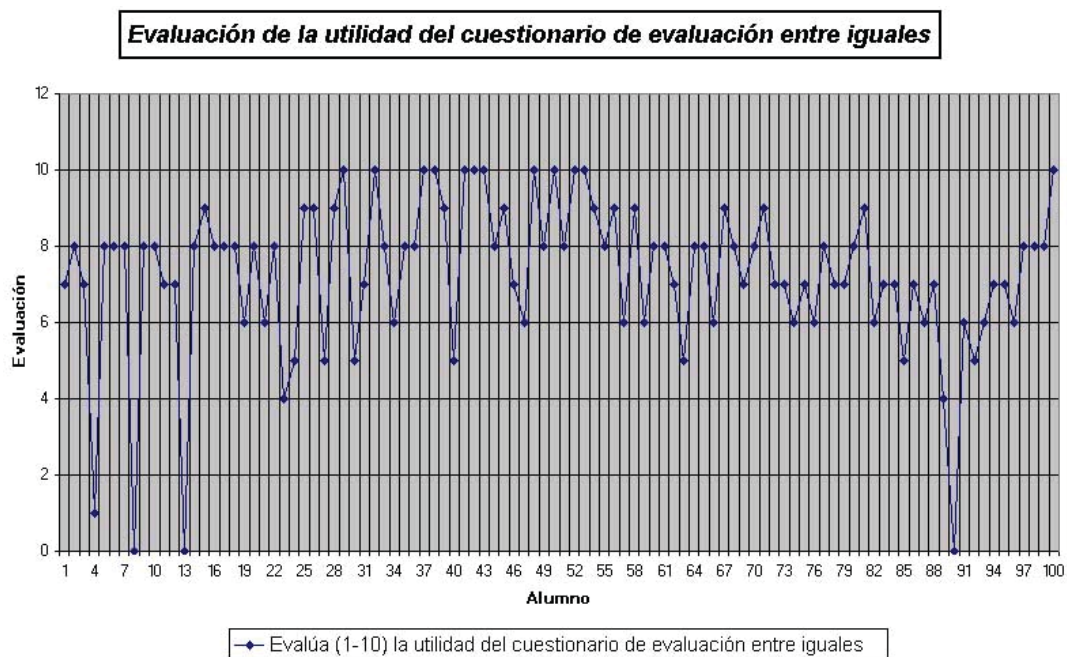


Figura 175

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ENTRE IGUALES POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	8,31	1,73	9,00	10,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,53	1,23	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,93	1,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,52	2,66	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,29	2,33	6,50	6,00
TOTAL	7,29	2,06	8,00	8,00

Tabla 211

Con una media general de 7,29, una moda de 8 y una desviación tipo de 2,06, el conjunto de los encuestados pareció valorar positivamente la utilidad del cuestionario de evaluación entre iguales. La cercanía entre estas respuestas y las indicadas a la evaluación general del cuestionario de carga de trabajo era manifiesta. Teniendo en cuenta la moderación de las puntuaciones de los estudiantes en estas preguntas, la más mínima alteración en sus respuestas resultaba significativa. Con esto se quiere decir que el alumnado ha valorado por encima de lo que venía siendo la tónica general, esto es, trasgrediendo esa tendencia hacia los valores moderados, todos los cuestionarios vinculados al ejercicio de exposición oral y evaluación entre iguales. Asimismo, era importante destacar a través de los presentes resultados, la estabilización de una serie de comportamientos detectados a lo largo de la evaluación del conjunto de los cuestionarios y ejercicios. Por ejemplo, mientras los estudiantes de Historia del Arte I arrojaban de nuevo su entusiasmo frente a la nueva propuesta, los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración seguían expresando sus reservas ante la iniciativa; unas reservas que de un modo mucho más matizado eran expresadas también por el otro grupo y asignatura de la titulación de Historia del Arte. No puede olvidarse aquí que estos alumnos habían desarrollado toda su carrera universitaria en el seno de un paradigma didáctico que nada tenía que ver con la propuesta que ahora se les presentaba. El optimismo que en un primer momento podía conllevar el hecho de que los más jóvenes se entusiasmaran con la herramienta devenía cautelada tras comprobar que los más experimentados la calificaban de un modo más contenido, eso sí, sin bajar nunca del 6 y pico. Aquellos que gozaban de un conocimiento más profundo de la titulación eran también los que se mostraban más críticos con el cambio. Pero lo que resultaba indudable era que al final del proceso, los estudiantes convergían en una opinión compartida y favorable sobre la propuesta y las herramientas para llevarla a cabo. Nótese, al respecto, que nunca en ejercicios anteriores los alumnos habían evaluado con un 10 ningún aspecto sometido a su consideración.

Mención aparte merece la puntuación de la asignatura y grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración en esta pregunta. El lector debe tener presente que este grupo había manifestado un grado de dificultad más elevado respecto a la evaluación entre iguales. Asimismo, en el comentario a la pregunta anterior ya se había avanzado que este mismo grupo respondió con los valores más bajos en lo concerniente a la responsabilidad de los alumnos ante tal cometido. En su momento, ello había llevado a pensar en la

especial conciencia sobre las dificultades que entrañaba este ejercicio; unas dificultades que, bien lejos de presentar un carácter técnico, apuntaban directamente al meollo ético de la actividad evaluadora. En esta misma línea, debe también interpretarse el hecho de que sea el grupo que haya expresado una calificación menor a la pregunta sobre la utilidad del cuestionario. Podría decirse que este fue el grupo que mejor entendió la complejidad de la naturaleza de la evaluación y la calificación de los aprendizajes; cosa nada extraña si es cierto que entre los alumnos se han podido detectar profesionales de la enseñanza. En esta última pregunta, estos estudiantes estarían subrayando que el instrumento no era el más indicado para proceder a la evaluación de la actividad del ponente. No se trata aquí de elucidar si este juicio es apropiado o si incluso los profesores involucrados en el proyecto comparten una opinión similar. Pero lo que sí debe señalarse es que si las respuestas de este grupo se movieron en esta dirección, el ejercicio de evaluación entre iguales fue un éxito rotundo. De hecho, el diseño de este cuestionario de evaluación entre iguales fue motivo de encendidos debates en el seno del equipo investigador, y justamente en términos muy similares a los aquí expresados. Sin embargo, y como enésima manifestación de cautela, a la hora de desarrollar el cuestionario, se optó por considerar el perfil habitual del estudiante de estas titulaciones —sin experiencia ninguna en la tarea evaluadora—, y aprovechar el instrumento que ya conocían: el cuestionario que acompañaba la encuesta del alumnado sobre la evaluación de la calidad docente del profesorado de la Universidad de Barcelona. En este sentido, hay que decir que el grupo investigador diseñó el cuestionario a partir de una simplificación del modelo utilizado por la universidad. Porque, al fin y al cabo, la cuestión central de esta parte del ejercicio no era tanto el realizar una evaluación *sumativa* del trabajo de los compañeros, como el de promover una reflexión sobre tal actividad, poniendo especial énfasis en lo concerniente a su dimensión deontológica.

11.3.6. Evaluación del grado de responsabilidad en la evaluación entre iguales

En el seno del análisis concreto de la fase del cuarto ejercicio dedicada a la evaluación entre iguales no podía faltar una pregunta que invitara a los encuestados a reflexionar sobre el trabajo realizado. Las cuatro cuestiones que se les planteaban respondían a un formato común de casilla numérica que incluía la escala ya ampliamente señalada en este tipo de preguntas. En este caso se intentaba estimar el juicio de los estudiantes acerca del conjunto del sistema evaluador, la dificultad de la tarea evaluadora, la utilidad del instrumento y el grado de responsabilidad que había adquirido el alumno respecto al ejercicio; una última cuestión que es la que queda pendiente. La pregunta sobre el grado de responsabilidad ponía claramente de manifiesto algo que ya ha sido repetido varias veces en esta tesis doctoral: la finalidad de los cuestionarios no era solo descriptiva y analítica; estos intentaban desempeñar también una función didáctica. En el caso concreto de esta pregunta, se ponía todo el énfasis en el terreno de las actitudes y de los valores que el ejercicio de evaluación entre iguales entrañaba. De esta forma, con estas cuatro preguntas se inducía al alumno a analizar de un modo pormenorizado el sistema en general, la dificultad del ejercicio y el grado de su implicación en el mismo.

Resultaba innegable que, en el resto de cuestionarios, se habían omitido preguntas sobre la repercusión de la actividad de reseña, bibliografía o galería de imágenes en la formación personal del alumno. Ello podía llevar a la falsa impresión de que la atención a las actitudes solo hacía acto de presencia en esta pequeña parte de la carpeta. Sin embargo, no es necesario incidir demasiado en el hecho de que la inexistencia de preguntas específicamente dirigidas a sondear la opinión de los alumnos sobre aspectos de carácter ético no quita que estos aspectos estuvieran presentes en los diferentes ejercicios. En efecto, si hay algo que constituyó un auténtico hilo conductor del conjunto de la carpeta fue el promover unas determinadas actitudes y valores considerados fundamentales. Desde la amplia libertad de elección que tuvieron los alumnos —comenzando por la decisión o no de emprender la evaluación continuada— y su diferente grado de implicación en cada una de las fases de la carpeta, a la consiguiente apelación a la responsabilidad ante el propio trabajo y la marcha de la asignatura —como indica claramente la posibilidad de participar en la gestión de la misma—, pasando por las repercusiones éticas de apostar por la calidad del trabajo realizado: esfuerzo personal, decisiones respecto al compromiso personal en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y el progreso de la disciplina, o el impulso de fórmulas de organización cooperativa de las actividades. Por otro lado, está el hecho de que la misma toma de conciencia de sí y el fomento de la crítica, cuestiones ambas que sí fueron recogidas en todos los cuestionarios, constituyen los fundamentos deseables de toda actividad práctica —ética. Bien es verdad que otra cosa muy distinta es el reflexionar sobre la técnica y los instrumentos más adecuados para proceder a la estimación de toda esa diversa índole de motivaciones, psicológicas y sociales, que caracterizan y mueven al sujeto. En todo caso, esta era una cuestión que se hallaba muy lejos del presente estudio, y la razón principal que excluyó este tipo de preguntas de los cuestionarios utilizados.

A partir de todo lo dicho, la razón que explica la presencia en este cuestionario de una pregunta de tal género es la obviedad de que la evaluación de cualquier actividad humana no implica solo un aspecto puramente técnico, y que tampoco es esta su faceta más relevante. Como fue ampliamente percibido por todos los estudiantes desde el comienzo de la segunda parte de este ejercicio, el meollo de la actividad evaluadora se hallaba del lado de la complejidad y las repercusiones de una acción de este tipo. Los alumnos experimentaron la responsabilidad de emitir tales juicios, así como también la fragilidad que en no pocos casos caracteriza a las razones que los fundamentan. A pesar de que el cuestionario de evaluación entre iguales ya les ofrecía una pauta muy dirigida del procedimiento y los criterios, pudieron percatarse, con este ejercicio, del elemento subjetivo de todo proceder humano y de la importancia de tenerlo siempre presente. Clamaron infructuosamente por más recursos intentando desviar el núcleo del problema hacia lo propiamente técnico: echaban en falta baremos exhaustivos —cosa del todo imposible— para cada uno de los criterios y se preguntaban sobre su auténtica utilidad. Se plantearon también cuestiones básicas referidas al procedimiento: ¿mejor evaluar a cada uno de los grupos de compañeros según se iban sucediendo las exposiciones orales, o mejor hacerlo al final, una vez habían asistido a todas ellas? Pero el elemento más problemático fue el desprenderse de las desiguales afinidades y simpatías de los ponentes en aras de una

evaluación regida por el principio de la ecuanimidad. En efecto, podría decirse que, a la postre, el principal dilema que se les planteó estaba bien dirigido al fondo del asunto — ético: la defensa del grupo a toda costa o la responsabilidad personal en la toma de decisiones que afectan a terceras personas. Aunque disponían de toda la información desde el comienzo del curso, los alumnos no elaboraron una reflexión teórica previa sobre el ejercicio de evaluación. Tal y como estaba previsto, acabaron por encontrárselo en la práctica y, tal y como también entraba en los pronósticos, esta práctica suscitó debates y reflexiones a posteriori. Por todo ello, y especialmente por la experiencia personal de los estudiantes de que el centro del ejercicio era de naturaleza ética, se introdujo esta pregunta singular en el cuestionario.

Retornando a la técnica, el gráfico conjunto que a renglón seguido se presenta junto con su correspondiente tabla comparativa de datos muestra dos elementos fundamentales: la diferencia entre facultades y la inclusión de valores extremos. ¿Cómo pudieron los alumnos admitir que su responsabilidad a la hora de intervenir en la calificación de sus compañeros era nula? ¿Quisieron indicar con sus respuestas que no estaban preparados y no debían participar en la gestión y funcionamiento de la asignatura y de su propio aprendizaje?

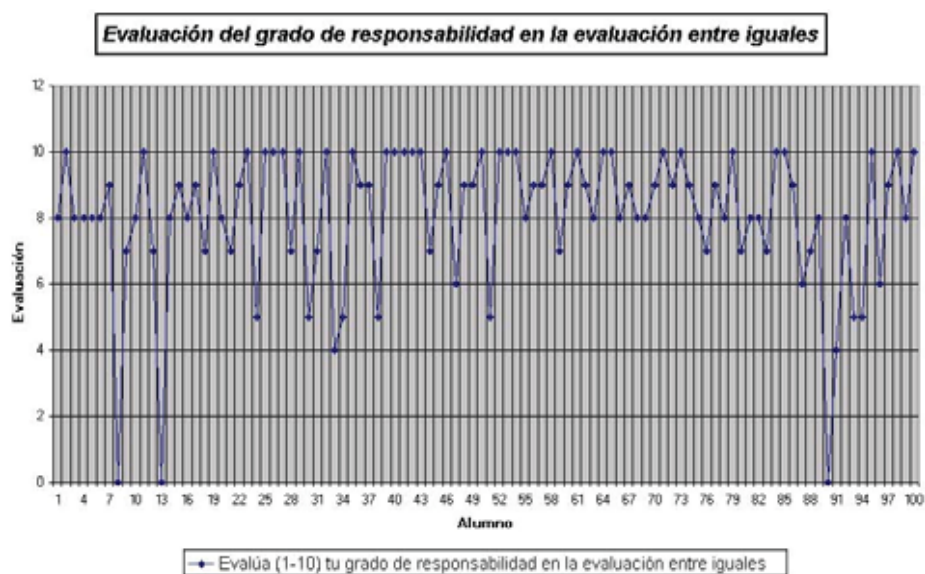


Figura 176

EVALUACIÓN DEL GRADO DE RESPONSABILIDAD EN LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	8,41	2,06	9,50	10,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,94	0,90	9,00	9,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	8,57	1,16	8,50	10,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,65	2,60	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,86	2,80	7,50	8,00
TOTAL	8,13	2,15	9,00	10,00

Tabla 212

Aunque incluso en esta ocasión, las desviaciones tipo fueron todas ellas considerables desde un punto de vista estadístico, raras veces a lo largo del conjunto de cuestionarios existieron algunas distorsiones en torno a la media que oscilaran entre el 0,90 y el 1,16. En el ejemplo de los alumnos de Teoría del Arte, además, este hecho se sumaba al de situar como valores más frecuentes el 9 y el 10. En ello coincidieron también sus compañeros de Historia del Arte I y discreparon los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Los dos extremos representados por la tabla anterior resultaron particularmente significativos. Por un lado, el alumnado de Bellas Artes no dudó en utilizar el valor 10 para reivindicar su compromiso e implicación. Sin embargo, la relevancia de la situación no venía marcada por esta constatación sino por el hecho de que el valor máximo había sido desestimado en el conjunto de los cuestionarios incluso en los momentos en los que se había solicitado a los alumnos que pusieran nota a sus ejercicios: estaban dispuestos a valorar con un 10 su responsabilidad pero no a puntuar con dicho valor la calidad de su trabajo. La separación entre el compromiso ético y el compromiso científico era más que evidente.

Por otro lado, el alumnado de Historia del Arte, más adulto y a punto de licenciarse, se mostró más comedido en sus observaciones: tanto en las medias como en las modas, la disminución de sus calificaciones no pudo más que sorprender. Hasta qué punto quisieron indicar con ello que no evaluaron con el rigor necesario a sus compañeros o que el grado de su conciencia sobre las deficiencias del trabajo realizado era enorme fue algo casi imposible de discernir. Pero lo cierto es que a lo largo de toda la batería dedicada en este cuestionario a la evaluación entre iguales, se constató una diferencia notable entre las opiniones de los estudiantes de Historia del Arte y las de los estudiantes de Bellas Artes. El entusiasmo de estos fue en detrimento de la conciencia de aquellos; la novedad de la empresa para los unos quedó sustituida por la gravedad del cometido de los otros, y la satisfacción de experimentar la repercusión de sus actos por parte de los recién ingresados en la universidad se convirtió en una larga y compleja reflexión sobre el sistema y la correcta aplicación de los criterios propios por parte de los más veteranos. En los comentarios realizados tanto a título personal con los profesores implicados como a nivel colectivo en las correspondientes sesiones de exposición oral, los estudiantes manifestaron una y otra vez su inquietud con la tarea evaluadora. Mientras en algunos casos se propuso la posibilidad de calificar a los compañeros tras haber asistido al conjunto de las exposiciones y haber obtenido una visión general del nivel medio de las ponencias, en otros se insistió en la necesidad de puntuar de un modo absoluto la correcta o incorrecta aplicación de unos estándares medios de calidad exigibles a un docente universitario. En ambas posibilidades, hubo que hacer constar que uno de los objetivos del ejercicio residía precisamente en esa lucha con la dificultad intrínseca de la evaluación. El estudiante debía diseñar, con la ayuda prestada por el cuestionario de evaluación entre iguales, una escala de graduación en abstracto que luego había que aplicar, contrastar y ajustar a la práctica de los ponentes.

En el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, que llevó a cabo la segunda fase de la experiencia didáctica, la realización de la exposición oral y de la evaluación entre iguales presentó algunas diferencias que quedaron reflejadas en la disminución de las notas medias concedidas a todo el ejercicio en general y a la fase de evaluación en particular. Los estudiantes se dieron cuenta de que mientras en los primeros compases habían sucumbido a la tentación de la solidaridad de grupo y puntuado por encima de lo que consideraban justo, en los últimos experimentaron los errores cometidos así como la necesidad de tomar sus puntuaciones iniciales erróneas a modo de referencia. Ello podría explicar el hecho de que se auto-acusaran de tal actitud y se mantuvieran cercanos a los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración en lo que a valor más frecuente se refiere. Posiblemente, los estudiantes de Bellas Artes se dejaron dominar por la vertiente más lúdica del asunto y así lo expresaron con sus respectivas modas de 9 y 10.

11.3.7. Qué calificación pondrías a tu ejercicio

Como ya venía siendo habitual en los cuestionarios de evaluación de la carpeta de aprendizaje, también en esta ocasión se enfrentó a los estudiantes con el análisis del propio trabajo realizado. La pregunta no presentaba mayores dificultades y mantenía exactamente la misma estructura y planteamiento que en el resto de cuestionarios. Sin embargo, considerando la particularidad del presente ejercicio, era fácilmente previsible que los resultados consignados esta vez estuvieran dotados de algún rasgo especial que no podía pasarse por alto. Por un lado, estaba la propia naturaleza dual de la actividad: una exposición oral y una evaluación entre iguales del trabajo de los compañeros. Por el otro, estaba la ya mencionada reflexión sobre la actitud y el comportamiento de los estudiantes frente a una tarea que no ocultaba su faceta ética. En este sentido, hay que recordar que únicamente aquellos alumnos que decidieron realizar la exposición oral dieron respuesta a este cuestionario; que ninguno de los ponentes se negó a evaluar a sus compañeros, y que hubo estudiantes que renunciaron a la exposición oral aunque se prestaran a la tarea de evaluación. Por lo tanto, lo aquí indicado incumbe solo a los primeros y sus opiniones reflejan el análisis conjunto que los profesores implicados quisieron imprimir a la cuarta actividad. Esto es, que los alumnos acometieran una misma tarea desde todas las ópticas posibles.

Tras examinar los resultados del cuestionario en general y del capítulo dedicado a la evaluación entre iguales en particular, parecía claro que los estudiantes habían trazado una franja bien delimitada entre lo que constituía la parte expositiva de la actividad y lo que constituía su parte evaluadora. Mientras, en líneas generales, los alumnos se habían pronunciado de un modo ambivalente en relación con lo aprendido, lo practicado y la utilidad del ejercicio, también en líneas generales se habían mostrado muy estrictos a la hora de enfrentarse a la faceta evaluadora del mismo. Los valores, en esta segunda faceta, presentaban un aumento considerable respecto a la primera, pero no había una equivalencia lógica entre la parte de formación personal y la parte de formación académica

y capacitación profesional del ejercicio. Curiosamente, el sistema de evaluación entre iguales había sido valorado con un 2 y la utilidad formativa del ejercicio con un 10 por el mismo grupo T2 de Teoría del Arte. Y aunque era esta una situación extrema que debía analizarse en su particularidad, no dejaba de ser representativa de esa franja mencionada que establecieron los alumnos entre la formación personal y la académica de la actividad.

La pregunta sobre la calificación que los alumnos darían a su ejercicio, pues, debía afrontarse con otros ojos. En realidad, los estudiantes ya habían tenido ocasión de evaluarse con la interrogación sobre su grado de responsabilidad e implicación en la evaluación entre iguales, y sus calificaciones habían sido precelentes. No obstante, si la hipótesis de la separación entre lo académico y lo personal era correcta, habría ahora una disminución de las puntuaciones. Por lo tanto, además de mantener como siempre la pretensión de comparar los resultados del presente ejercicio con los del resto de la carpeta de aprendizaje, convenía compararlos con los resultados arrojados por el resto de este mismo cuestionario. El gráfico de resultados conjuntos con su correspondiente tabla de datos comparativa que a continuación se presenta muestra un nuevo punto de inflexión en el aprendizaje de los alumnos.

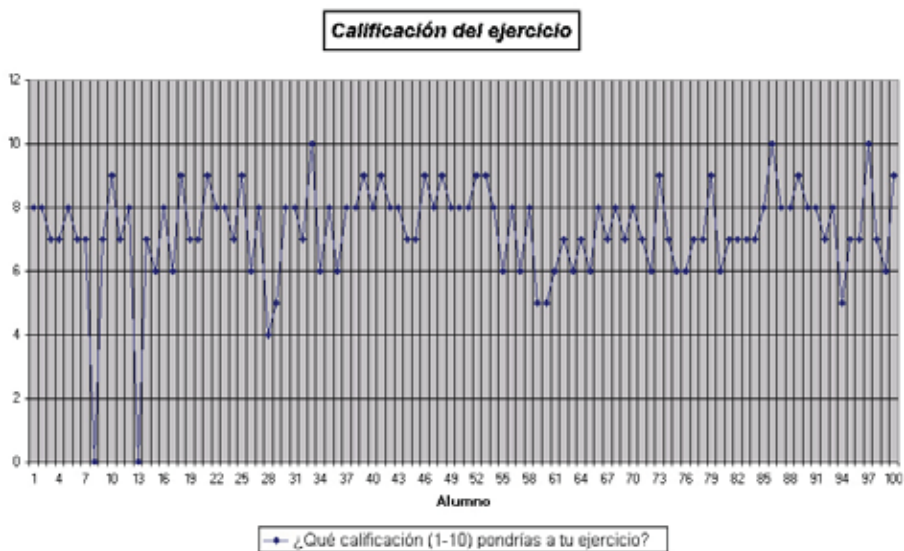


Figura 177

CALIFICACIÓN DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,69	1,31	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,76	1,03	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,36	1,22	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,87	2,32	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,64	1,28	8,00	8,00
TOTAL	7,29	1,57	7,00	8,00

Tabla 213

Si algo saltaba a la vista de la tabla de datos anterior, sin ninguna duda era la homogeneidad que manifestaban tanto las modas como las moderadas desviaciones tipo de todos los grupos y asignaturas encuestados. Con una cifra general de 1,57 y una cifra máxima de 2,32, lo cierto es que fue este uno de los casos en el que los estudiantes se expresaron de un modo especialmente positivo —puesto que en el ejemplo de galería de imágenes, el acuerdo fue mayor aunque las notas mucho menores. En apariencia, los alumnos habían recibido con entusiasmo los primeros ejercicios del nuevo modelo didáctico. Las puntuaciones de la reseña y de la bibliografía eran prácticamente idénticas y disminuían de forma notable en la galería de imágenes. La diferencia de un punto entre los dos primeros ejercicios y el tercero debía considerarse relevante a tenor de la prudencia de los estudiantes ante su propia evaluación, y del mismo modo, debía considerarse con todo su significado el hecho de que la exposición oral y la evaluación entre iguales recuperara e incluso aumentara las valoraciones iniciales.

Teniendo en cuenta lo que en los primeros compases de la carpeta de aprendizaje habían expresado los implicados así como el punto de inflexión que encarnaba la galería de imágenes, los resultados concernientes a la exposición oral y la evaluación entre iguales pudieron considerarse como un éxito. Mención aparte merecerían dos peculiaridades propias de la cuarta actividad y que se situaron más allá de la costumbre y/o la familiaridad de los alumnos con el nuevo sistema. La primera peculiaridad atañe a la aparente discrepancia de los estudiantes de Bellas Artes entre la evaluación de su grado de responsabilidad en la evaluación entre iguales y la calificación de su ejercicio. Hasta qué punto los alumnos identificaron la evaluación entre iguales como una parte del ejercicio, es algo que podría deducirse de la mencionada discrepancia. Los estudiantes de Bellas Artes consideraban que el trabajo realizado en la evaluación era excelente pero que el trabajo realizado en su exposición oral era solo notable. La segunda peculiaridad afecta al conjunto de los estudiantes encuestados y se refiere al hecho de que en esta ocasión los alumnos evaluaban su trabajo tal y como antes o después evaluarían el trabajo ajeno. En este sentido, la comparación de las calificaciones concedidas por los estudiantes a sus compañeros con las concedidas por los profesores tuvo una trascendencia única. En el ejercicio de evaluación entre iguales, los alumnos trasgredieron esa tendencia suya habitual a trabajar sobre los valores intermedios: ningún estudiante suspendió a otro y, lo que es aquí significativo, predominó una tendencia hacia los valores más elevados. Dejando a un lado las posibles repercusiones éticas de este proceder, que contrastaría con cómo los estudiantes han valorado su responsabilidad en la actividad evaluadora, lo que aquí se puso de manifiesto fue que los mismos criterios y tendencia caracterizaron la evaluación entre iguales y la evaluación del propio trabajo, como bien indica el aumento de un punto de las respuestas de los alumnos a esta pregunta en comparación con los tres ejercicios anteriores.