

**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**

## 12. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Materiales didácticos)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 84 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 enviados
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	25
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	13
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	10
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	21
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	15
TOTAL		84

Tabla 214

En este estudio se recogieron las respuestas de los alumnos al cuestionario sobre la *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Materiales didácticos)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas<sup>160</sup>. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Perfil del auditorio al que se dirigen los materiales didácticos
- Motivo de selección del perfil
- Se ha tomado en consideración el tiempo empleado por el lector para la utilización de los materiales
- Selección y ordenación jerárquica de los motivos que explican la extensión de los materiales
- Has seguido algún modelo en la elaboración de estos materiales didácticos.
- Días y horas dedicados a diseñar la estructura y el hilo conductor de los materiales didácticos
- Selección y ordenación jerárquica de los objetivos perseguidos con esta estructura

<sup>160</sup> Véase anexo 9.

- Tipo de materiales usados en el trabajo.
- Finalidades y número de materiales dedicados a su consecución.
- Días y horas dedicados al diseño y elaboración de los materiales de evaluación.
- Tipo y número de materiales de evaluación
- Días y horas dedicados al diseño y elaboración de materiales de auto-evaluación
- Días y horas dedicados a la elaboración de los textos propios.
- Días y horas dedicados a la selección e incorporación de otros textos (fuentes).
- Días y horas dedicados a la selección e incorporación de imágenes fijas.
- Días y horas dedicados a la selección e incorporación de imágenes en movimiento.
- Días y horas dedicados a la selección e incorporación de ficheros de audio.
- Días y horas dedicados a la selección de sitios web incorporados como materiales.
- Se ha necesitado ayuda técnica.
- Se ha considerado importante la presentación de los materiales utilizados.
- Días y horas dedicados al diseño y realización de la presentación
- Selección y ordenación jerárquica de los motivos que han determinado la presentación elegida.
- Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización del ejercicio
- Se ha trabajado en grupo para la elaboración de los materiales didácticos.
- Se ha sometido a un examen previo la eficacia de los materiales.
- Se ha comprobado el correcto funcionamiento de los ficheros y programas que implementan los materiales.

La culminación de la carpeta de aprendizaje era la elaboración de unos materiales didácticos en virtud de los cuales el alumno había diseñado, estructurado y organizado el conjunto de las actividades anteriores. Desde la elección de un tema hasta la realización de una galería de imágenes ilustrativas del mismo, el estudiante era invitado a adentrarse en los procedimientos de una investigación académica en sus diferentes fases. No se trataba única y exclusivamente de que aprendiera a desarrollar una especulación en abstracto sino de que dotara de sentido dicha especulación mediante un objetivo de corte didáctico: el estudiante debía elegir un perfil de alumno adecuado a la naturaleza del tema seleccionado y elaborar las estrategias expositivas necesarias para hacerlo comprensible. Si por un lado, pues, el estudiante gozaba de una total libertad, por el otro sentía la exigencia de hallar la forma justa para transmitir un determinado contenido. El eje fundamental de los materiales didácticos, desde este punto de vista, no residía en la investigación en sí misma —puesto que esta estaba ya en la reseña, la bibliografía y la galería de imágenes— sino en los

mecanismos para presentarla y dirigirla a un perfil concreto de alumno. En este sentido, aun cuando los materiales didácticos constituían el punto de confluencia de todos aquellos ejercicios que habían servido para introducir al alumno en el problema y conseguir las evidencias oportunas, su busilis estaba en la ordenación de las fases, las conclusiones y los documentos que ya habían sido trabajados e incluso corregidos por los profesores.

Vistas así las cosas, la rendición de cuentas sobre la carga de trabajo implicada por los materiales didácticos podía resultar reiterativa en relación con lo consignado en el resto de cuestionarios. A estas alturas, los alumnos contaban ya con toda la documentación necesaria y habían podido hacer una pequeña prueba de la orientación de su trabajo final gracias a la exposición oral. De ahí que hubiese dos elementos nuevos y especiales del actual cuestionario que debían tenerse en cuenta a la hora de acometer su análisis. El primero concernía tanto al volumen de preguntas sobre el número de días y horas dedicadas a las diferentes fases del ejercicio como a la posibilidad, considerada por los profesores en el momento de diseñar el cuestionario, de que en ellas se incluyeran días y horas dedicados a la elaboración de la reseña, la bibliografía, la galería de imágenes o la exposición oral. El segundo elemento, en cambio, concernía a la relación intrínseca entre la exposición oral y el material didáctico. Por ejemplo, en la medida en que la exposición oral ofrecía al alumno la posibilidad de formalizar una síntesis de las conclusiones extraídas en las fases iniciales de la carpeta, le brindaba también la ocasión para ajustar la ordenación definitiva de sus materiales didácticos.

Otro factor determinante de los materiales didácticos era su formato digital. Los alumnos estaban obligados no solo a presentar de una manera concreta el resultado de sus ejercicios anteriores sino que además dicha presentación debía utilizar medios electrónicos. El motivo de semejante propuesta era claro. Por un lado, intentaba abundar en la importancia de la presentación de la documentación en virtud de un perfil de audiencia específico. Por el otro, intentaba que los alumnos se familiarizaran con las herramientas fundamentales que el mundo profesional les exigiría, y reflexionaran sobre la singularidad del medio, sus características y sus puntos fuertes y débiles. Ambos objetivos estaban perfectamente relacionados. Si en el momento de diseñar las diferentes actividades que constituían la carpeta de aprendizaje, los profesores trabajaron con la posibilidad de que el conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación no sería un lugar común de los estudiantes de arte, tras lo indicado por estos mismos estudiantes en el conjunto de cuestionarios analizados hasta ahora, semejante posibilidad se convirtió en un hecho fehaciente. La relación entre el arte y la tecnología era para ellos inexistente. Motivo por el cual, los profesores implicados decidieron proponer unos materiales didácticos en formato digital y animar a sus alumnos a escrutar lo positivo y lo negativo que las TIC podían aportar a la investigación y divulgación de contenidos.

Aun cuando en la mayoría de casos, los estudiantes interpretaron que la exigencia del formato digital era algo baladí, lo cierto es que detrás de semejante propuesta existía la clara voluntad de que hicieran un análisis crítico del mismo. No se trataba de sustituir un

formato por otro simplemente porque los nuevos tiempos así lo exigían, sino de que los estudiantes se introdujeran en las características de las herramientas y examinaran hasta qué punto y en qué sentido aportaban caminos alternativos y mejoraban la calidad del aprendizaje. Por lo tanto, a pesar de que se mantuvo una cierta flexibilidad al respecto, informando a los alumnos de la oportunidad de presentar parte del trabajo en formato tradicional, la realidad fue que todos sin excepción eligieron el camino único del formato digital. El grado de éxito, en este contexto, fue difícil de medir. Por un lado, estaba claro que los estudiantes no veían con buenos ojos la presencia continua de las tecnologías de la información y la comunicación en el conjunto de la carpeta de aprendizaje, y así lo hicieron constar en diversas ocasiones. Por el otro, teniendo en cuenta la carencia de modelos que los alumnos tenían a su disposición cuando acometieron la elaboración de los materiales didácticos, el nuevo escollo residió en lo que ellos interpretaron por material didáctico. Si el material didáctico ya de por sí era algo extraño para los estudiantes, su formato digital era un motivo más de desconcierto. En líneas generales y tras evaluar los trabajos finalmente presentados, los profesores pudieron afirmar que en la mayoría de los casos, los alumnos interpretaron el medio, o bien como un fin en sí mismo, o bien como una nueva versión del formato papel que les permitía presentar, todos juntos, los ejercicios de la carpeta de aprendizaje.

La novedad del formato y la sorpresa experimentada por los estudiantes frente a la necesidad de organizar una investigación en aras del perfil de un determinado auditorio fueron otros dos elementos que dominaron la reacción de los encuestados. Conscientes de los objetivos pero también de los obstáculos que iban a tener que sortear los alumnos, los profesores implicados hallaron su principal dificultad en el momento de resumir las posibilidades, las etapas y los pormenores de algo que era completamente libre. Es en este sentido en el que la idea del cuestionario de carga de trabajo como guía para la realización del ejercicio halló sus principales problemas. Y es en este sentido también, en el que se tomó conciencia de que la imposibilidad de sintetizar todas sus aplicaciones didácticas, únicamente podía paliarse centrando la atención en la cuantificación de la carga de trabajo. Como podrá comprobarse cuando se proceda al comentario detallado del presente cuestionario, las preguntas ofrecidas a los estudiantes partieron de un material didáctico imaginario, desglosaron sus fases constitutivas y presentaron los enunciados de las preguntas introduciendo en su mayor parte la condición «si» o «en el caso de». Ello significaba un riesgo enorme que podía afectar seriamente la información recabada — puesto que muchas preguntas podían quedar en blanco porque no respondían al proceso seguido por los alumnos. Pero al mismo tiempo, también representaba la única posibilidad de conseguir la opinión de los encuestados y ofrecerles una guía de uso realmente útil.

La consecuencia de semejante proceder conllevó algunas pérdidas. Por un lado, si los alumnos decidían prescindir de ciertas partes, lógicamente no contestarían a toda la batería de preguntas dedicadas a tales cuestiones. Por el otro, y a diferencia de lo sucedido en el resto de cuestionarios, las tablas jerárquicas con botones de opción, en las que los estudiantes veían reflejada una serie de problemas y un conjunto de aplicaciones

posibles de su trabajo, quedaron reducidas al análisis de los motivos que explicaban la extensión de los materiales, de los objetivos perseguidos con la estructura diseñada, de las razones que determinaron el tipo de presentación elegida y de las dificultades halladas en la realización global de los materiales. En todos los casos, se trataba de observaciones de índole general que evitaban entrar en más detalles. Este fue el caso de las preguntas 4, 5, 8, 9, 13, 21, 22, 36, 37, 44, 46, 47, 49 y 50. Mientras las dos primeras sondeaban a los estudiantes sobre el tiempo necesario para una comprensión general del tema y para un trabajo exhaustivo de los materiales, las preguntas 8 y 9 les solicitaban el número de días y de horas por día utilizados para documentarse sobre posibles modelos. Por su parte, la número 13 se interesaba por la consideración del peso relativo de los tipos de materiales que componían la estructura de su trabajo. La negativa a responder sobre tales cuestiones indicaba una metodología de trabajo ya conocida: los estudiantes no habían calculado el tiempo de su discurso ni, mayoritariamente, habían buscado referentes para acometer sus materiales didácticos. El prejuicio sobre la novedad del ejercicio así como la sorpresa de su formato influyeron en sendas preguntas: los alumnos no consideraron importante el tiempo ni el peso relativo de los materiales utilizados, posiblemente porque el formato digital enturbió la percepción de su importancia y la necesidad de documentarse sobre el particular.

Por su parte, las preguntas 21 y 22, que giraban en torno de los materiales de auto-evaluación, y las preguntas 46, 47, 49 y 50, que podrían agruparse en torno al correcto funcionamiento —tanto técnico como didáctico— de los materiales preparados, abundaban sobre lo dicho. Esto es, ni todos los alumnos plantearon auto-evaluación ni todos los que sí lo hicieron valoraron la relevancia del volumen y características de tal planteamiento. Asimismo, el hecho de que los estudiantes no probaran la eficacia de los materiales ni contestaran sobre si habían o no tenido problemas para implementarlos, sacó a relucir de nuevo la problemática general de la organización de su trabajo. Curiosamente, las preguntas 36 y 37 sobre la ayuda técnica que en otros cuestionarios sí habían tenido una buena acogida, en este quedaron pendientes. Por último, nuevos factores venían a complicar más si cabe la singularidad del quinto ejercicio. El primero, ya apuntado, hacía referencia al volumen de estudiantes que presentaron los materiales didácticos. Si la media de encuestados había oscilado siempre alrededor del centenar, ahora el número descendió hasta 84. El grado de abandono fue dispar en los diferentes grupos y asignaturas implicados —siendo mayoritario en Bellas Artes—, y las causas del mismo en ningún caso atribuibles al hecho de que con los ejercicios ya presentados tenían aprobado el curso. Desde los inconvenientes derivados del medio técnico y la conciencia de los estándares de calidad exigidos hasta la plasmación concreta de la mala organización del tiempo por parte de los estudiantes, fueron muchas las razones que pudieron explicar el número de no presentados. No obstante, en este caso concreto pudo hacerse la previsión halagüeña sobre el aumento de la calidad de las respuestas de los cuestionarios. De modo que la negativa a responder determinadas preguntas tenía que interpretarse bajo una nueva luz y contribuir ya de una forma definitiva a presumir las conclusiones finales.

A tenor, pues, de todo este conjunto de peculiaridades, se creyó oportuno recuperar los bloques introducidos con la reseña e investigar, además de la carga de trabajo implicada por el ejercicio, los motivos y la reflexión que estos entrañaban sobre la culminación de la carpeta de aprendizaje. Así fue como a los tres bloques habituales se añadió un cuarto de motivos. Y así fue, también, como pudo hacerse posible una visión global que interpretara el material didáctico como síntesis de lo acontecido con la totalidad de la carpeta.

- a) El bloque de carga de trabajo o número de días y horas dedicados a la actividad. Preguntas 8, 9, 10, 11, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 39 y 40.
- b) El bloque de motivos. Preguntas 1, 2, 3, 6, 12 y 41.
- c) El bloque relativo a los pormenores de la elaboración del ejercicio. Preguntas 7, 14, 15, 18, 35, 38, 43, 45 y 48.
- d) El bloque de dificultades y valoraciones generales de los materiales. Preguntas 42.

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

Aunque muchos son los elementos propios del presente bloque que ya se tuvo ocasión de comentar a lo largo de la introducción al cuestionario actual, había que insistir en la relevancia que tenía el bloque de carga de trabajo a la hora de cotejar el volumen asumido por el alumno en el desarrollo de la carpeta de aprendizaje y muy especialmente en los materiales didácticos. Ello podría explicar la desproporción de los cuatro bloques que integraron el presente estudio. Por un lado, dada la libertad, la novedad y la ausencia de modelos evidentes que los estudiantes pudieran conocer, representaba un verdadero obstáculo la elaboración de una ruta de trabajo. Incluso a sabiendas del riesgo que tal falta de referentes podía conllevar entre alumnos de los primeros cursos, la decisión fue tomada por consenso de los profesores: precisamente por la novedad del ejercicio y por la experiencia acumulada en el resto de actividades de la carpeta se consideró didácticamente más correcto no coartar su libertad con una guía que la propia falta de familiaridad con el ejercicio convertiría en modelo indiscutible. Por otro lado, el cuestionario quería analizar hasta qué punto se podía establecer el éxito de la nueva propuesta. Es decir, si los materiales didácticos eran la culminación del resto de actividades de la carpeta de aprendizaje, era evidente la importancia de comparar su carga de trabajo con la carga global indicada en el resto de cuestionarios.

La alternativa, pues, de concentrar el grueso del cuestionario en recabar información sobre el número de horas dedicadas a las diferentes fases de los materiales didácticos tenía esa doble finalidad: respetar el margen de libertad de la tarea final de la carpeta de aprendizaje y contrastar los resultados con lo dicho por los mismos encuestados en relación con los ejercicios previos. La formulación de las diferentes preguntas del presente bloque así como su grado de detalle eran suficientemente ilustrativos de lo dicho. Tanto por la cláusula, repetida en múltiples ocasiones en el cuestionario, «en el caso de», como por el hecho de

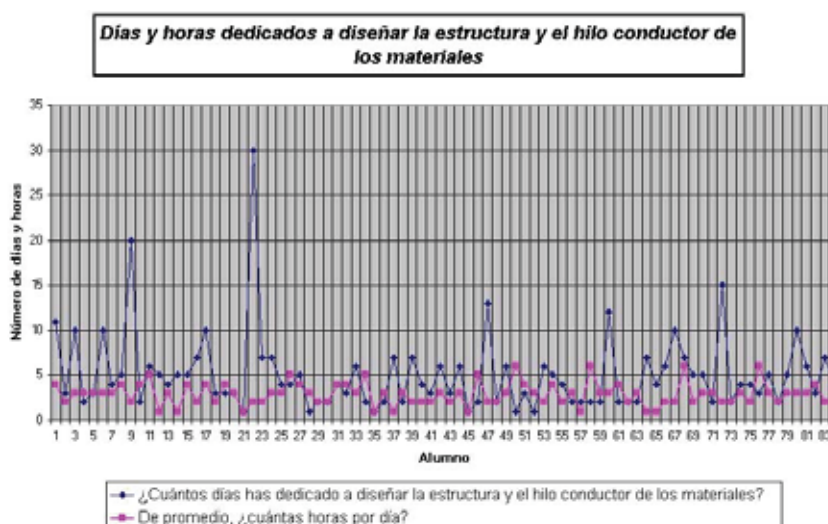


acumular en determinadas páginas un volumen insólito de cuestiones sobre la carga de trabajo, el objetivo del bloque era examinar el grado de coincidencias entre lo aquí indicado y los resultados de las fases previas de la carpeta de aprendizaje. El presente bloque planteó sus observaciones alrededor de las secciones que a renglón seguido se enumeran:

- a) La sección de diseño de la estructura de los materiales
- b) La sección de los materiales de evaluación
- c) La sección de los materiales de auto-evaluación
- d) La sección de elaboración del contenido de los materiales
- e) La sección de elaboración de la presentación de los materiales

#### 12.1.1. Días y horas dedicados al diseño de la estructura y el hilo conductor de los materiales didácticos

Como preludio del bloque de carga de trabajo, la primera pregunta partía de los fundamentos de la actividad, esto es, del diseño y la elaboración de la estructura de los materiales. A pesar de que no era esta la primera cuestión de índole numérica con la que se enfrentaban los alumnos, sí que era la primera con niveles de respuesta estadísticamente aceptables. Previamente habían rechazado la cuestión sobre días y horas dedicados a documentarse sobre posibles modelos. Pero en esta ocasión, la respuesta no podía evitarse: hiciera lo que hiciera el estudiante, debía enfrentarse a la estructuración de la información recabada y a la presentación de la misma. El gráfico de resultados conjuntos que a continuación se muestra exhibe que, contra todo pronóstico, el tiempo dedicado a esta primera fase de realización del último ejercicio fue menor de lo esperado.



**Figura 178**

A diferencia de lo detectado hasta el momento, en esta ocasión se observó una clara tendencia de los encuestados a situar el número de días por debajo de 15 y el número de horas por encima de 2. Sin ninguna duda, la carga de trabajo era mayor que la indicada en otros momentos, y sin ninguna duda también, había una mayor uniformidad en las



respuestas de lo que venía siendo habitual. Como se desprendía del gráfico anterior y a condición de admitir como atípicos valores superiores a 10 días, únicamente 6, correspondientes a los alumnos 1, 9, 22, 47, 60 y 72 de los días dedicados, podrían considerarse como tales. Con estos datos incluidos, las medidas de tendencia central fueron las siguientes:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA Y EL HILO CONDUCTOR DE LOS MATERIALES</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	5,07	4,37	4,00	2,00
Número de horas	2,87	1,23	3,00	3,00

**Tabla 215**

Aunque la desviación en torno a la media quedase explicada por la presencia de las atipicidades mencionadas en el párrafo anterior, lo cierto es que con un valor de 4,37, estadísticamente se podía desestimar el hecho de que el conjunto de los alumnos hubiese dedicado más de 5 días al diseño de la estructura de los materiales. Por ello, y como ya venía siendo habitual, se procedió a eliminar dichos datos atípicos y a ajustar las cifras de los promedios a una mayor homogeneidad. El resultado de semejante procedimiento fue el que muestra la tabla siguiente:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA Y EL HILO CONDUCTOR DE LOS MATERIALES (SIN DATOS ATÍPICOS)</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	4,17	2,37	4,00	2,00
Número de horas	2,90	1,25	3,00	3,00

**Tabla 216**

Con una mejora indudable en la desviación tipo del número de días y un aumento casi desdeñable de la misma aplicada al número de horas, la conclusión extraída fue que los alumnos dedicaron una media de 4 días de prácticamente 3 horas cada uno a la elaboración del diseño de la estructura de los materiales. En cuanto al valor de la mediana, por un lado y de la moda por el otro, cabe indicar hasta qué punto se invirtieron las tendencias. Tanto en la mediana como en la moda, el número de días pasó de 4 en el primer caso a 2 en el segundo. Es decir, el peso específico de las horas sustituyó al peso específico de los días, siendo evidente que los alumnos modificaron sus costumbres y dedicaron más de 2 horas diarias a su trabajo autónomo fuera del aula. En todos los ejemplos analizados hasta ahora se había insistido en el hecho de que 2 horas era el tiempo máximo que los encuestados destinaban a la elaboración de la carpeta de aprendizaje. Si la carga del nuevo sistema de evaluación era tan alta como señalaban las reiteradas críticas de los afectados, ello significaba que sus hábitos de trabajo previos fuera del aula eran inferiores a estas 2 horas diarias. No es necesario insistir en el hecho de que los materiales didácticos constituirían la última entrega de los alumnos, que dicha entrega se

realizaba en la fecha marcada por el calendario oficial de la asignatura, y que era ése un período de gran volumen de trabajo para el estudiante en el conjunto de la titulación.

Puesto que el diseño de la estructura constituía la primera fase del ejercicio de materiales didácticos, podía resultar útil comparar la dedicación del estudiante en esta fase con las fases iniciales del resto de los ejercicios que componían la carpeta de aprendizaje. La finalidad última era esclarecer si la carga de trabajo autónomo del alumno en este quinto ejercicio suponía la consideración de un trabajo *ex novo* o bien una cuantificación a la baja de esta nueva tarea gracias a la reutilización de lo realizado en ejercicios anteriores. Ahora bien, el problema se hallaba en determinar qué debía considerarse la fase inicial de cada ejercicio, porque esa fase no siempre coincidió con la primera tarea que debieron emprender los estudiantes. En efecto, aunque la primera tarea realizada por los alumnos en el ejercicio de reseña era la de búsqueda y selección del libro, la fase inicial que debía considerarse propia y específica del ejercicio era la de lectura del mismo. Y algo semejante ocurrió con los ejercicios de bibliografía y galería de imágenes. La primera tarea realizada por los estudiantes fue el aprendizaje de las bases de datos y repositorios de imágenes como recursos imprescindibles para realizar la actividad. Sin embargo, a nadie se le escapa que esta fase podría no haber sido necesaria si los alumnos ya hubiesen estado familiarizados con estos recursos, de manera que en este caso la fase inicial habría sido la de búsqueda y selección de referencias bibliográficas y de imágenes, respectivamente, que sí constituyen tareas específicas de estas actividades. En estos tres primeros ejercicios, es indudable que la fase de diseño de la estructura de los materiales didácticos hallaba un cierto correlato en la lectura del libro —y la estructuración de sus contenidos—, y en la búsqueda y sobre todo selección de las referencias bibliográficas y de imágenes. Por lo que se refiere al cuarto ejercicio —exposición oral—, la conexión directa entre la primera fase del ejercicio de materiales y la fase de preparación de la exposición no requería ulteriores comentarios.

A partir de estos presupuestos, se comprobó que el diseño de la estructura de los materiales didácticos había supuesto el mismo volumen de horas que la lectura del libro para la reseña o que la preparación de la exposición oral: en los tres casos destacaba una moda de 6 horas. La diferencia la marcaban de nuevo los ejercicios de bibliografía y de galería de imágenes que en su fase inicial de búsqueda y selección habían implicado un total de 8 horas de dedicación en lo que se refiere a la moda, si bien hay que señalar que las diferencias no eran exageradas. A partir de aquí, y tal y como ya se avanzó, la cuestión era dilucidar las repercusiones sobre la carga de trabajo del ejercicio de materiales didácticos, y sobre el conjunto de la carpeta de aprendizaje, del hecho de que en este quinto y último ejercicio los alumnos no empezaban de cero. Antes bien, su principal cometido era cómo organizar la información recabada en el resto de ejercicios, cómo aprovechar los recursos digitales en aras de una mejora de su presentación y cómo facilitar el aprendizaje de un discípulo imaginario. Desde este punto de vista, se podía defender la necesidad de sumar en esta fase inicial de los materiales didácticos, el conjunto de fases iniciales del resto de ejercicios de la carpeta. Lógicamente, ello significaba presuponer que

los estudiantes habían asumido el nuevo modelo didáctico y llevado a cabo una correcta organización del tiempo. Pero valía la pena aceptar el reto y analizar hasta qué punto dicho modelo había logrado modificar los hábitos de los alumnos.

COMPARACIÓN DE LAS CINCO FASES INICIALES DE LOS EJERCICIOS A TRAVÉS DE LAS MODAS DE DÍAS Y HORAS					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
Número de días	3	4	4	3	2
Número de horas	2	2	2	2	3

**Tabla 217**

Si se sumaba el número total de horas de todas las fases iniciales de los ejercicios de la carpeta, el resultado era de 34 horas. Si, en cambio, se desglosaban las horas de las actividades realizadas descontando las destinadas a los materiales didácticos, el resultado era de 28 horas totales. Según las previsiones, estas 28 horas debían constituir la etapa fundacional de los materiales didácticos. De ser correcta esta hipótesis, habría que deducir que los estudiantes aprovecharon estas 28 horas para disminuir la carga de trabajo de los materiales didácticos, y que las 6 horas concretas que les dedicaron fueron posibles únicamente porque la información recabada en las anteriores entregas se había organizado correctamente.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA Y EL HILO CONDUCTOR DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	4,84	5,63	4,00	2,00
	Horas	2,80	1,19	3,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	3,77	3,27	2,00	2,00
	Horas	3,15	1,52	3,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	5,70	3,43	5,50	2,00
	Horas	2,60	1,51	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,81	4,38	5,00	3,00
	Horas	2,90	1,14	3,00	3,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,13	3,46	4,00	5,00
	Horas	2,87	1,06	3,00	3,00

**Tabla 218**

De los datos arrojados por la anterior tabla comparativa se pudieron extraer diversas observaciones. En primer lugar, se detectó que la desviación tipo del número de días era enorme en todos los casos. Los alumnos no hallaron la misma homogeneidad en este aspecto que la que hallaban en el número de horas por día. En segundo lugar, se detectó que, contra todo pronóstico, los valores de la moda eran prácticamente idénticos en su conjunto habiendo, eso sí, una discrepancia notable entre la titulación de Bellas Artes y la de Historia del Arte. Sin ninguna duda, los estudiantes que más horas dedicaron a la fase inicial de los materiales fueron los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, seguidos de sus compañeros de titulación. Los motivos de esta disparidad no estaban del todo claros. Por un lado, los alumnos de Historia del Arte estaban ya en los últimos

compases de su licenciatura y, teóricamente, más ejercitados en la gestión de una investigación académica. Por el otro, es cierto que se trataba de alumnos de Estética cuya particularidad se centraba en el talante especulativo de la asignatura y en la modificación de la carpeta de aprendizaje del segundo cuatrimestre. El hecho de que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración tuvieran que elegir una fuente de la estética y estructurar toda su carpeta y ejercicios en función de ella pudo ser un motivo para aumentar el número de horas.

A modo de apostilla y síntesis de lo hasta aquí expresado, habría que recurrir de nuevo a la tabla comparativa de los valores que presentaron mayor frecuencia.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS AL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA Y EL HILO CONDUCTOR DE LOS MATERIALES POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,00	9
	Horas	3,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,00	15
	Horas	3,00	

Tabla 219

MODAS DE LAS HORAS DE LAS FASES INICIALES DE LOS EJERCICIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	6	10	12	6	4
<i>Teoría del Arte T2</i>	10	12	6	10	4
<i>Teoría del Arte T4</i>	14	14	20	14	4
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	10	12	8	10	9
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	2	20	6	14	15

Tabla 220

Lo más sorprendente de las anteriores modas fue la clara disminución del tiempo dedicado al diseño de la estructura de los materiales en comparación con el resto de ejercicios. La única diferencia en este contexto la protagonizó el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración que afirmó haber dedicado un total de 15 horas a dicha fase en contra de las 4 y 9 horas de sus compañeros. Curiosamente, mientras fue este grupo el que más rápido optó por un libro, también fue el que más tardó en elaborar una bibliografía limitada a 10 registros. A la luz de los valores indicados por este grupo, los estudiantes, a pesar de hallarse en sus últimos años de titulación, fueron los únicos que no supieron aprovechar, en el ejercicio de materiales didácticos, el trabajo realizado en los ejercicios anteriores de la carpeta de aprendizaje. En este sentido, hay que reconocer que la carpeta no consiguió funcionar como debería en el grupo. En cambio, los grupos que más tiempo dedicaron a la

bibliografía o a la galería de imágenes fueron también los que más tiempo dedicaron a la exposición oral y menos a los materiales. Todo esto es signo inequívoco de la confluencia del esfuerzo realizado en los sucesivos ejercicios de la carpeta en su fase postrera. En todos estos grupos puede afirmarse sin temor a error que el principio de integración que presidía la carpeta funcionó perfectamente.

### 12.1.2. Días y horas dedicados al diseño y elaboración de los materiales de evaluación

El apartado dedicado a los ejercicios de evaluación de los materiales didácticos se abría con una indicación en donde se advertía a los encuestados que únicamente debían responder a las siguientes preguntas en el caso de que hubiesen incorporado algún tipo de sistema evaluador. Se trataba de un hecho insólito en el conjunto de los cuestionarios. Los materiales didácticos no solo eran el producto de una investigación personal, sino también el resultado de la reflexión del alumno sobre la misma así como sobre los factores didácticos que concurrían en la presentación de las conclusiones. En este sentido, el estudiante podía elegir entre introducir o no elementos de evaluación y profundizar en sus funciones acreditativa y formativa. El hecho, por lo tanto, de que el alumno optara por incluir sistemas de evaluación en sus materiales didácticos indicaba hasta qué punto había considerado el último ejercicio de la carpeta como un simple compendio de las actividades previas, como un trabajo de investigación tradicional o como un verdadero y auténtico material didáctico. Si estas dos primeras preguntas, pues, tenían el objetivo de cuantificar el volumen de estudiantes que habían integrado la evaluación como parte indiscutible del proceso formativo, la número 18 que las continuaba pretendía indagar sobre la tipología de dicha evaluación.

La previsión realizada en el momento de diseñar el presente cuestionario había sido que no toda la muestra daría respuesta a dicha pregunta. La realidad volvió de nuevo a imponer sus criterios y señaló que la mayoría de los alumnos incluyeron sistemas de evaluación en sus materiales didácticos.

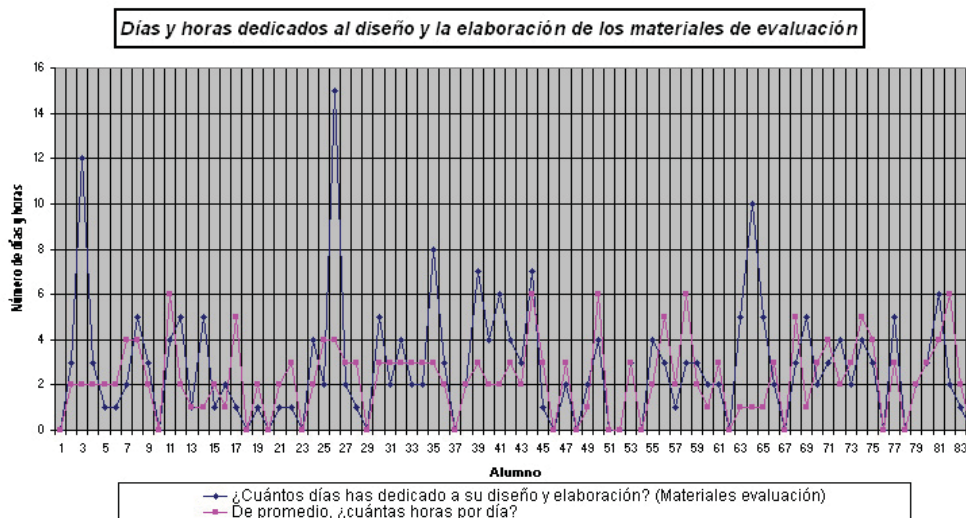


Figura 179

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE EVALUACIÓN				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,76	2,70	2,00	0,00
Número de horas	2,27	1,68	2,00	2,00

Tabla 221

Respetando el sentido literal de las respuestas de los alumnos, se obtuvo una media de 2,76 días de 2,27 horas cada uno, habiendo una moda de 0 en lo que concernía al número de días y una de 2 en lo que se refería al número de horas. El resultado de eliminar los datos atípicos apenas modificó el panorama.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE EVALUACIÓN (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,50	2,12	2,00	0,00
Número de horas	2,27	1,70	2,00	2,00

Tabla 222

Si bien la desviación tipo relativa al número de días era más que notable, la relativa al número de horas resultó ser moderadamente aceptable, incluso tras sufrir un ligero aumento con la eliminación de los datos atípicos. Lo más destacable, pues, de estos resultados fue que en ningún otro momento de los cuestionarios, los encuestados habían coincidido en una moda de 0. En lo que sigue, se omitirá la incongruencia matemática de los resultados arrojados por la moda 0. El valor que los estudiantes atribuían a las preguntas sobre carga de trabajo no estaba lejos de lo simbólico: había que evidenciar al profesor su volumen de exigencia. En este sentido, el número 0 no tenía otra finalidad que el reconocimiento explícito, o bien de la facilidad de la tarea, o bien del escaso interés que los sistemas de evaluación habían despertado en el conjunto de los encuestados. Podría de ello inferirse una concepción muy concreta del sentido de la evaluación. Los autores de los materiales didácticos únicamente vieron en ella su faceta acreditativa, porque era a esta a la que estaban acostumbrados, pero ni siquiera se asomaron a investigar las posibilidades didácticas de la misma. Teniendo en cuenta lo indicado por los alumnos sobre sus conocimientos previos de las TIC, el tiempo señalado en esta ocasión se consideró demasiado escaso como para combinar la reflexión didáctica con la ejecución y aplicación de la misma.

Sin embargo, para confirmar esta hipótesis era indispensable analizar si había diferencias entre los grupos y asignaturas encuestados. La tabla de datos comparativa señaló lo siguiente:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE EVALUACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,40	3,34	2,00	2,00
	Horas	2,48	1,39	3,00	3,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,92	1,55	2,00	0,00
	Horas	2,31	2,21	2,00	0,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,40	2,99	2,50	2,00
	Horas	1,60	1,58	1,00	1,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	2,43	2,77	1,00	1,00
	Horas	2,00	1,61	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	2,47	1,81	2,00	2,00
	Horas	2,73	1,79	3,00	3,00

Tabla 223

Aunque en líneas generales las desviaciones tipo relativas al número de días y horas disminuyó de un modo notable, resultó curioso el aumento sufrido por el grupo de Historia del Arte I. Con una media de 3,40 días de 2,48 horas cada uno, los alumnos de segundo curso de Bellas Artes marcaron una diferencia sustancial con respecto a sus compañeros de facultad. En líneas generales, sin embargo, parecía claro que los alumnos dedicaron muy poco tiempo a elaborar algo que no estaban acostumbrados a preparar.

Manteniendo, pues, la estructura acostumbrada en todas y cada una de las preguntas sobre la carga de trabajo, se concentró la atención en los valores que presentaban mayor frecuencia.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE EVALUACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,00	6
	Horas	3,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	0,00	0
	Horas	0,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,00	2
	Horas	1,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	1,00	2
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	2,00	6
	Horas	3,00	

Tabla 224

La tabla de datos comparativa acabó de confirmar las observaciones anteriores. Mientras los grupos que se mostraron más interesados en la elaboración de materiales de evaluación fueron los de Historia del Arte I y los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, los grupos de Teoría del Arte y, en menor medida los de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, se despreocuparon de un modo bastante claro de la cuestión. Si en los dos primeros casos, el total de 6 horas hablaba de una dedicación moderada a



esta tarea, las 0 y 2 horas respectivamente que indicaron los grupos de Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración hablaban de un desinterés manifiesto sobre el particular. Por otro lado, teniendo en cuenta que en Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración el volumen de horas por día se alejaba de lo que venía siendo habitual, el aumento ligero de las mismas tenía que significar algún tipo de cambio. La introducción de mecanismos de evaluación era voluntaria. De modo que si decidieron dedicar más horas de lo común a semejante tarea, las razones de tal decisión no podían atribuirse única y exclusivamente a una mala distribución del tiempo. Siempre hubiesen podido optar por prescindir de dichos sistemas y centrar su atención en la realización de una síntesis más o menos elaborada de los ejercicios ya presentados. A juzgar por el tipo de recursos de evaluación que los estudiantes incluyeron en sus materiales didácticos era evidente que parte de dicho tiempo se había dedicado a reflexionar más o menos intensamente sobre lo que la evaluación y su necesidad implicaban. En general, se trataba de ejercicios fáciles de montar y exentos de grandes complejidades técnicas y teóricas. Para un estudiante medio que había estado trabajando durante cuatro meses sobre el mismo tema y que había preparado, fundamentalmente, una batería de preguntas de examen, le bastaban un par de horas para concluir su cometido. El tiempo de más que añadieron estos grupos pudo, pues, atribuirse a una fase de reflexión de la que sus compañeros de Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración prescindieron. Asimismo, si la diferencia de modelo de carpeta de aprendizaje de los dos cuatrimestres no pudo aducirse como una razón de peso para explicar el comportamiento de Historia del Arte I —que elaboró el modelo inicial— y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración —que elaboró el modelo transformado—, tampoco la diferencia de titulación y de curso académico pudo utilizarse para explicar la coincidencia entre estudiantes de primero y último año.

En síntesis, los alumnos dedicaron un promedio de 2,8 horas al diseño y elaboración de los materiales de evaluación.

### 12.1.3. Días y horas dedicados al diseño y elaboración de los materiales de auto-evaluación

Prácticamente idéntica a la anterior e introducida por la misma cláusula «en el caso de», los objetivos de la pregunta actual eran iguales. Por un lado, se pretendía ofrecer a los estudiantes una serie de pautas para realizar los materiales. Por el otro, se pretendía indagar sobre los frutos de su trabajo, cómo lo habían planteado y hasta qué punto habían analizado convenientemente el formato digital. Si la pregunta sobre sistemas de evaluación analizaba cómo los alumnos habían ido más allá de la exposición de los resultados de su investigación pensando en el aprendizaje de un discípulo hipotético, la pregunta sobre los sistemas de auto-evaluación analizaba si y en qué grado se había integrado la presencia de ese estudiante imaginario aprovechando los recursos de las TIC. Comparar el volumen de tiempo dedicado a ambas actividades podía contribuir a cuantificar los alumnos que habían mantenido un sesgo tradicional, los que habían combinado a modo de ensayo la

evaluación con la auto-evaluación y los que únicamente habían optado por esta última modalidad.

A juzgar por los resultados de la pregunta anterior, se presumía que la mayoría de los estudiantes había utilizado la evaluación como un recurso para dotar de corte didáctico a un material que, en sí mismo, era poco más que un resumen del conjunto de la carpeta de aprendizaje. En este sentido, los materiales de auto-evaluación se antojaban menos considerados. A la tradición formativa de la que procedían los estudiantes había que añadir lo extraño que les resultaba combinar ambas alternativas evaluadoras y la incomodidad experimentada tanto hacia lo didáctico como hacia lo digital.

El gráfico que a renglón seguido se presenta, junto con la tabla de medidas de tendencia central correspondiente, indica con claridad el resultado de semejante proceder.

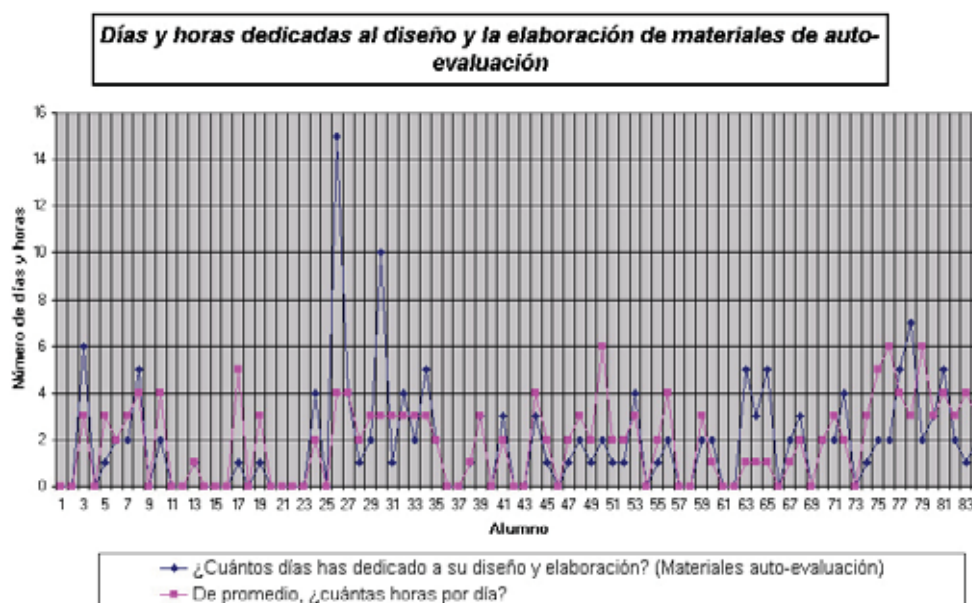


Figura 180

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE AUTO-EVALUACIÓN</b>				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	1,89	2,41	1,00	0,00
Número de horas	1,89	1,71	2,00	0,00

Tabla 225

Como ya venía siendo habitual, la desviación tipo que afectaba al número de días fue también en esta ocasión muy superior a la que afectaba al número de horas por día. Con un valor de 2,41 contra un valor de 1,71, la media de 1,89, idéntica para ambas cuestiones, llamaba la atención. En términos generales, podía afirmarse que había una buena sintonía entre los diferentes grupos encuestados y que su actitud frente al diseño y elaboración de los materiales de auto-evaluación era bastante negativa. Sin embargo, para ratificar

semejante hipótesis se procedió a eliminar los datos atípicos y se obtuvieron los siguientes resultados:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE AUTO-EVALUACIÓN (SIN DATOS ATÍPICOS)</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	1,63	1,72	1,00	0,00
Número de horas	1,85	1,72	2,00	0,00

**Tabla 226**

A pesar de que la desviación tipo disminuyó considerablemente en el caso del número de días, aumentó de un modo imperceptible en el caso del número de horas. El valor de la mediana y de la moda se mantuvieron intactos y la frecuencia del número 0 en casi todos los casos no dejó lugar a dudas: los alumnos habían desestimado la posibilidad de la auto-evaluación. Esta ausencia debía interpretarse desde diferentes perspectivas. En primer lugar, la evaluación es un sistema de acreditación de los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridos tras una serie de actividades previstas a tal fin, pero también un sistema de formación de primer orden. El hecho de excluir o de reducir al máximo la herramienta evaluadora señalaba que los estudiantes no habían percibido en ella su vertiente formativa, que estaban acostumbrados a un sistema tradicional de enseñanza y, en los casos extremos, que incluso valoraban como anti-didáctica su presencia. Su resistencia, pues, a añadir sistemas de evaluación en general y de auto-evaluación en particular pudo interpretarse afirmando que para los implicados la única garantía de un aprendizaje eficaz pasaba por suprimir todo tipo de evaluación.

En segundo lugar, había que tener en cuenta hasta qué punto los alumnos estaban acostumbrados a organizar sus investigaciones al margen del tipo de público al que esta pudiera dirigirse. Si el lugar común de los trabajos encomendados por las diferentes asignaturas incluía la redacción de un texto más o menos extenso sobre un determinado tema, no parecía muy lógico que se sintiera la necesidad de sustituir un programa de edición de textos por un programa de presentación eficaz de contenidos. El hecho de que la práctica totalidad de los alumnos utilizara el Power Point para su exposición oral y sus materiales didácticos podía indicar que sí habían considerado la naturaleza didáctica de la actividad antes de acometer su elaboración definitiva. La identificación entre didáctica, acumulación de imágenes y reducción de información parecía descartar que los implicados hubiesen reproducido modelos de investigación comunes y omitido los parámetros didácticos exigidos por la asignatura.

Por último, la tercera hipótesis insistía en el hecho de que había una clara diferencia entre las horas dedicadas a la realización de materiales de evaluación y las dedicadas a la realización de materiales de auto-evaluación. Mientras casi todos los grupos y asignaturas encuestados afirmaron haber elaborado algún tipo de evaluación, también casi todos los grupos y asignaturas encuestados afirmaron no haber destinado ni una hora a preparar sistema alguno de auto-evaluación. Por lo tanto, si habían elaborado materiales de

evaluación pero no de auto-evaluación era porque estos últimos conllevaban mayor tiempo de realización y posiblemente mayores dificultades técnicas. Quedaba por resolver, únicamente, la distribución de las opiniones de los alumnos por grupos y asignaturas. Por los comentarios que a título personal hicieron los alumnos a los profesores implicados, se dedujo que aquellos experimentaban un grado de confusión elevado o muy elevado a la hora de discernir la evaluación de la auto-evaluación, lo que no debe pasarse por alto a la hora de examinar detalladamente los siguientes datos:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE AUTO-EVALUACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Media</b>	<b>Desv.Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,44	3,49	1,00	0,00
	Horas	1,76	1,51	2,00	0,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,31	1,11	1,00	1,00
	Horas	2,23	1,69	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,00	2,00	2,00	0,00
	Horas	0,70	0,67	1,00	1,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	1,00	1,67	0,00	0,00
	Horas	1,33	1,74	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	2,67	1,84	2,00	2,00
	Horas	3,40	1,55	3,00	3,00

**Tabla 227**

Las desviaciones tipo de todos los grupos encuestados, excepto las de Historia del Arte I, fueron muy moderadas, y la sintonía entre ellos excepcional en comparación con lo que había sido un lugar común del conjunto de los cuestionarios. El único hecho destacable más allá de la debilidad de los valores medios, fue la diferencia aportada por el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Aun cuando las dos Estéticas pertenecían al mismo ciclo de la titulación, los estudiantes que realizaron la carpeta de aprendizaje en su primera fase presentaron unas modas de 0, mientras que sus compañeros de segundo cuatrimestre presentaron los valores modales más elevados de toda la muestra encuestada. Podría ello deberse a múltiples razones pero a nuestro juicio destaca una por encima del resto. Si durante la primera fase de la experiencia no se ocultó una cierta reticencia a la hora de ofrecer ejemplos y condicionar la libertad de ejecución de los estudiantes; durante la segunda se dedicaron algunas sesiones metodológicas a la reflexión sobre la naturaleza del material didáctico. En este sentido, hay que recordar el especial énfasis que se puso en la pretensión de que los alumnos pensaran en y sobre el nuevo formato digital exigido, sobre la oportunidad o inoportunidad de modificar la presentación tradicional y aprovechar los nuevos recursos, y sobre la importancia de la evaluación y la auto-evaluación.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS AL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DE AUTO-EVALUACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	0,00	0
	Horas	0,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,00	2
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	0,00	1
	Horas	1,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	0,00	0
	Horas	0,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	2,00	6
	Horas	3,00	

Tabla 228

Por mucho que el valor medio fuera de 1,8, tres cosas parecían confirmarse de un modo claro. La primera es que con una media menor de dos horas era prácticamente imposible que estudiantes neófitos en la materia pudiesen elaborar material de auto-evaluación alguno. La segunda es que los únicos que con 6 horas dieron un toque diferencial a esta pregunta fueron los ya mencionados alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Ellos fueron los únicos que vieron la divergencia que existía entre la evaluación y la auto-evaluación, el formato papel y el formato digital y la investigación al uso y la investigación dirigida a un público concreto. La tercera y última confirmación vino de la mano de lo siguiente: aunque con una media inferior a 2 horas resultaba imposible para una persona con una experiencia previa muy escasa elaborar un material de auto-evaluación correcto, lo cierto es que casi todos los grupos flirtearon con la propuesta y se adentraron tímidamente en la misma. Hasta qué punto motivos de tiempo, de concepción o de habilidad concurrieron en la no culminación de esta tentativa, fue algo que quedó fuera de los márgenes del presente estudio.

#### 12.1.4. Días y horas dedicados a la elaboración de los textos propios

La sección de elaboración del contenido de los materiales incluía una batería de preguntas sobre la preparación de los textos propios, la selección e incorporación de otros textos (fuentes), la selección e incorporación de imágenes fijas, la selección e incorporación de imágenes en movimiento, la selección e incorporación de ficheros de audio y la selección de sitios web añadidos como materiales de aprendizaje. A diferencia de las preguntas comentadas con anterioridad, esta primera se dirigía al conjunto de estudiantes que habían decidido presentar el último ejercicio de la carpeta. Es decir, aunque era posible que un alumno decidiera presentar un material didáctico carente de texto, era muy poco probable que optara por esta solución. Tanto porque el talante de una investigación académica desaconsejaba semejante proceder como porque los recursos técnicos que los estudiantes afirmaron poseer no eran expertos, se descartó de entrada que la totalidad de los mismos no diera respuesta significativa a esta cuestión. Si de algo podían prescindir los alumnos no era precisamente del texto. La sección dedicada a la elaboración de los contenidos ofrecía

pistas sobre los ingredientes que se creían propios de un material didáctico en general aunque pretendía también respetar el margen de libertad del alumno. Los problemas que tal estrategia conllevaban eran más que evidentes. El alumno tenía que asumir un volumen mayor de preguntas y distribuir sus respuestas por los diferentes componentes del material didáctico. Pero las ventajas no eran pocas. Por un lado, permitían descubrir las posibles irregularidades de los alumnos y comparar las informaciones. Por el otro, los datos numéricos desempeñaban un carácter simbólico sobre la actitud de los encuestados frente a determinadas fases o métodos de trabajo.

El primer gráfico mostrado con su consiguiente tabla de datos comparativa es el fruto de una primera aproximación a la totalidad de los encuestados con independencia del grupo y la asignatura.

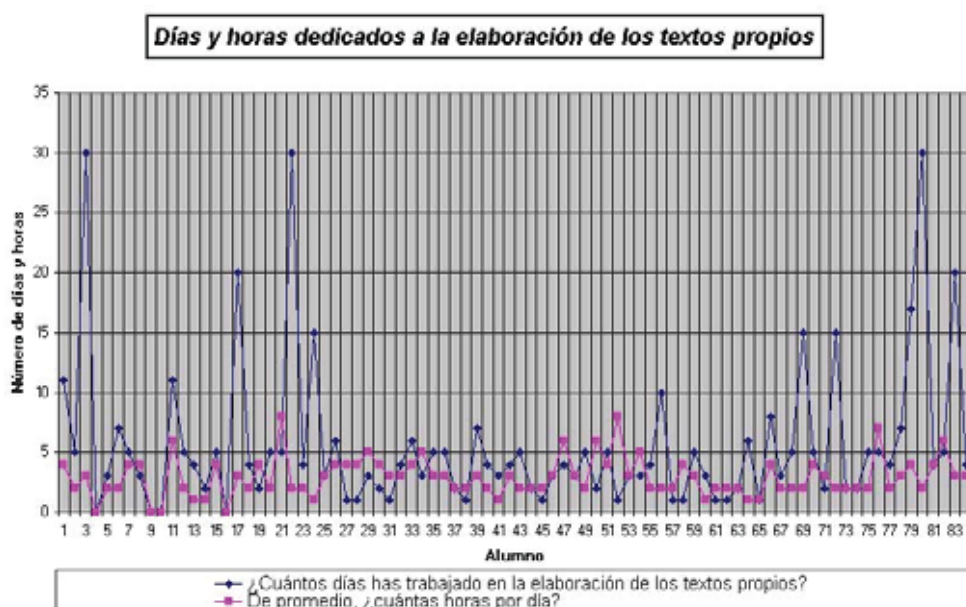


Figura 181

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS PROPIOS				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	5,56	6,29	4,00	5,00
Número de horas	2,90	1,64	3,00	2,00

Tabla 229

El alto grado de dispersión en el número de días puso en tela de juicio que el conjunto de los estudiantes hubiese dedicado casi 6 días a la elaboración de los textos propios incluidos en sus materiales didácticos. Sin embargo, a pesar de que una desviación tipo de 6,29 era estadísticamente intolerable, lo cierto es que en esta ocasión concurren un par de factores que justificaron tal situación. El primero, que ya se ha tenido la oportunidad de insinuar, atañía al momento del calendario académico en el que se desarrollaban los materiales. Esto es, como última actividad del curso y de la carpeta, tanto la elaboración como la presentación definitiva de dichos materiales coincidía con el período de exámenes



del conjunto de los encuestados en sus respectivas titulaciones. El segundo factor, en cambio, atañía a la diferente predisposición y metodología usada por cada uno de los alumnos. Si los ejercicios previos habían sido elaborados de un modo correcto y orientados hacia el objetivo último de los materiales didácticos, el tiempo para organizar la información de un modo definitivo variaría enormemente de una persona a otra. Para verificar tales hipótesis de trabajo se hizo indispensable eliminar los datos atípicos y analizar por grupos y asignaturas los anteriores resultados.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS PROPIOS (SIN DATOS ATÍPICOS)</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	3,67	2,36	4,00	5,00
Número de horas	2,96	1,70	3,00	2,00

Tabla 230

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS PROPIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	4,84	5,99	3,00	3,00
	Horas	2,88	1,09	3,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	3,62	2,43	3,00	3,00
	Horas	3,85	1,91	3,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	4,50	4,38	3,00	1,00
	Horas	1,90	0,88	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	6,05	7,18	5,00	5,00
	Horas	2,57	2,06	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	8,47	8,23	5,00	5,00
	Horas	3,27	1,53	3,00	2,00

Tabla 231

De la comparación de todos los grupos y asignaturas implicados surgió la idea, ya insinuada previamente, de que la discrepancia de opiniones acerca del número de días era inversamente proporcional al acuerdo en el número de horas. Los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración afirmaron haber dedicado un promedio de 6,05 y de 8,47 días respectivamente a esta fase de su quinto ejercicio; lo que contrastaba con los 4 días aproximadamente que habían señalado los estudiantes de Bellas Artes. Hasta qué punto ello significaba que los segundos habían hecho una mejor organización del tiempo, era algo difícil de ratificar. La distribución del número total de cuestionarios por grupo benefició a los estudiantes de Historia del Arte. Es decir, el volumen de abandonos de los alumnos de Bellas Artes en comparación con los de Historia del Arte era claramente mayor.

En este sentido, si bien era cierto que los alumnos más jóvenes habían aprovechado más el trabajo hecho y dedicado menos horas a la elaboración de los textos propios, también lo era que los más veteranos no veían clara la dimensión didáctica de la bibliografía o la galería de imágenes. Por lo tanto, aunque su documentación pudiera emplearse en el



quinto ejercicio, los estudiantes de Historia del Arte sintieron la necesidad de rediseñar su naturaleza y objetivos, cosa que, en principio, era lo correcto. Si los alumnos más jóvenes, pues, parecieron asumir más rápido el nuevo modelo de asignatura, los más avanzados parecieron interpretar mejor el condicionante didáctico del último ejercicio. Los argumentos a favor de semejante hipótesis, no obstante, quedaban equilibrados por los argumentos en contra. A tenor de lo que en el resto de cuestionarios habían indicado los estudiantes acerca de su experiencia previa sobre los diferentes ejercicios de la carpeta de aprendizaje, no se podía concluir que esa mayor veteranía en los estudios reflejase inequívocamente tal experiencia previa. Incluso en el presente cuestionario, la diferencia en la manera de afrontar los materiales didácticos no fue escandalosa, con la excepción hecha de su diferente postura en relación con los materiales de auto-evaluación, cuya carga de trabajo ya ha sido comentada. De considerarse este último aspecto en solitario, se podría deducir no solo ese mayor grado de conciencia de los alumnos más experimentados sino también que fueron los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, los que acometieron la actividad desde una verdadera asunción de la finalidad prevista. Por otra parte, posiblemente el hecho de disponer de costumbres más arraigadas a la hora de preparar trabajos de investigación, favoreció que los alumnos de Historia del Arte concentraran su atención en la parte textual y en el objetivo novedoso del ejercicio.

<b>MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS PROPIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>			
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Moda</b>	<b>Horas totales</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,00	<b>6</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	3,00	<b>6</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	1,00	<b>2</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	

**Tabla 232**

El número de horas dedicadas a la elaboración de los textos propios quedó cifrado en un promedio de 6,8 y su distribución equilibrada en los dos grupos de Historia del Arte. Faltaba por ver, sin embargo, hasta qué punto las 10 horas que indicaron los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración significaban un mayor esmero en la elaboración del último ejercicio de la carpeta de aprendizaje. Del mismo modo que en la pregunta sobre los días y las horas dedicados a la elaboración del diseño y la estructura de los materiales, tampoco aquí se pudo evitar la presunción de que los estudiantes habían sumado las horas dedicadas a aquellas fases de los ejercicios anteriores cuyo producto había sido reutilizado en el último.

## 12.1.5. Días y horas dedicados a la selección e incorporación de otros textos (fuentes)

La siguiente pregunta inauguraba esa parte del bloque de carga de trabajo dedicada a investigar los materiales incluidos en el último ejercicio y el grado de aprovechamiento de los anteriores. La vocación de facilitar a los alumnos pistas rápidas sobre lo que se esperaba de su trabajo entraba en una cierta contradicción con el respeto por la libertad de reflexión de los estudiantes que fomentaba particularmente la quinta actividad. La idea de que la práctica totalidad de los estudiantes incorporaría textos propios y otros textos en sus respectivos materiales didácticos era fruto del conocimiento directo del perfil de la muestra. De algún modo, prevalecía también aquí el argumento utilizado en la pregunta anterior sobre la concepción barajada por los estudiantes de lo que debía ser un trabajo académico convencional. Además, estaba el hecho de que los estudiantes contaban con una reseña y de que utilizaron el libro elegido en primera instancia para realizar sus bibliografías y galerías de imágenes. En este sentido, se podría intuir que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración tendrían aquí una clara ventaja, al ser los únicos que habían utilizado una fuente para la elaboración del primer ejercicio. Esta particularidad demuestra que los alumnos de este grupo concreto se volcaron en este tipo de documentación. Ahora bien, el hecho de que esta dedicación les haya exigido un volumen muy superior de trabajo autónomo indica que, o bien no supieron aprovechar el trabajo realizado en ejercicios anteriores —especialmente reseña y bibliografía—, o bien no fueron capaces de afrontar estos ejercicios previos con vistas a la elaboración final de los materiales didácticos. En consecuencia, habrían visto la carpeta de aprendizaje no como un todo sino como una secuencia inconexa de partes. Por último, está también el hecho de la falta de familiaridad de los alumnos de los estudios de las artes con las fuentes de la Estética y la Teoría del Arte; un aspecto que ya fue mencionado varias veces en esta investigación. Tal y como se verá más adelante, esta falta de costumbre redundaba en el hecho de que, a pesar de trabajar un tema tan circunscrito como es una fuente, no se vieron capacitados para elaborar unos materiales dirigidos a un perfil de público especializado, y así se decantaron por elegir un perfil de auditorio universitario. De resultados de lo dicho, cabría preguntarse por qué estos alumnos no eligieron un perfil de estudiantes de secundaria. La razón más plausible parece ser que el preparar un material didáctico sobre una fuente de la Estética o de la Teoría del Arte les obligaba a unas reflexiones didácticas para las que no estaban preparados dados los contenidos y asignaturas de la titulación.

A continuación se muestra el gráfico de resultados conjuntos.



Figura 182

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE OTROS TEXTOS (FUENTES)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	3,76	5,14	2,00	1,00
Número de horas	2,30	1,28	2,00	2,00

Tabla 233

Con una desviación tipo de 5,14 en lo relativo al número de días y de 1,28 en lo relativo al número de horas por día, el resultado de la pregunta señaló unos valores medios de 3,76 días de 2,30 horas cada uno, una mediana de 2 en ambos casos y unas modas de 1 y 2 respectivamente. El valor de la moda indicaba que los alumnos, tomados en su generalidad, no habían dedicado más de un día de dos horas de trabajo a la incorporación de otros textos, seguramente porque habían considerado que la selección ya estaba hecha y que solo había que computar aquí el tiempo dedicado a insertar el texto en el seno de la estructura didáctica del material. Aunque había que confirmar semejante hipótesis con la tabla de medidas de tendencia central desprovista de los valores atípicos, lo cierto es que, ya de entrada, emergía una conclusión: aparentemente, los estudiantes no habían sumado en los materiales didácticos el tiempo destinado a fases concretas de otros ejercicios de la carpeta de aprendizaje.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE OTROS TEXTOS (FUENTES) (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,88	2,35	2,00	1,00
Número de horas	2,29	1,30	2,00	2,00

Tabla 234

El dilema de la pregunta no residía única y exclusivamente en la relación establecida entre el número de horas dedicadas a la redacción de textos propios y el número de horas dedicadas a la selección e incorporación de otros textos sino en qué habían interpretado

los alumnos por otros textos. En la medida en que el enunciado de la pregunta añadía la apostilla de *fuentes*, los encuestados podían interpretar la interrogación en sentido literal y citar solo las fuentes de la historia del arte y de la estética o, por el contrario, podían otorgar un significado más amplio a la palabra e incluir todos los documentos utilizados que no fueran obra suya. Los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración hallaron aquí terreno abonado para rendir cuentas de su proceder. De los datos generales extraídos de la tabla de medidas de tendencia central, se podía inferir que todos los grupos sin excepción alguna habían optado por la presencia incuestionable del aparato textual. Lo que no estaba claro era la naturaleza exacta de dichos textos.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE OTROS TEXTOS (FUENTES) POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Media</b>	<b>Desv.Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,28	4,82	2,00	1,00
	Horas	2,20	1,00	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,23	1,59	2,00	1,00
	Horas	2,69	1,75	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,80	3,22	3,00	2,00
	Horas	1,90	0,88	2,00	1,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,67	3,41	2,00	1,00
	Horas	2,29	1,31	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	6,00	9,12	4,00	4,00
	Horas	2,40	1,45	2,00	4,00

**Tabla 235**

La presunción de que los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración acapararían el mayor volumen de horas dedicadas a este particular se confirmó. Con unos valores modales de 4 días de 4 horas cada uno, dicho grupo acumuló el óctuple de dedicación que el resto de sus compañeros. Los motivos eran claros y ya se había hecho suficiente mención de los mismos. Lo que ahora se hacía necesario era atender a las opiniones consignadas por los otros encuestados e investigar a través de ellas qué es lo que ellos habían hecho. Como resulta habitual en estas preguntas, la enorme desviación tipo, constatada en todos los grupos en lo referente al número de días, quedaba compensada por la moderación que esta había experimentado en lo que afectaba al número de horas por día. Por otro lado, casi todos los grupos encuestados hallaron una coincidencia en los valores de la media, la mediana y la moda como nunca antes se había detectado. A pesar de que los grupos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración ostentaban la mayor desviación tipo en relación con el número de días, todos los encuestados habían afirmado haber dedicado una media de más de tres días de más de dos horas cada uno a la selección e incorporación de otros textos (fuentes). Incluso en el caso de Teoría del Arte T2 cuya media de días era ligeramente inferior a la del resto de sus compañeros, los valores de la mediana y de la moda quedaron también fijados entre el 1 y el 2.

Teniendo en cuenta estas cifras, se podría concluir que los alumnos habían dedicado un tiempo similar a la selección e incorporación de otros textos que el que habían dedicado a la elaboración de sistemas de evaluación. Dos horas era un tiempo muy escaso como para que un estudiante poco experimentado seleccionara el fragmento más adecuado y diera con el modo más oportuno para introducirlo en el seno de la estructura de un material didáctico en formato digital. Resultaba más plausible imaginar que este tiempo había sido el dedicado a uno de los dos aspectos: puesto que con los otros ejercicios, el alumno había entrado en contacto con la documentación disponible, era posible deducir que ahora solo se había dedicado a incluir parte de esta documentación en el material didáctico. En apariencia, pues, únicamente los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración se enfrentaron y utilizaron fuentes en sentido estricto. Las dos siguientes tablas de modas brindaron la oportunidad de ratificar lo señalado hasta ahora así como de valorar en cuánto había que cifrar el aparato textual de los materiales didácticos de los alumnos.

<b>MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE OTROS TEXTOS (FUENTES) POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>			
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Moda</b>	<b>Horas totales</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	1,00	<b>2</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,00	<b>2</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,00	<b>2</b>
	Horas	1,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	1,00	<b>2</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	4,00	<b>16</b>
	Horas	4,00	

Tabla 236

<b>MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA ELABORACIÓN DE LA PARTE TEXTUAL POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>			
	<b>Moda textos propios</b>	<b>Moda otros textos</b>	<b>Total de textos</b>
<i>Historia del Arte I</i>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<i>Teoría del Arte T2</i>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<i>Teoría del Arte T4</i>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>26</b>

Tabla 237

De los datos obtenidos tres cosas llamaban la atención. La primera hacía referencia a la discrepancia entre las dos titulaciones encuestadas. Si los estudiantes de Historia del Arte habían dedicado un promedio de 19 horas a la elaboración de todo el aparato textual de los materiales didácticos, los estudiantes de Bellas Artes habían dedicado un promedio de 6,6 horas. Faltaba por comprobar si esta diferencia se mantendría en el resto de la sección para poder extraer conclusiones certeras. La segunda cuestión concernía a la distribución de las horas. Mientras todos los grupos habían dedicado más tiempo a la preparación de

sus propios textos que a la selección e incorporación de las fuentes, el de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración invirtió dicha tendencia, por las razones obvias ya comentadas. Curiosamente, la desproporción experimentada entre los dos grupos de Estética en lo que a elaboración de textos propios e incorporación de fuentes se refería era extraordinaria: de las 2 y 10 horas respectivamente que los alumnos del primer cuatrimestre dedicaron a la incorporación de fuentes y a la elaboración de los textos propios se pasó a 10 y 16 horas respectivamente. La singularidad de la carpeta de aprendizaje era lo único que podía explicar tal disparidad.

La tercera y última cuestión abundaba en lo ya indicado. Aunque la tradición académica de los estudiantes de Historia del Arte parecía pesar más a la hora de abordar un material didáctico, la relación entre las dos facetas del aparato textual era proporcionalmente idéntica. Es decir, todos —con la excepción de los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración— habían dedicado, como era lógico suponer, más tiempo a redactar sus conclusiones que a introducir fragmentos ajenos.

#### 12.1.6. Días y horas dedicados a la selección e incorporación de imágenes fijas

La pregunta acerca de la selección e incorporación de imágenes fijas no necesitaba grandes presentaciones. Por un lado, la equivalencia de los enunciados e incluso su distribución en el interior de la batería correspondiente a evaluación, auto-evaluación y elaboración de textos reforzaba el carácter unitario de la sección. Por otro lado, esta era la última de las cuestiones que profundizaba en la carpeta de aprendizaje de un modo evidente. Si la reseña y la bibliografía podían haber desempeñado un papel destacado a la hora de facilitar la elaboración de los textos propios, la galería podía haber jugado un rol importantísimo en esta ocasión. En un segundo término se situaban las preguntas acerca de las imágenes en movimiento, los ficheros de sonido y la introducción de enlaces web. La realidad de las respuestas avaló el acierto de semejante planteamiento. Esto es, frente a la novedad del ejercicio, la opción mayoritaria se presumió, y se ejecutó efectivamente, como una investigación tradicional en donde la parte textual predominaba y las imágenes eran asimiladas como el medio más adecuado para dotar el citado material del carácter didáctico perseguido.

Desde este punto de vista, se podía sugerir que la distribución del tiempo, en las diferentes fases del ejercicio, indicaba la concepción que los alumnos se habían forjado de la naturaleza del material. El protagonismo del aparato textual, la escasa representación de las horas dedicadas a la evaluación y la comparación de todas ellas con las dedicadas a la selección e incorporación de imágenes fijas podían mostrar qué había interpretado el alumno por material didáctico y cómo había asumido la nueva metodología de aprendizaje. Ahora bien, si una cosa era que los estudiantes aprovecharan los resultados obtenidos en el resto de actividades para incorporarlas en los materiales didácticos, otra muy diferente es que hubiesen asumido la naturaleza didáctica de su investigación. La utilización e incorporación de imágenes en los materiales didácticos debía interpretarse desde esa

doble luz de economizar esfuerzo, recuperar ejercicios ya corregidos y cumplir con el objetivo didáctico exigido. Por todo ello se creyó oportuno mantener el esquema tradicional de examen del gráfico de resultados conjuntos para, acto seguido, presentar las cifras en relación con las extraídas en la parte textual.

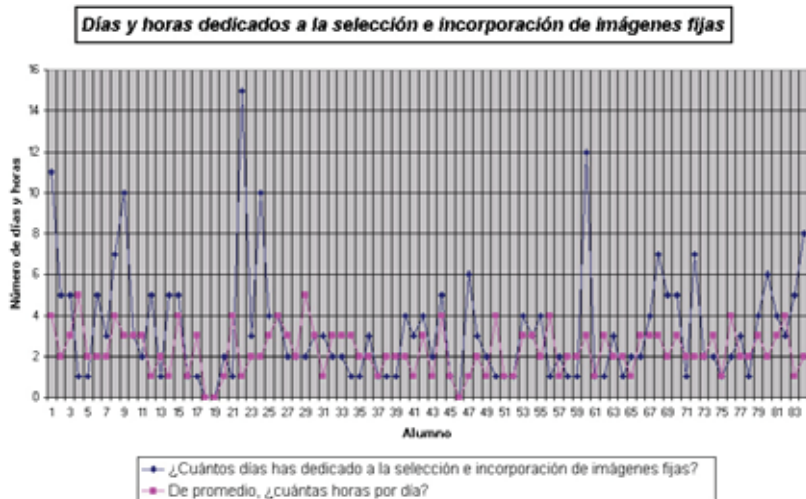


Figura 183

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES FIJAS				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	3,27	2,82	2,50	1,00
Número de horas	2,29	1,13	2,00	2,00

Tabla 238

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES FIJAS (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,75	1,87	2,00	1,00
Número de horas	2,27	1,13	2,00	2,00

Tabla 239

A diferencia de lo que había sucedido en otros momentos del bloque dedicado a la carga de trabajo de los materiales didácticos, todos los alumnos que dieron respuesta a tal cuestionario señalaron valores superiores a 0. Es decir, todos sin excepción alguna dedicaron una parte del tiempo global a seleccionar e incorporar imágenes fijas en el último ejercicio. Aunque el grado de dispersión en torno a la media fuera, como ya venía siendo habitual, más pronunciado respecto al número de días que en relación con el número de horas, se podía hablar de un promedio de 3 días de algo más de 2 horas cada uno. En realidad, la propia oscilación del gráfico señalaba que había un grupo de alumnos que había destinado más de una semana a seleccionar e incorporar imágenes fijas; lo que parecía contrastar con los valores 1 y 2 de la moda, correspondientes al número de días y al número de horas por día respectivamente. A pesar de que el valor que los alumnos concedieron a la parte textual de la actividad desestimaba una adaptación automática del



tercer ejercicio, había muchas razones para creer que la galería había servido a los estudiantes para superar la fase de selección y preparación de las imágenes, del mismo modo que la exposición oral se había utilizado para ultimar la estructura y composición de los materiales didácticos. Las semejanzas detectadas por los profesores entre la galería de imágenes, las presentaciones de la exposición oral y los contenidos de los materiales didácticos apostaban por la hipótesis de que la galería de imágenes había sido el fundamento de estos dos últimos ejercicios.

Todos estos motivos fueron decisivos a la hora de desestimar la necesidad de eliminar los datos atípicos. El grado de abandono del ejercicio de exposición oral y las enormes similitudes halladas entre las tres actividades mencionadas —galería, exposición y materiales—, invitó a respetar las atipicidades. En cambio, y precisamente por la naturaleza de los resultados de las preguntas acerca del aparato textual y evaluador del material didáctico, sí que se creyó oportuno entrar en lo minuto de los grupos y asignaturas y observar las peculiaridades introducidas por cada uno de ellos.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES FIJAS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Media</b>	<b>Desv.Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,16	3,16	2,00	2,00
	Horas	2,24	1,16	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,31	1,60	2,00	1,00
	Horas	2,08	1,12	2,00	1,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,80	3,49	2,50	1,00
	Horas	2,30	0,82	2,50	3,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,52	3,09	3,00	5,00
	Horas	2,38	1,40	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	3,60	2,23	3,00	1,00
	Horas	2,40	0,91	2,00	2,00

**Tabla 240**

De la tabla comparativa por grupos y asignaturas se dedujo no solo que la desviación tipo en el número de días era considerablemente mayor a la del número de horas por día sino que había una cierta homogeneidad en el volumen total de horas dedicadas a la selección e incorporación de imágenes fijas. La única distorsión parecía proceder del grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración que afirmó haber dedicado un total de 10 horas a esta fase del ejercicio mientras que sus compañeros ofrecían valores que iban del 1 al 4. Por lo tanto, de ser cierta nuestra hipótesis inicial según la cual, los materiales didácticos habían supuesto una recopilación singular de la galería de imágenes en primer lugar y de la exposición oral en segundo, dicho grupo hubiese presentado una clara atipicidad. Debe recordarse aquí, que en la pregunta sobre el número de horas dedicadas a la búsqueda y selección definitiva de las imágenes —correspondiente al cuestionario de carga de trabajo de la galería—, dicho grupo había señalado un total de 8 horas. Por su parte, el cuestionario consagrado a la carga de trabajo de la exposición oral indicaba que

este grupo en concreto había dedicado un total de 10 horas a la preparación del ejercicio y otras 4 a la preparación del material de apoyo.

En otro orden de cosas, los grupos de Historia del Arte I, Teoría del Arte T2, Teoría del Arte T4 e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración habían señalado que la fase de búsqueda y selección de las imágenes de la galería les había supuesto un total de 12, 6, 20 y 6 horas respectivamente. Por lo tanto, frente a las 4, 1, 3 y 2 horas señaladas en esta ocasión estaba clara la disminución más que notable del tiempo dedicado en el último ejercicio. Por su parte, la comparación de la carga empleada en la preparación de la exposición oral y de su material de apoyo era todavía más elocuente: de las 8, 12, 18 y 20 horas respectivamente se había pasado a 4, 1, 3 y 2 horas en los materiales didácticos. En consecuencia, se podía argumentar que los materiales didácticos habían sido interpretados por los alumnos como una recopilación casi literal del trabajo realizado a lo largo del curso y, muy especialmente, en la galería de imágenes y la exposición oral. Teniendo en cuenta la experiencia en este tipo de actividades revelada por los estudiantes, era difícil creer que les bastara un promedio de 1 o 2 horas para completar la actividad más compleja del curso, a no ser que la parte visual de los materiales tuviera un peso específico menor, o a no ser que dicha parte estuviera ya realizada. La realidad de los ejercicios finalmente entregados desestimó la primera sugerencia y se decantó claramente por la segunda.

A partir de esta hipótesis de los materiales didácticos como recopilación de la carpeta de aprendizaje se podían establecer tres consideraciones. La primera de ellas se interrogaba acerca del grado de éxito que había conseguido dicha carpeta a la hora de modificar los hábitos de aprendizaje e investigación de los alumnos. Dejando de lado el aprendizaje específico obtenido en cada uno de los ejercicios que componían la carpeta, la posible interpretación, por parte de los alumnos, de los materiales didácticos como una síntesis de los ejercicios anteriores era una muestra del éxito de la carpeta de aprendizaje en lo que a la organización del trabajo se refiere. No obstante, estaba por ver si este éxito en lo organizativo había ido en menoscabo del aprendizaje específico derivado del último ejercicio de materiales didácticos. La segunda observación atañía al claro aumento de no presentados que ya se había tenido ocasión de comentar. Este alto índice de no presentados podía sugerir tanto que algunos estudiantes no veían claro ese reaprovechamiento de los ejercicios anteriores, como que tampoco habían podido hacer frente al reto de una actividad novedosa. La tercera observación afectaba a la concepción que de lo didáctico barajaban los alumnos. Si el quinto ejercicio del curso se había resuelto en forma de recopilación de los otros cuatro, o bien se había prescindido de aquella, o bien su planteamiento había quedado relegado a un segundo plano. A fin de aclarar esta cuestión es necesario antes analizar con detalle las horas dedicadas a la selección e incorporación de imágenes fijas y, acto seguido, ponerlo en relación con la carga de trabajo empleada en la preparación de los textos.

<b>MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES FIJAS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>		
<b>Asignaturas y grupos</b>	<b>Moda</b>	<b>Horas totales</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,00
	Horas	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,00
	Horas	1,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	1,00
	Horas	3,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,00
	Horas	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	1,00
	Horas	2,00

Tabla 241

<b>MODAS DE HORAS DEDICADAS A LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y A LA INCORPORACIÓN DE IMÁGENES FIJAS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>		
<b>Asignaturas y grupos</b>	<b>Total de textos</b>	<b>Total de imágenes</b>
<i>Historia del Arte I</i>	8	4
<i>Teoría del Arte T2</i>	8	1
<i>Teoría del Arte T4</i>	4	3
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	12	10
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	26	2

Tabla 242

Por un lado, el promedio de horas dedicadas a la selección e incorporación de imágenes quedaba fijado en un total de 4 horas. Por el otro, el promedio de horas dedicadas a la elaboración del aparato textual de los materiales didácticos quedaba fijado en un total de 11,6 horas. La diferencia entre ambas cargas horarias era más que evidente. A pesar de que el grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y el grupo de Historia del Arte I marcaran una singular disyuntiva en la proporción entre horas textuales y horas de imágenes, en líneas generales se podía aceptar que la balanza se desequilibraba del lado de la redacción. En última instancia, había que concluir que, hasta el momento, la preparación de los contenidos del ejercicio de materiales didácticos había supuesto un promedio de 15,6 horas totales. Lógicamente, faltaba por analizar otros epígrafes referidos también a los contenidos que se preveían menores, como habrá ocasión de demostrar en los apartados sucesivos.

Si de una comparación entre las cargas de trabajo globales de cada uno de los ejercicios de la carpeta de aprendizaje se pudiera extraer alguna conclusión, sin ninguna duda esta rezaría en los siguientes términos: en contra de todas las previsiones hechas a priori por los profesores implicados, la mayoría de los grupos de Bellas Artes dedicaron menos horas a la elaboración de los materiales didácticos que a cualquier otra actividad, mientras que los grupos de Historia del Arte mantuvieron un ritmo similar en todos los casos sin que ello significara un aumento considerable en el último ejercicio. Por lo pronto, esto tenía que significar por fuerza que los alumnos de la titulación de Bellas Artes trataron básicamente

los materiales didácticos como síntesis de los ejercicios anteriores. En efecto, de otro modo no podría explicarse la notable diferencia existente entre la carga de trabajo del quinto ejercicio y los anteriores. Por su parte, en el caso de los estudiantes de Historia del Arte, la equiparación en volumen de trabajo de todos los ejercicios permite, en principio, sostener que entendieron la singularidad de los materiales didácticos y le prestaron atención. Otra cosa es si aprovecharon o no el trabajo realizado con anterioridad. Dicha similitud entre las cargas de trabajo de los ejercicios parece indicar que sí existió tal aprovechamiento, de manera que dedicaron la nueva carga de trabajo indicada para afrontar la especificidad del ejercicio; de lo contrario, la preparación de todo lo relativo a los materiales didácticos les hubiese tenido que suponer un esfuerzo considerablemente mayor. Esto quedaría bien ilustrado en el caso de la asignatura de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración: comparando el número de horas dedicadas al quinto ejercicio con los valores arrojados por las otras asignaturas y grupos se obtiene, como mínimo, una diferencia de 11 horas (tabla 244); incremento suficiente para explicar la consideración de las particularidades del ejercicio. El caso de la asignatura de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración es, una vez más, singular. Las 55 horas referidas, sin contar todavía el tiempo dedicado a la preparación de otros contenidos y al diseño y realización de la presentación, son muy elevadas (tabla 244). Si a esta cifra le restamos las 28 horas utilizadas para la preparación de los contenidos quedan 27 horas que se habían desglosado en 15 horas para la preparación de la estructura de los materiales, 6 horas para la preparación del sistema de evaluación y otras 6 horas para la preparación de materiales de auto-evaluación. A nuestro juicio, las horas señaladas para estos dos últimos ítems son bastante ajustadas; en cambio, parecen excesivas las 15 horas utilizadas para la estructura. Muy posiblemente, este fue el grupo que mejor captó la particularidad del ejercicio, sobre todo si se tiene en cuenta que sus compañeros de la otra asignatura de la misma titulación —Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración— dedicaron respectivamente sendas modas de 2 y 0 horas para la elaboración de la evaluación y la autoevaluación. Por consiguiente, es muy posible que esta misma percepción ajustada de la singularidad del ejercicio les supusiera una cierta inseguridad respecto al mismo, que se tradujo fundamentalmente en la preparación de la estructura de los materiales, así como también les obligó a una reformulación profunda de los textos, tal y como se observa en la tabla 242. Lo que habría que hacer a continuación es levantar la vista de los valores de estos cuestionarios y analizar qué tipo de diferencias se presentaron entre los materiales didácticos entregados por este grupo y el resto de estudiantes. Naturalmente, esto debe hacerse con cautela puesto que se trata de valorar documentación que no se adjunta en esta tesis doctoral. En consecuencia, lo único que se señalará es que sí hubo una mayor calidad en sus materiales didácticos, pero esta diferencia no es lo suficientemente significativa como para justificar un volumen de trabajo que en muchos casos está por encima del doble de lo expresado en otros grupos (tabla 244).

<b>MODAS DE LOS CUATRO EJERCICIOS ANTERIORES COMPARADOS CON LAS MODAS DE MATERIALES DIDÁCTICOS (SIN CONTAR LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN) POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición oral</b>	<b>Materiales didácticos</b>
<i>Historia del Arte I</i>	21	18	20	8	12
<i>Teoría del Arte T2</i>	22	18	18	12	9
<i>Teorías del Arte T4</i>	47	30	30	18	7
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	31	20	16	14	22
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	34	31	13	20	28

Tabla 243

Si a semejante tabla comparativa se le añaden las horas dedicadas a diseño de la estructura y configuración de los sistemas de evaluación y auto-evaluación el resultado es el siguiente:

<b>MODAS DE LOS CUATRO EJERCICIOS ANTERIORES COMPARADOS CON LAS MODAS DE MATERIALES DIDÁCTICOS (CONTANDO LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN) POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición oral</b>	<b>Materiales didácticos</b>
<i>Historia del Arte I</i>	21	18	20	8	22
<i>Teoría del Arte T2</i>	22	18	18	12	15
<i>Teorías del Arte T4</i>	47	30	30	18	14
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	31	20	16	14	33
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	34	31	13	20	55

Tabla 244

12.1.7. Días y horas dedicados a la selección e incorporación de imágenes en movimiento, ficheros de audio y sitios web

Hasta la fecha, los materiales didácticos habían implicado un promedio de 27,8 horas que, repartidas en jornadas laborales de 8 horas, representaban unos 3 días de trabajo intensivo o casi una semana a tiempo parcial. Faltaba por ver, con estas tres nuevas preguntas, si estas 27,8 horas representaban o no la parte crucial de los materiales. En esta ocasión, la posibilidad de aprovechar el trabajo realizado era prácticamente nula: ni la reseña, ni la bibliografía ni la galería de imágenes habían prestado una especial atención a este tipo de documentación, de modo que únicamente la exposición oral podía haber procurado a los alumnos el contacto directo y la oportunidad de ensayar la incorporación de sonido, películas o sitios web al quinto ejercicio de la carpeta de aprendizaje. El riesgo de unificar estas tres cuestiones en un único capítulo era más que notable. Pero para ello se procedió de una forma sistemática a tratar las cifras recogidas, empezando por los resultados relativos a la pregunta sobre selección e incorporación de imágenes en movimiento. En segundo lugar se examinaron los relativos a la pregunta sobre selección e incorporación de ficheros de audio, y en tercero, los relativos a la selección de sitios web añadidos como materiales.

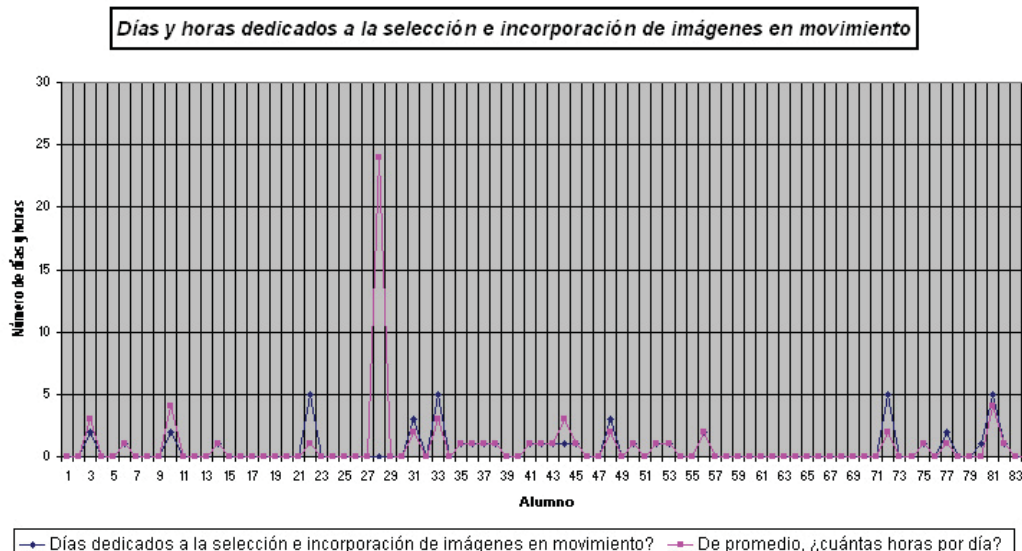


Figura 184

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES EN MOVIMIENTO				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	0,61	1,20	0,00	0,00
Número de horas	0,79	2,72	0,00	0,00

Tabla 245

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES EN MOVIMIENTO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	0,88	1,42	0,00	0,00
	Horas	1,64	4,74	1,00	0,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	0,62	0,96	0,00	0,00
	Horas	0,54	0,78	0,00	0,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	0,00	0,00	0,00	0,00
	Horas	0,00	0,00	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	0,29	0,64	0,00	0,00
	Horas	0,43	1,08	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	1,00	1,73	0,00	0,00
	Horas	0,60	1,12	0,00	0,00

Tabla 246



Figura 185

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE FICHEROS DE AUDIO				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	0,61	1,28	0,00	0,00
Número de horas	0,86	2,77	0,00	0,00

Tabla 247

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE FICHEROS DE AUDIO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	0,56	0,65	0,00	0,00
	Horas	1,76	4,76	1,00	0,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	0,23	0,44	0,00	0,00
	Horas	0,23	0,44	0,00	0,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	0,00	0,00	0,00	0,00
	Horas	0,00	0,00	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	0,33	0,73	0,00	0,00
	Horas	0,29	0,56	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	1,80	2,46	1,00	0,00
	Horas	1,27	1,71	1,00	0,00

Tabla 248



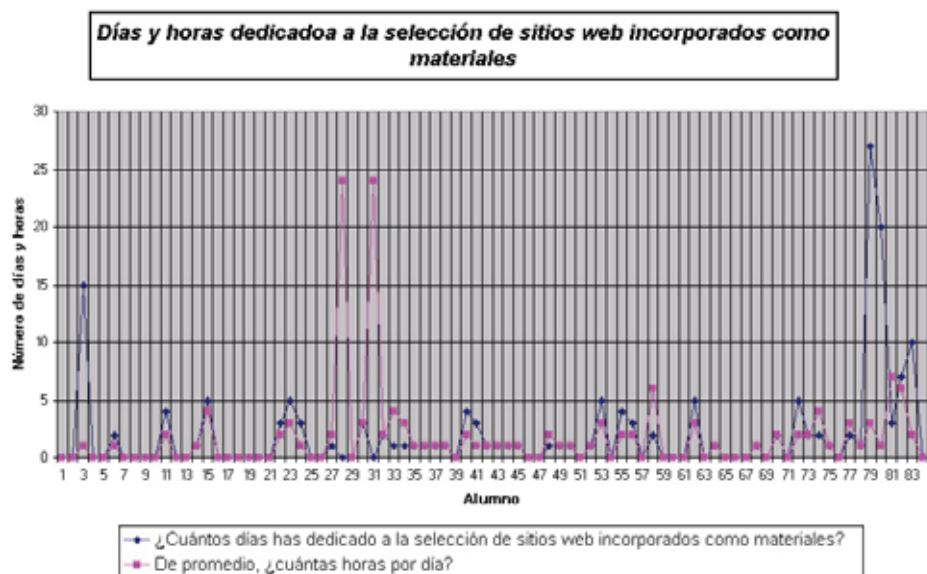


Figura 186

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN DE SITIOS WEB INCORPORADOS COMO MATERIALES				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,00	4,17	1,00	0,00
Número de horas	1,73	3,81	1,00	0,00

Tabla 249

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN DE SITIOS WEB INCORPORADOS COMO MATERIALES POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	1,36	1,38	1,00	1,00
	Horas	3,16	6,36	1,00	1,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,38	1,66	1,00	0,00
	Horas	1,38	1,71	1,00	0,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	0,70	1,57	0,00	0,00
	Horas	0,50	0,97	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	1,29	3,44	0,00	0,00
	Horas	0,43	0,98	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,47	7,94	2,00	2,00
	Horas	2,27	2,09	2,00	2,00

Tabla 250

Sin ninguna duda, los alumnos habían desestimado de un modo mayoritario la incorporación de todos aquellos elementos que no fueran los estrictamente indispensables para dotar de un cierto tono tecnológico y didáctico el material. La abundancia del valor 0 en todos los casos no halló parangón posible, y únicamente en lo que a sitios web se refería hubo una cierta predisposición por parte del grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. El hecho de que en este caso concreto, una parte nada desdeñable de alumnos optara por elaborar como material didáctico un sitio web podría contribuir a esclarecer semejante situación, de no ser porque al resto de sus compañeros la plataforma

de internet les despertó también un particular interés. Las cifras obtenidas, sin embargo, no concretaron dicho interés en una aplicación práctica de los materiales didácticos.

Mención aparte merecerían dos consideraciones dedicadas a la importancia concedida a lo visual por encima de lo sonoro, y a la mezcla y/o confusión entre lo animado y lo didáctico. Por un lado, ya se había puntualizado suficientemente el protagonismo absoluto de la red de internet. Por el otro, también se había establecido la posibilidad de que la mayoría de los estudiantes partieran del trabajo realizado en la galería de imágenes y la exposición oral, lo ampliaran con elementos del resto de ejercicios y añadieran, como factor didáctico determinante, algún que otro sistema de evaluación y auto-evaluación. Ambas consideraciones podrían justificar por sí mismas el papel destacado de los sitios web en relación con las imágenes en movimiento y los ficheros de sonido. En realidad, se trataba más de un sistema de búsqueda pendiente de una ulterior elaboración que de explotar en el terreno de la didáctica estas nuevas incorporaciones. Si en un primer momento, el escollo técnico pareció condicionar la toma de decisiones a la hora de optar por uno u otro software, tras superar este obstáculo se les planteó la reflexión de cómo podía comunicarse mejor un contenido teórico y especulativo más o menos sofisticado. Una alternativa era la que invitaba a simplificar dichos contenidos, y aprovechar el trabajo realizado. Otra era definir por *reductio ad absurdum* lo que debía ser algo didáctico. Esto es, lo didáctico era todo aquello que no era materia común de su experiencia como alumnos, de modo que había que contrarrestar la fuerza del texto con la potencia visual de las imágenes, el sonido y la conexión a internet. La tercera alternativa que se barajó fue la de elaborar una página web cuya interactividad garantizaba el sesgo didáctico del ejercicio así como la exigencia digital dictada por la carpeta de aprendizaje. Evidentemente, quedaban por el camino todas aquellas alternativas que se habían limitado a utilizar el formato digital a modo de traducción directa del formato papel o las que habían centrado su atención en la ejecución de un juego didáctico carente del sistema de aprendizaje necesario para enfrentarse al mismo. Para muchos alumnos, lo didáctico era sinónimo de divertido, ameno, poco farragoso y lúdico; tenía un talante básicamente visual, y no coincidía con los modelos que tenían a su disposición. Y ello era de extraordinaria importancia en este contexto. En síntesis, se podría aducir que la selección e incorporación de imágenes en movimiento, ficheros de sonido y sitios web no hizo aumentar la carga de trabajo consignada hasta el momento.

<b>MODAS DE HORAS CONJUNTAS DEDICADAS A LA SELECCIÓN E INCORPORACIÓN DE IMÁGENES EN MOVIMIENTO, FICHEROS DE SONIDO Y SITIOS WEB POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>			
<b>Asignaturas y grupos</b>	<b>Total de imágenes</b>	<b>Total de sonidos</b>	<b>Total de sitios web</b>
<i>Historia del Arte I</i>	0	0	1
<i>Teoría del Arte T2</i>	0	0	0
<i>Teoría del Arte T4</i>	0	0	0
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	0	0	0
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	0	0	4

**Tabla 251**

## 12.1.8. Días y horas dedicados al diseño y realización de la presentación

La última pregunta del bloque dedicado al volumen de trabajo de los materiales sondeaba al alumno sobre cómo había realizado el diseño a partir de la documentación recabada con anterioridad. La relevancia de la pregunta estaba fuera de toda duda, y de la misma manera que se habían extraído conclusiones de índole teórica cuando se habían analizado las horas dedicadas a la elaboración de los sistemas de evaluación, auto-evaluación o incorporación de información diversa, también las respuestas aquí recogidas tenían la intención de ir más allá de la simple constatación numérica. Las previsiones hechas en este contexto señalaban que las horas de diseño y preparación de la presentación serían superiores a las dedicadas a la incorporación de imágenes en movimiento, ficheros de sonido, sitios web o sistemas de evaluación. Hasta la fecha, el protagonismo de la parte textual y la ausencia de sistemas de auto-evaluación, de imágenes en movimiento, ficheros de sonido o sitios web apuntaba hacia una consideración más bien tradicional de los materiales didácticos. Si a ello se añadían las dificultades técnicas indicadas por los estudiantes en repetidas ocasiones y las horas que en el presente cuestionario afirmaron haber dedicado al quinto ejercicio, el desajuste era lo suficientemente claro como para mantener la hipótesis de la reutilización de los ejercicios previos: las horas dedicadas al aparato más estrictamente tecnológico de la actividad solo podían resultar creíbles a condición de que se aprovechara trabajo hecho de un modo casi íntegro.

La estrategia de examen, pues, primó el mantenimiento de las líneas maestras de los comentarios anteriores y asumió que la importancia de los presentes resultados se revelaba tras ponerlos en relación con el conjunto del bloque de carga de trabajo.

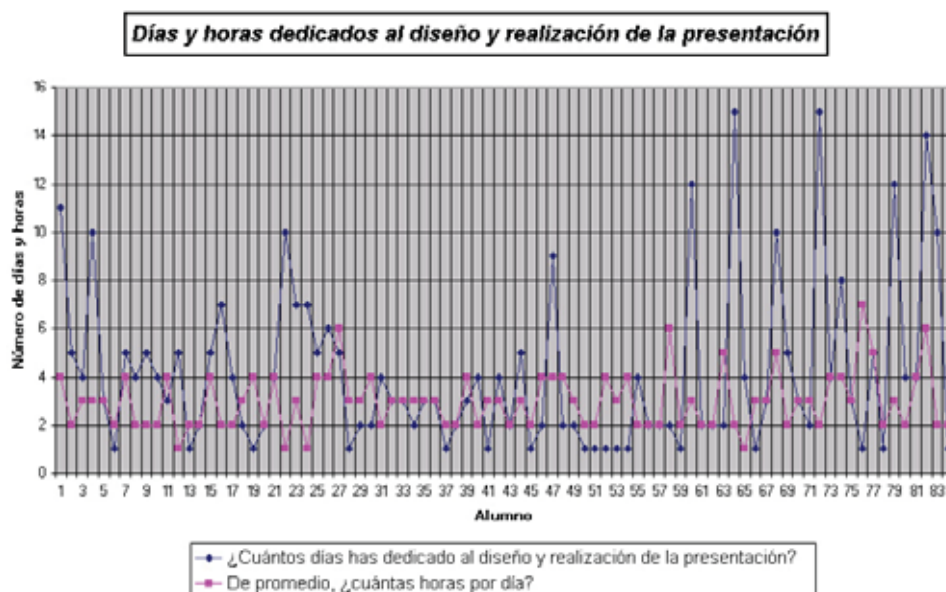


Figura 187

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	4,14	3,43	3,00	2,00
Número de horas	2,98	1,20	3,00	2,00

Tabla 252

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	3,56	2,56	3,00	2,00
Número de horas	2,95	1,18	3,00	2,00

Tabla 253

Del gráfico de resultados conjuntos y de la consiguiente tabla de medidas de tendencia central, se extrajo la rápida conclusión de que los alumnos habían dedicado una media de 4 días de casi 3 horas cada uno al diseño y realización de la presentación. A pesar de que la desviación tipo era de 3,43 en el número de días y de 1,20 en el número de horas, era evidente que el hábito de no trabajar más de dos horas diarias se mantuvo incluso en el último ejercicio. A nuestro juicio, ello sería un motivo más para pensar que los estudiantes habían trabajado sobre actividades hechas y para insinuar que los sistemas de evaluación continuada imponían a los alumnos una carga aproximada de dos horas diarias de trabajo autónomo. El busilis de la cuestión, no obstante, se hallaba en la doble lectura de las respuestas recogidas. Por un lado, estaba el hecho de que los estudiantes no habían modificado su costumbre de destinar esas dos horas diarias, ni siquiera al ultimar la carpeta de aprendizaje. Por el otro, estaba el de que si los materiales didácticos habían sido interpretados por los afectados como una síntesis del trabajo realizado, la importancia de esta fase junto con la fase de diseño de la estructura estaban fuera de toda duda. Lo cual significaba que los materiales didácticos implicaban un total de 4 horas de dedicación —a juzgar por el valor de la moda de esta fase— más esas 6 horas que los estudiantes habían consignado como respuesta a la pregunta sobre el tiempo de diseño de la estructura y el hilo argumental de la quinta actividad. Esas 10 horas globales no estaban tan lejos del promedio de horas que podía haber implicado una reseña, una bibliografía o una galería de imágenes.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,52	2,24	3,00	2,00
	Horas	2,92	1,08	3,00	3,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,23	2,20	2,00	1,00
	Horas	3,08	1,26	3,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	5,60	4,93	3,50	2,00
	Horas	2,80	1,32	2,50	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	4,19	2,64	4,00	5,00
	Horas	2,71	0,96	2,00	2,00

<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,80	4,80	4,00	4,00
	Horas	3,47	1,55	3,00	2,00

Tabla 254

Como cabía esperar, las desviaciones tipo de los diferentes grupos encuestados experimentaron una notable mejoría al desvincularse del cómputo general. Pero se mantuvieron casi intactas en los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración y en el grupo T4 de Teoría del Arte. Aunque ya venía siendo habitual que estos dos grupos introdujeran variaciones singulares en relación con la media de sus compañeros, lo cierto es que en este caso concreto pusieron de manifiesto el desacuerdo que reinaba siempre que aumentaba el número de días más allá de 3 o el número de horas más allá de 2. En esta ocasión, estaba claro que cuanto más se alejaban los valores del número 2 mayor era la dispersión en torno a la media. En otro orden de cosas, también se podía destacar la semejanza temporal indicada en esta pregunta con la indicada sobre el tiempo dedicado al diseño de la estructura de los materiales didácticos. Muchos estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración optaron por dotar a su último ejercicio de un formato web interactivo, y eso les conllevó un tiempo extra de ejecución. Pero lo que llamó la atención fue la coincidencia de los valores medios dedicados al diseño de la estructura entre los diferentes grupos así como la ligera disminución de casi todos ellos entre esta fase de diseño de la estructura y la fase de diseño de la presentación de los materiales. En apariencia, resultó más difícil para los estudiantes idear el hilo conductor del quinto ejercicio que llevarlo a cabo, lo que significa que les costó mayor esfuerzo la articulación de los contenidos que la implementación técnica de los mismos.

<b>COMPARACIÓN DE LOS DÍAS DE LAS FASES MÁS LABORIOSAS DE LOS MATERIALES POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>				
<b>Número de días</b>	<b>Diseño de la estructura</b>		<b>Realización de la presentación</b>	
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>
<i>Historia de Arte I</i>	<b>4,84</b>	5,63	<b>3,52</b>	2,24
<i>Teoría del Arte T2</i>	<b>3,77</b>	3,27	<b>2,23</b>	2,20
<i>Teoría del Arte T4</i>	<b>5,70</b>	3,43	<b>5,60</b>	4,93
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<b>5,81</b>	4,38	<b>4,19</b>	2,64
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	<b>5,13</b>	3,46	<b>5,80</b>	4,80

Tabla 255

<b>COMPARACIÓN DE LAS HORAS DE LAS FASES MÁS LABORIOSAS DE LOS MATERIALES POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>				
<b>Número de horas</b>	<b>Diseño de la estructura</b>		<b>Realización de la presentación</b>	
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>
<i>Historia de Arte I</i>	<b>2,80</b>	1,19	<b>2,92</b>	1,08
<i>Teoría del Arte T2</i>	<b>3,15</b>	1,52	<b>3,08</b>	1,26
<i>Teoría del Arte T4</i>	<b>2,60</b>	1,51	<b>2,80</b>	1,32
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<b>2,90</b>	1,14	<b>2,71</b>	0,96
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	<b>2,87</b>	1,06	<b>3,47</b>	1,55

Tabla 256

Las dos tablas anteriores confirmaron nuestras hipótesis sobre la homogeneidad en lo relativo al número de horas por día y la estabilización de los valores tanto en la primera como en la segunda y última fase de los materiales didácticos. Quedaba claro, pues, que independientemente del tipo de ejercicio, el tiempo de dedicación extraacadémica de los alumnos permanecía inmutable. La única discrepancia la introducía el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración cuya carpeta de aprendizaje aportaba ciertos elementos de juicio al presente análisis. Por ejemplo, el hecho de que en esta ocasión los estudiantes se enfrentaran con el análisis de una fuente de la Estética podía justificar la relativa facilidad a la hora de estructurar unos contenidos que estaban ya estructurados por la propia fuente. Pero al mismo tiempo también podía explicar su mayor dificultad a la hora de realizar un material didáctico que debía hacer comprensible un texto clásico a un determinado perfil de auditorio. En líneas generales, parecía confirmarse la hipótesis de que el diseño de la estructura y la ejecución de la presentación, juntamente con la elaboración de los textos, habían sido las fases más difíciles del quinto ejercicio. Y en este sentido, la idea de que los materiales didácticos eran una reorganización peculiar del trabajo realizado a lo largo del curso empezaba a cobrar forma.

<b>MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS AL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>			
<b>Asignaturas y grupos</b>		<b>Moda</b>	<b>Horas totales</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,00	<b>6</b>
	Horas	3,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,00	<b>2</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,00	<b>4</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	4,00	<b>8</b>
	Horas	2,00	

**Tabla 257**

La discrepancia entre los diferentes grupos encuestados resultó ser lo suficientemente clara como para permitir una separación por titulaciones. Si algo parecía inferirse de las cifras que presentaban mayor frecuencia es que los estudiantes de Historia del Arte por un lado y los estudiantes de Bellas Artes por el otro mantenían entre sí una cierta sintonía. Entre las 8 y las 10 horas de los unos y entre las 2 y 6 de los otros, lo cierto es que la presentación definitiva de los materiales didácticos había sido más conflictiva para los más experimentados que para los noveles. Ello podía significar que los discípulos de Historia del Arte no habían interiorizado el nuevo método de trabajo impulsado por la carpeta de aprendizaje, o que su reflexión sobre la naturaleza de los materiales didácticos había sido más profunda que la de sus compañeros de Bellas Artes. En la medida en que los estudios estadísticos no permitían decantarse por una u otra consideración, se optó por señalar dos cosas. Por un lado, que, en general, los alumnos habían dedicado un promedio de 6 horas a la preparación final de sus materiales didácticos. Por el otro, que ello representaba algo

muy similar a lo sucedido con la fase de realización del material de apoyo didáctico de la exposición oral, con la fase de recopilación de las imágenes de la galería, con la fase de realización del listado bibliográfico o con la fase de redacción de la reseña. Es decir, con todas las fases centrales de cada una de las actividades que integraban los diferentes ejercicios de la carpeta de aprendizaje.



MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS POR GRUPO Y ASIGNATURA										
Horas totales	Diseño	Evaluación	Autoevaluación	Textos propios	Otros textos	Imágenes fijas	Imágenes en movimiento, sonido y web	Presentación	Horas totales	
<i>Historia del Arte I</i>	4	6	0	6	2	4	1	6	29	
<i>Teoría del Arte T2</i>	4	0	2	6	2	1	0	2	17	
<i>Teoría del Arte T4</i>	4	2	1	2	2	3	0	4	18	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	9	2	0	10	2	10	0	10	43	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	15	6	6	10	16	2	4	8	67	

Tabla 258

HORAS TOTALES DEDICADAS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN PORCENTAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA										
Horas totales	Diseño	Evaluación	Autoevaluación	Textos propios	Otros textos	Imágenes fijas	Imágenes en movimiento, sonido y web	Presentación	Horas totales	
<i>Historia del Arte I</i>	13,79%	20,68%	0%	20,68%	6,89%	13,79%	3,44%	20,68%	100%	
<i>Teoría del Arte T2</i>	23,52%	0%	11,76%	35,29%	11,76%	5,88%	0%	11,76%	100%	
<i>Teoría del Arte T4</i>	22,22%	11,11%	5,55%	11,11%	11,11%	16,66%	0%	22,22%	100%	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	20,93%	4,65%	0%	23,25%	4,65%	23,25%	0%	23,25%	100%	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	22,38%	8,95%	8,95%	14,92%	23,88%	2,98%	5,97%	11,94%	100%	

Tabla 259

De la comparación entre las diversas fases de los materiales didácticos en los diferentes grupos encuestados, se extrajo la conclusión de que el diseño, la elaboración de los textos propios y la ejecución del ejercicio en sí mismo centraron la atención de los estudiantes. Si se sumaban las horas dedicadas al diseño de la estructura con las horas dedicadas a la realización de la presentación, el resultado era todavía más claro: los mismos alumnos que habían dedicado entre 21 y 47 horas a la elaboración de la reseña habían dedicado entre 2 y 10 horas a la redacción de los textos propios del quinto ejercicio. Los mismos alumnos que habían dedicado entre 13 y 30 horas a la elaboración de una galería de imágenes habían dedicado entre 1 y 10 horas a la selección e incorporación de documentación gráfica en los materiales. Parecía extraño que estudiantes que tres meses antes tardaran 34 horas en preparar una reseña de cinco páginas tardaran solo 29 en elaborar un ejercicio cuya dificultad todos coincidieron en resaltar. A nuestro juicio, ello solo podía explicarse aduciendo que los estudiantes centraron su atención en el diseño y la presentación de la información que ya habían elaborado en ejercicios previos.

<b>MODAS DE LAS HORAS TOTALES DE LOS CINCO EJERCICIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición oral</b>	<b>Materiales didácticos</b>
<i>Historia del Arte I</i>	21	18	20	8	29
<i>Teoría del Arte T2</i>	22	18	18	12	17
<i>Teorías del Arte T4</i>	47	30	30	18	18
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	31	20	16	14	43
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	34	31	13	20	67

Tabla 260

<b>HORAS TOTALES DE LOS CINCO EJERCICIOS EN PORCENTAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>						
	<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición oral</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Total</b>
<i>Historia del Arte I</i>	21,88%	18,75%	20,83%	8,33%	30,21%	100%
<i>Teoría del Arte T2</i>	25,29%	20,69%	20,69%	13,79%	19,54%	100%
<i>Teorías del Arte T4</i>	32,87%	20,98%	20,98%	12,59%	12,59%	100%
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	25,00%	16,13%	12,90%	11,29%	34,68%	100%
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	20,61%	18,79%	7,88%	12,12%	40,61%	100%

Tabla 261

Si los primeros compases de la carpeta resultaron más costosos para la totalidad de los grupos implicados y empezaron a estabilizarse a partir del segundo ejercicio, volvieron a recuperarse de una forma más moderada de lo previsto en el último. El único factor de distorsión detectado en las líneas temporales señaladas por los encuestados lo habían incorporado los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración al dedicar más horas a la exposición oral que a la galería de imágenes. Las razones de esta discrepancia eran de dos tipos. La primera concernía a la reducción que el ejercicio de galería de imágenes sufrió durante el segundo cuatrimestre. Sin embargo, el hecho de que la bibliografía no reflejara del mismo modo el cambio experimentado por la carpeta durante su segunda fase de aplicación ponía en tela de juicio la corrección de la anterior hipótesis:

de ser cierto que la reducción cuantitativa estaba estrechamente relacionada con la disminución de la carga de trabajo, ello hubiese tenido que percibirse también en el segundo ejercicio. La segunda razón afectaba a la mayor duración de las exposiciones orales de este grupo de alumnos de segundo cuatrimestre.

Contra todo pronóstico, los materiales didácticos no concentraron la mayor carga de trabajo de los ejercicios de la carpeta. Al contrario, para los grupos de Teoría del Arte, ellos representaron algo más llevadero que la reseña, la bibliografía o la galería de imágenes. Hasta qué punto estos grupos de Teoría del Arte tomaron conciencia de lo que significaban los materiales didácticos, es algo que los datos estadísticos no mostraron con claridad. En lo que se refería al resto de grupos encuestados, la realidad presentaba dos caras. La primera señalaba que todos los alumnos habían aumentado su dedicación para acometer el material didáctico. La segunda consideraba el grado de discrepancia entre la carga de trabajo y las diferentes actividades de cada uno de los grupos y ponía en tela de juicio si, en estos casos, se habían o no aprovechado los otros ejercicios. Al menos aparentemente. Y decimos aparentemente porque también era factible sugerir que los estudiantes habían elaborado sus materiales didácticos a partir del ejercicio de galería de imágenes y de exposición oral. En efecto, el lector debe tener presente que en los materiales didácticos no apareció otra documentación gráfica que las imágenes fijas que, como los profesores pudieron comprobar al comparar el tercer y el quinto ejercicio, eran prácticamente las mismas. Por otro lado, la exposición oral obligó a los alumnos a preparar su discurso, textos propios para el Power Point y una primera presentación de las imágenes. A esto se podría añadir, por ejemplo, la curiosidad de que, si se sumaban las horas que el grupo de Historia del Arte I había dedicado a la galería y a la exposición oral, el resultado arrojaba un total de 28 horas que prácticamente coincidía con las 29 que afirmaron haber consagrado a la elaboración del quinto y último ejercicio. Los otros grupos de la misma titulación arrojaron una carga de trabajo para el quinto ejercicio notablemente inferior que las horas dedicadas al ejercicio de galería y exposición oral. Muy por el contrario, los dos grupos de la titulación de Historia del Arte señalaron un esfuerzo mucho mayor en el ejercicio de materiales didácticos que la suma de los dos ejercicios precedentes. Esta particularidad parece demostrar, una vez más, que estos últimos estudiantes percibieron claramente la novedad del ejercicio, así como la integración del trabajo precedente que implicaba. De hecho, la carga de trabajo señalada en estos casos se asemeja bastante a la suma de los ejercicios de reseña y bibliografía. No puede olvidarse que el ejercicio de reseña constituía la entrada en la carpeta de aprendizaje y por tanto suponía el grado de novedad más elevado. Por su parte, el ejercicio de bibliografía entrañaba la toma de contacto del alumnado con unas herramientas —las bases de datos electrónicas— que conocían por vez primera y con las que debían familiarizarse. Otra cosa bien diferente es concluir que la conciencia sobre esta singularidad determinó unos notables resultados de aprendizaje, visibles para los profesores en la calidad de los materiales didácticos presentados. En este sentido, debe mencionarse aquí lo poco eficaz que resulta una asignatura cuatrimestral para el pleno aprovechamiento de este ejercicio, así como la necesidad de extender el mismo más allá de los límites de una única asignatura.

Como colofón sobre el ejercicio de materiales didácticos que cerraba la carpeta de aprendizaje podría echarse un vistazo al significado que se desprende de la media de las modas por grupo. La hipótesis es otra vez la que se ha planteado en las páginas anteriores: en este ejercicio, los alumnos han reutilizado el trabajo previo pero han percibido escasamente su vertiente didáctica —con la excepción ya comentada de los estudiantes de la titulación de Historia del Arte— y se han concentrado en el volcado al medio electrónico de los materiales existentes en su poder. El primer aspecto de la hipótesis viene demostrado principalmente por la escasa carga de trabajo (4 horas) que dedicaron a la incorporación de imágenes fijas y a la elaboración de textos (6,8 horas y 4,8 horas respectivamente para los textos propios y las fuentes), comparada con la carga de trabajo del ejercicio de galería de imágenes y de exposición oral. Además, la ausencia notoria de otro tipo de materiales —imágenes en movimiento, ficheros de audio y sitios web— reafirman este punto. El segundo aspecto presenta una evidencia poderosa en el escaso tiempo dedicado a la preparación de recursos de evaluación y autoevaluación: las 2,8 y 1,8 horas dedicadas respectivamente a estas actividades son a todas luces insuficientes, sobre todo para estudiantes de unas titulaciones en las que lo pedagógico y lo didáctico no tienen ninguna presencia curricular. El tercer y último aspecto depende de la carga de trabajo dedicada al diseño de la estructura de los materiales y al diseño de la presentación de los mismos, y depende directamente de las conclusiones extraídas del aspecto anterior. Por otro lado, estaba también la repetida manifestación de los alumnos sobre su escasa formación en la aplicación de las nuevas tecnologías al sector educativo. Aunque las 7,2 horas dedicadas al diseño de la estructura de los materiales didácticos son suficientes si se parte del trabajo hecho, y especialmente del banco de pruebas que supuso la exposición oral, en cambio, el tiempo dedicado al diseño e implementación de los mismos (6 horas) es francamente escaso. La única explicación posible presenta una doble vertiente. Por un lado, los alumnos pudieron no haber distinguido suficientemente entre el diseño de la estructura y el diseño de la presentación, de manera que a la postre pudieron haber dedicado el conjunto de estas horas (13,2) a resolver las cuestiones técnicas. Por el otro, el grado de sofisticación que, por lo general, caracterizó al producto de este último ejercicio fue bajo. La mayor parte de los materiales didácticos fueron poco más que un Power Point elaborado o un sitio web básico, realizado aprovechando recursos y plantillas ya existentes en Internet. En resumidas cuentas, los estudiantes reagruparon del mejor modo posible el producto de los ejercicios anteriores, echaron mano de los modelos docentes con los que estaban familiarizados, reprodujeron formatos similares de los materiales complementarios que sus profesores habitualmente utilizaban con fines didácticos, y centraron todo su esfuerzo en superar los problemas estrictamente técnicos que les presentaba el formato digital exigido.

MODAS DE HORAS TOTALES IMPLICADAS POR LA CARPETA DE APRENDIZAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA	
Asignaturas y grupos	Modas
<i>Historia del Arte I</i>	96
<i>Teoría del Arte T2</i>	87
<i>Teoría del Arte T4</i>	143
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	124
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	165

Tabla 262

El promedio de horas totales ascendía hasta 123, de las cuales había que descontar las horas de formación que encarnaban fases ajenas a la naturaleza propia de las actividades propuestas. Ello significaba descontar las 6,2 horas de promedio dedicadas a la formación en bases de datos bibliográficas y las 2,6 horas de promedio dedicadas al aprendizaje del funcionamiento de las bases de datos de imágenes. Es decir, significaba descontar un total de 8,8 horas y cifrar las horas totales de la carpeta de aprendizaje en un promedio de 114,2. Si se consideraba la oportunidad de que los alumnos hubiesen dedicado a la carpeta de aprendizaje jornadas laborales de 8 horas, el nuevo modelo didáctico habría ocupado un total de 14 días de trabajo. Si se consideraba que habían dedicado media jornada laboral a asistir a clase y la otra media al trabajo autónomo de la asignatura, la investigación habría alcanzado un mes aproximadamente de elaboración que habrían podido repartir entre los cuatro que ocupaba un cuatrimestre.

En lo que se refería a la distribución temporal por grupos y asignaturas, había que destacar los siguientes puntos. En primer lugar, que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración representaban el término medio de dedicación de todos los grupos encuestados. En segundo, que los estudiantes de Historia del Arte I representaban el término medio de dedicación en su titulación. Mientras, en tercero, que los grupos T4 de Teoría del Arte y C1 de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración representaban las atipicidades de sus respectivas titulaciones. Sin ninguna duda, la carpeta de aprendizaje había resultado más costosa para los alumnos de Historia del Arte que para los alumnos de Bellas Artes. Se reserva para el capítulo de las conclusiones generales la estimación de los créditos ECTS correspondientes a esta carga de trabajo autónomo.

## 12.2. El bloque de motivos

El segundo bloque del presente cuestionario recuperaba el que había inaugurado el correspondiente al ejercicio de reseña y se adentraba en el análisis de las motivaciones de la investigación. Sin embargo, a diferencia del primer cuestionario, ahora se omitían preguntas que no estuvieran estrechamente vinculadas con la actividad en sí misma; la finalidad era estudiar el porqué de las decisiones tomadas por los alumnos en este ejercicio desde dos puntos de vista. El primero, analizaba las razones que habían movido a los alumnos a elaborar de un determinado modo los materiales didácticos. El segundo, en realidad seguía explorando aquella hipótesis que había regido el desarrollo del bloque

anterior, según la cual los alumnos habían propuesto unos materiales didácticos como síntesis de las actividades anteriores. Esto es, había que investigar si sus motivaciones principales en la realización de este ejercicio habían sido o no de inequívoco carácter didáctico o, al contrario, lo didáctico constituía un elemento sobrevenido. Conocer de primera mano por qué se había elegido un determinado perfil de audiencia, si se había tomado en consideración el tiempo empleado por el lector para la utilización de los materiales, cuáles eran los motivos que justificaban la extensión de los materiales didácticos, cuáles los objetivos perseguidos con la estructura diseñada y cuáles las razones que habían determinado la presentación elegida servía para investigar el grado en que habían reflexionado sobre la actividad.

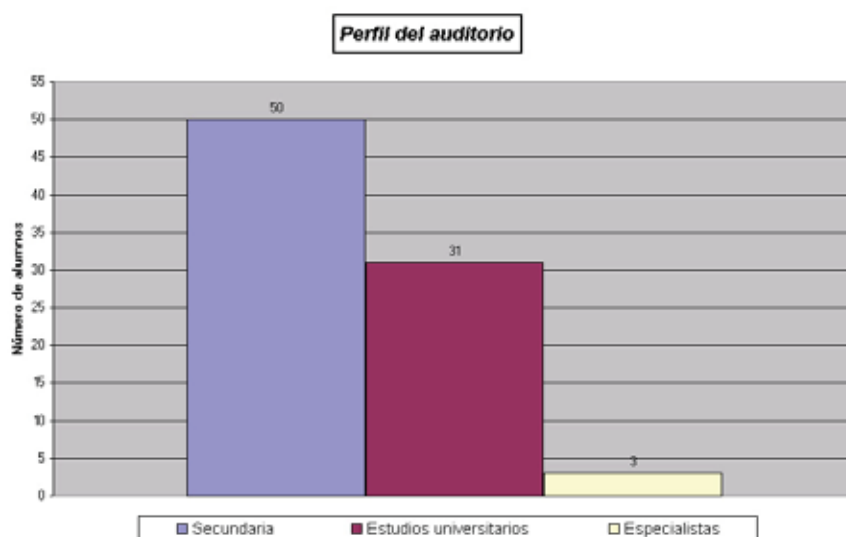
Si la hipótesis principal apuntaba hacia la reutilización del trabajo realizado con anterioridad, era más que previsible que las opiniones expresadas en el presente bloque abundaran en aspectos tales como la facilidad de implementación, el total desconocimiento de la informática apropiada o la ausencia de consideración del perfil concreto del lector al que se dirigían, por ejemplo. Los materiales didácticos tenían la voluntad de que los estudiantes aprendieran a organizar su trabajo en vistas a un único objetivo y elaboraran las diferentes fases de la carpeta desde un punto de vista autónomo. La reseña, la bibliografía o la galería de imágenes tenían finalidades propias y específicas y orientaban a los alumnos en varios campos del mundo laboral. Pero al mismo tiempo se sometían a una estrategia de conjunto que permitía al usuario amortizar el trabajo hecho y estructurar sus actividades en aras del objetivo común de su aprendizaje. El riesgo evidente de este planteamiento era que los alumnos convirtieran el último ejercicio en un insulso recopilatorio de las actividades ya realizadas. De ahí la relevancia de las preguntas sobre las motivaciones para dilucidar hasta qué punto los estudiantes habían sabido discernir entre el aprendizaje individual de cada ejercicio y el aprendizaje que les reportaba el conjunto de la carpeta.

#### 12.2.1. Perfil del auditorio al que se dirigen los materiales didácticos

La pregunta que abría el presente bloque así como el conjunto del cuestionario centraba su atención en el tipo de público elegido por los alumnos para ofrecer las conclusiones de su investigación. La simplicidad del enunciado hallaba su correspondencia en la simplicidad de las posibilidades de respuesta: «secundaria», «estudios universitarios» y «especialistas». En el momento de diseñar tanto el cuestionario como las posibilidades de respuesta, los profesores tuvieron en consideración las características de las materias impartidas y la dificultad de adaptar dichas materias a un público concreto. En líneas generales, se entendía que un licenciado universitario se podía dedicar profesionalmente a la docencia en secundaria y en la propia universidad más que a la educación primaria. Pero lo más importante es que pensara que su trabajo tenía que incidir en el aprendizaje de otra persona.



Evidentemente, esta pregunta carecía de sentido si no se acompañaba de la correspondiente demanda sobre el motivo de elección de dicho perfil de audiencia. El problema estaba en las implicaciones de las respuestas de los estudiantes. Indicar no haberse planteado ningún perfil de audiencia podía interpretarse como una rebaja de los estándares de calidad de los materiales didácticos. Indicar lo contrario implicaba mostrar un grado de conciencia que no siempre había dominado las respuestas de los cuestionarios. Ambas podían ser razones importantes para explicar por qué pocos estudiantes afirmaron no haberse planteado ningún perfil concreto de audiencia —y ello a pesar de que sus materiales didácticos habían representado una síntesis de las actividades previas. Si los alumnos hubiesen reflexionado sobre el sistema didáctico más adecuado a su investigación, y sobre de qué manera había que estructurar la información para captar la atención de un lector concreto, difícilmente se hubiese podido hablar de una síntesis entre el ejercicio de galería de imágenes y el ejercicio de exposición oral, por ejemplo. La claridad del gráfico de resultados conjuntos que a renglón seguido se presenta ilustró semejante circunstancia.



**Figura 188**

De los 84 alumnos que dieron respuesta correcta al presente cuestionario, 50 optaron por el ítem «secundaria», 31 por el ítem «estudios universitarios» y únicamente 3 por el ítem «especialistas». Resultaba prioritario esclarecer el significado de estos guarismos. Los 3 alumnos que optaron por el ítem «especialistas» representaban una excepción llamativa. En efecto, en su momento sorprendió a los profesores que este ítem hubiese sido tan pocas veces señalado, puesto que los estudiantes trabajaron sobre un tema específico durante los 4 ejercicios anteriores que les ocupó 3 meses de trabajo. El carácter tan marcadamente minoritario de este ítem parece apuntar a que el alumno no se vio capacitado para abordar un auditorio con este perfil. Por consiguiente, uno de los motivos que pudo haber tenido un peso determinante en la elección del perfil del auditorio fue la cercanía del alumno a dicho perfil. La siguiente tabla comparativa permitió abundar en lo dicho.



PERFIL DEL AUDITORIO POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Perfil del auditorio	Secundaria	Estudios universitarios	Especialistas
<i>Historia del Arte I</i>	22	3	0
<i>Teoría del Arte T2</i>	7	5	1
<i>Teoría del Arte T4</i>	5	5	0
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	10	11	0
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6	7	2
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>31</b>	<b>3</b>

Tabla 263

Es pronto para establecer firmes conclusiones sobre los motivos que pudieron haber guiado a los estudiantes en la elección del perfil del auditorio. No obstante, sí que pueden trazadas las líneas maestras de una primera hipótesis. Se ha dicho que la ausencia prácticamente total del perfil del especialista introducía con fuerza la categoría de «cercanía», entre el estudiante y el perfil del auditorio, como uno de los aspectos considerados por los alumnos a la hora de definir el receptor de sus materiales didácticos. Sin embargo, las cifras mostradas en la tabla 263 parecen negar esta posibilidad. En efecto, la «cercanía» hubiese impulsado a los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y a los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración a elegir mayoritariamente un público universitario, ya que se trata de estudiantes de segundo ciclo de la titulación. Pero no fue el caso. Y una cosa similar podría decirse de todos los alumnos de Teoría del Arte. El hecho de tratarse de una asignatura programada en primer año de carrera tendría que haberlos movido, siguiendo ese mismo criterio de «cercanía», a elegir el perfil de estudiante de secundaria, por ser este el nivel educativo con el que todavía estaban más familiarizados. Pero tampoco fue el caso. Este último argumento parece cumplirse en los estudiantes de Historia del Arte I, mas esta asignatura está programada en segundo año de los estudios de Bellas Artes. Ante lo dicho, la hipótesis de trabajo más consistente es la que sigue. En el caso de los estudiantes de segundo ciclo pudieron elegir el perfil de auditorio de secundaria tanto por su relación directa con su futuro profesional como por una falta de seguridad ante un estudiante universitario. La influencia que pudo haber ejercido la conciencia sobre su escasa preparación al respecto es algo que debería ser estudiado con mayor detalle. Si todo esto es correcto, sigue siendo válida en este caso la categoría de «cercanía»: por su grado de conocimiento sobre el tema, los alumnos de segundo ciclo de la titulación se sentirían más cómodos con los alumnos de secundaria. En lo que concierne a los alumnos de primer ciclo, elegir un perfil de estudiante universitario, por poca experiencia que tuviesen todavía en la educación superior, tal vez les eximía de plantearse el problema de encajar unos contenidos sobre los cuales no habían tenido experiencia en sus estudios de secundaria.

#### 12.2.2. Motivos de selección del perfil

La pregunta sobre los motivos de selección del perfil de la audiencia formaba una unidad con la número 1. En esta ocasión, sin embargo, había algún que otro elemento diferencial que convenía enumerar. En primer lugar, la relación entre estas dos preguntas no solo era

muy estrecha sino que, además, la segunda adquiriría una cierta función de control respecto a la primera. En efecto, si un alumno había indicado en principio que había elegido un perfil de especialista resultaba ilógico que en la segunda señalara que sus motivos hubiesen sido la experiencia laboral en este sector o la ausencia de planteamiento sobre el particular. En segundo lugar, el hecho de que el ítem «no me he planteado un perfil concreto» se situara en el penúltimo puesto de la lista tenía una clara finalidad. En la medida en que dicho ítem hubiese tenido que ser el más atractivo para estudiantes que habían interpretado los materiales como una síntesis del curso, gran parte de los encuestados deberían haberlo elegido. El hecho de hallarse en el penúltimo puesto dificultaba su elección. Las previsiones señalaban que los dos primeros ítems acapararían la atención de los alumnos, por el hecho de ocupar las primeras posiciones, tal y como ocurrió en el momento de indicar los motivos generales que habían guiado la selección del tema de la carpeta de aprendizaje.

Si efectivamente los estudiantes no habían elegido de entrada una audiencia específica en virtud de la cual adaptar la presentación y los contenidos de su investigación, analizar los motivos de semejante *elección* no tenía ningún sentido. La obligación de dar respuesta a este tipo de preguntas pudo llevar a error y aparecer como un elemento fallido del diseño de los cuestionarios. No obstante, y en honor a la verdad, la pregunta se consideró indispensable para enfrentar a los estudiantes con la necesidad de reflexionar sobre el particular así como para cotejar lo aquí indicado con la pregunta del cuestionario de reseña sobre los motivos de selección del tema de la carpeta. Si en esa ocasión el gusto personal, la previsión de futuro y la posesión de conocimientos previos sobre el tema habían centrado la atención de los alumnos, había que analizar si ahora «el interés en este perfil de docencia», «la adecuación a este perfil de futuros proyectos de investigación» y «la adecuación a este perfil de materiales utilizados para otra asignatura» seguían manteniendo un rol similar.

La opción de análisis mantuvo intactas las estrategias habituales de examinar los resultados conjuntos, pero añadió, por estricta coherencia, la distribución de los resultados por grupos y asignaturas.

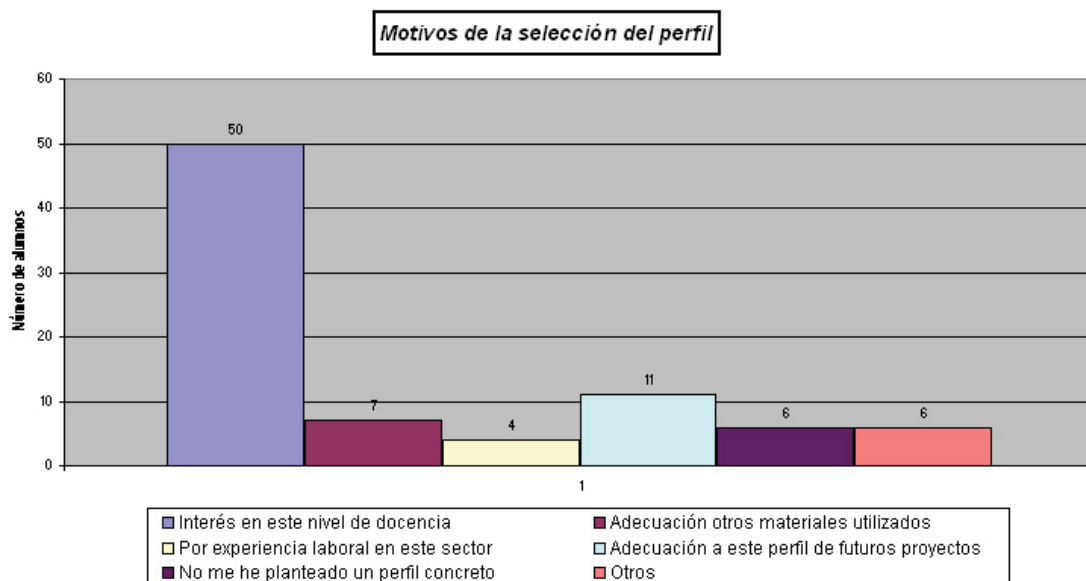


Figura 189

Como bien pudo apreciarse en el gráfico de resultados, 50 alumnos afirmaron haber elegido el perfil concreto por «interés en ese nivel de docencia», 11 optaron por la «adecuación a dicho perfil de futuros proyectos», 7 por la «adecuación a dicho perfil de materiales utilizados para otra asignatura», 6 indicaron no haberse planteado un perfil concreto, otros 6 otras posibilidades y 4 por disponer de «experiencia laboral en este sector». La conclusión de semejantes respuestas parecía ajustarse a lo previsto y concordar en buena media con lo manifestado por los estudiantes en ocasión del cuestionario de reseña —el gusto personal, la previsión de futuro y la posesión de conocimientos previos sobre el tema. Sin embargo, dos hechos destacaban por encima del resto. El primero concernía al equilibrio entre el número de encuestados que eligieron «otros» y los que señalaron no haberse planteado perfil alguno. El segundo, en cambio, concernía al escaso volumen de encuestados que se habían decantado por la experiencia laboral aun cuando algunos de ellos desempeñaban profesiones vinculadas de uno u otro modo con la docencia. Lo que es sin duda ninguna significativo es la mayoritaria elección del ítem «interés en este nivel de docencia»; tan mayoritaria que no puede ser explicada por argumentos secundarios como ser el ítem presente el primer lugar. Esta respuesta suponía tres cuestiones de interés y de no poca importancia. Primero, significaba poner entre paréntesis aquella categoría de «cercanía» utilizada como hipótesis en la pregunta anterior. Segundo, implicaba subrayar hasta qué punto lo profesional estaba presente en la conciencia de los alumnos. Tercero, refrendaba, cuanto menos sobre el cuestionario, que los estudiantes habían considerado la dimensión didáctica del ejercicio. Habría que contrastar este último aspecto con preguntas posteriores.

<b>MOTIVOS DE LA SELECCIÓN DEL PERFIL POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
<b>Motivos elección perfil</b>	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Interés en este nivel de docencia	16	7	7	12	8
Adecuación a este perfil de materiales utilizados para otra asignatura	1	0	1	2	3
Por experiencia laboral en este sector	3	0	0	0	1
Adecuación a este perfil de futuros proyectos de investigación de mi interés	2	1	2	4	2
No se plantea un perfil concreto	2	2	0	2	0
Otros	1	3	0	1	1

Tabla 264

Por un lado quedaba claro que los grupos de Historia del Arte I y muy especialmente de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración eran los que más habían optado por el ítem «interés en este nivel de docencia». Por el otro también quedaba suficientemente claro que este segundo grupo era el que había optado proporcional y absolutamente por el ítem «adecuación a este perfil de futuros proyectos de investigación de mi interés». Resultaba particularmente curioso el hecho de que los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración fueran los que más reutilizaran los materiales didácticos para otra asignatura, y resultaba también curioso que los alumnos de Teoría del Arte T4 y los mencionados de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración fueran los únicos en confesar que no se habían planteado un perfil concreto de auditorio. A diferencia de sus compañeros, la posibilidad del grupo C1 de aprovechar lo aquí desarrollado en otras asignaturas de la misma licenciatura era mayor, lo cual equidistaba de lo que había sido moneda común de los cuestionarios de evaluación de los beneficios de aprendizaje en el apartado destinado a valorar la utilidad del ejercicio. Teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos de dicha asignatura se hallaban en los últimos compases de su titulación, el aprovechamiento de los materiales didácticos fue significativo y sorprendente.

12.2.3. Se ha tomado en consideración el tiempo empleado por el lector para la utilización de los materiales

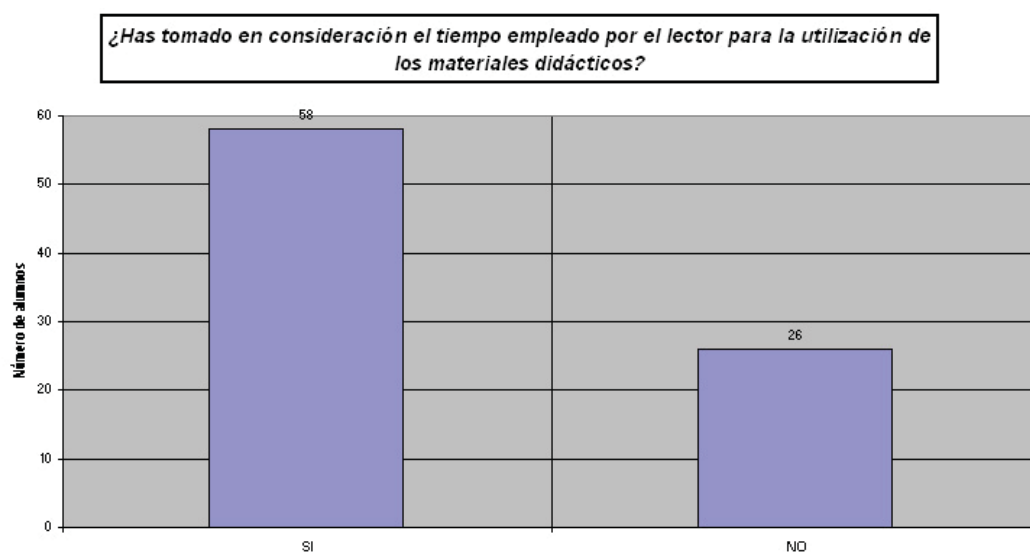
La pregunta número 3 se integraba en el seno de un pequeño grupo de cuestiones que sondeaban a los alumnos sobre la consideración del tiempo empleado por el lector escogido para la utilización de los materiales didácticos. Desde este punto de vista, las dos preguntas sobre el tiempo concreto de los materiales didácticos estaban en función de la respuesta afirmativa que el encuestado pudiese dar en la número 3. Sin embargo, la realidad de los hechos señaló que una gran parte de los alumnos había contestado la pregunta número 3 y evitado las número 4 y 5, lo que implicaba modificar la estrategia de análisis prevista de entrada y generar una nueva. Atender a preguntas sobre el tipo de público elegido o sobre la consideración y relevancia del tiempo de aprendizaje era algo más que una medida para conocer con detalle el proceder de los implicados. Se trataba de

una verdadera estrategia para detectar la toma de conciencia sobre el nuevo modelo didáctico y profundizar en el grado de comprensión y éxito del mismo entre los diferentes grupos encuestados. Particularmente, trataba de indagar hasta qué punto lo didáctico había desempeñado un foco de atención en el desarrollo del último ejercicio de la carpeta de aprendizaje. En un primer momento, el alumno de secundaria y de universidad —que se había elegido como público preferente de los materiales didácticos— parecía indicar que los estudiantes habían optado por orientar de una forma determinada la información recabada hasta la fecha. Además, el número de horas empleadas para la elaboración de cada una de las fases del ejercicio —véase el bloque de carga de trabajo— revelaba que estudiantes que con anterioridad habían tenido tantos problemas con las TIC no podían de golpe exhibir tal grado de fluidez como el que aquéllas apuntaban. Lo único que podría haber destruido la hipótesis del reaprovechamiento del trabajo previo hubiese sido la consideración de la segunda pregunta —en donde los encuestados se pronunciaron a favor de los ítems «interés en este nivel de docencia» y «adecuación a este perfil de futuros proyectos de investigación de mi interés». Sin embargo, lo cierto es que ese interés por el nivel de docencia podía revelar muy bien una interpretación singular del término. Es decir, los estudiantes se interesaron por secundaria y universidad quizá porque dichos niveles les permitían adaptar rápidamente el trabajo hecho.

El tiempo constituía a todas luces un elemento fundamental del ejercicio, y ello no solo desde el punto de vista del alumno sino también desde el punto de vista del docente. En la medida en que los encuestados ya habían indicado la carga de trabajo exigida por los materiales didácticos, el primer punto de vista quedaba cubierto. Pero faltaba por valorar el punto de vista del docente y aunar las dos perspectivas en un único resultado: la conciencia del tiempo solo sería completa a condición de que los estudiantes la trabajaran desde estos dos ángulos. En el caso de que las respuestas fueran mayoritariamente afirmativas —esto es, que los estudiantes dijeran que sí habían considerado el tiempo de sus materiales— podría darse por zanjado el dilema sobre la singularidad de los materiales didácticos. En el caso de que las respuestas fueran mayoritariamente negativas la hipótesis de que la última actividad de la carpeta era una recopilación de ejercicios acabaría por perfilarse.

En cualquiera de las posibilidades, lo cierto es que sorprendía el hecho de incluir tal pregunta en un bloque dedicado a los motivos de una determinada acción o fase del ejercicio. Sin embargo las razones eran claras. En primer lugar, la pregunta número 6 dedicada al análisis de los motivos que explicaban la extensión de los materiales didácticos no podía interpretarse correctamente si antes no se había examinado con detalle si los alumnos habían considerado o no el tiempo de utilización de los contenidos. En segundo lugar, carecía de relevancia investigar las razones de la extensión de los materiales didácticos, de los objetivos perseguidos con la estructura o de los motivos que habían determinado la presentación elegida si antes no se sabía si los estudiantes habían interpretado los materiales como una nueva entrega del trabajo hecho.

Para ello se creyó oportuno presentar, además del gráfico de resultados conjuntos, una tabla de datos comparativa en donde los diferentes grupos y asignaturas encuestados dieran noticia del grado de sintonía en sus respuestas.



**Figura 190**

De los 84 alumnos que dieron respuesta correcta al presente cuestionario, 58 afirmaron haber tomado en consideración el tiempo empleado por el lector para la utilización de los materiales didácticos y 26 se manifestaron en sentido contrario. En porcentaje, ello representaba un 69,04% y un 30,95% respectivamente. Por lo tanto, en líneas generales podía inferirse que los estudiantes habían tenido en cuenta el tiempo desde el punto de vista del receptor, habían valorado la longitud del último ejercicio y habían optado por profundizar el aspecto didáctico de la quinta actividad. No obstante lo dicho, también era cierto que el alto porcentaje de encuestados que había prescindido del factor temporal y, sobre todo, la omisión sistemática, en la que incurrieron la mayor parte de los alumnos, de indicar la estimación del tiempo necesario por el lector para el aprovechamiento de los materiales, ponía en tela de juicio la segunda parte de la conclusión anterior. Carecía de lógica que los mismos alumnos que consideraban importante valorar el tiempo disponible para enseñar y aprender los contenidos de su investigación declinaran la invitación de enumerar ese volumen concreto de tiempo, y así dejaran sin contestar las preguntas 4 y 5. En este sentido, podría hablarse de una pretensión que no acabó de cumplirse. Es decir, a pesar de que los estudiantes habían tomado conciencia de la importancia de tal factor no supieron llevarlo a la práctica como docentes. Si los alumnos se habían dedicado única y exclusivamente a aprovechar y presentar de una determinada manera los ejercicios ya realizados, era lógico pensar que hubiesen prescindido del tiempo que necesitaría su audiencia para asumirlos. Puesto que el perfil de público elegido oscilaba entre alumnos de secundaria y universidad y puesto que dicha elección había sido atribuida a razones de proximidad, también era posible deducir que los estudiantes mezclaran el tiempo de realización con el tiempo de lectura.

¿HAS TOMADO EN CONSIDERACIÓN EL TIEMPO EMPLEADO POR EL LECTOR PARA LA UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES? (POR GRUPO Y ASIGNATURA?)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	21	4
<i>Teoría del Arte T2</i>	6	7
<i>Teoría del Arte T4</i>	7	3
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	15	6
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	9	6
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>26</b>

Tabla 265

La claridad de la tabla anterior no dejó lugar a dudas. Todos los grupos excepto el T2 de Teoría del Arte habían optado de forma mayoritaria por el sí a pesar de que los porcentajes eran notablemente dispares en cuanto a titulaciones se refiere. La proporción de 21 respuestas afirmativas y 4 negativas de los alumnos de Historia del Arte I contra las 9 y 6 respuestas afirmativas y negativas respectivamente de los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración era significativa. Si en el primer caso la contundencia era incuestionable, en el segundo la relatividad se imponía. Los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración —que, por otro lado, eran los que de forma casi unánime habían elegido un perfil de audiencia especializada— eran los que menos habían considerado el tiempo necesario para desarrollar el contenido de sus materiales. De modo global podía inferirse que su dedicación a una fuente de la Estética de los siglos XVIII, XIX y XX había puesto el acento en el desarrollo y las dificultades intrínsecas del tema antes bien que a las consideraciones de orden didáctico.

El lector recordará que en diversas ocasiones se había insistido que, en su caso, la galería de imágenes y la bibliografía poseían características diferentes a la del resto de ejercicios elaborados por sus compañeros. La limitación del número de registros de imágenes y de documentos se unía a la selección de una fuente para el conjunto de la carpeta y a la lógica experiencia que como estudiantes de los últimos cursos se presumía que tenían. Los materiales didácticos hubiesen tenido que representar para ellos una oportunidad para elaborar su alternativa con total conocimiento de causa, pero al menos en apariencia, no fue así. La importancia de las opiniones expresadas por este grupo en particular solo era comparable con el desequilibrio expresado por el grupo T2 de Teoría el Arte, que fue el único que se decantó por el no. No obstante, tras valorar las opiniones de sus compañeros de titulación y comprobar que en dos de los tres grupos las respuestas afirmativas predominaron, hubo que conceder al grupo T2 el atributo de atípico.

#### 12.2.4. Selección y ordenación jerárquica de los motivos que explican la extensión de los materiales

Las expectativas frente a este nuevo encuentro con las tablas jerárquicas con botones de opción no eran muy halagüeñas. Por un lado, la experiencia que se había acumulado en el resto de cuestionarios así lo indicaba. Por el otro, la idea de que los materiales habían sido



interpretados como una síntesis del curso no permitía esperar una reflexión concienzuda sobre los motivos de la extensión del quinto ejercicio. Entre las posibilidades ofrecidas a los encuestados estaban los ítems «no me he preocupado por su extensión», la «explicación detallada del tema propuesto», la «aportación de materiales complementarios para profundizar», el «fomento de la interactividad con el lector (interrogantes, test,...)», «no he encontrado más materiales adecuados», «incorporación de materiales de diferentes tipos y formatos», «para mantener la atención del lector en todo momento» y «otros». Se trataba de un total de 8 alternativas que barajaban consideraciones de orden práctico con consideraciones de orden científico y didáctico. Pero todas de forma desordenada para que el alumno, acostumbrado como estaba a quedarse siempre con las tres primeras opciones, realmente tuviera que buscar la suya en el caso de que esta no se hallara al principio.

A diferencia de lo acontecido en otras ocasiones en donde el estudiante debía enfrentarse una y otra vez con parrillas jerárquicas muy similares —recuérdese el ejemplo de los cuestionarios de evaluación de los beneficios de aprendizaje—, la número 6 no tenía parangón alguno. Hasta la fecha únicamente se le había preguntado acerca del perfil del auditorio, de los motivos de dicha elección y de la consideración sobre la importancia del tiempo necesario para la lectura completa de los materiales didácticos. Pero a nivel informativo, el alumno disponía todavía de poca ayuda. La pregunta sobre ordenación jerárquica de las razones de la extensión ofrecía este principio de ayuda al mencionarle una serie de variables importantes a la hora de acometer unos materiales didácticos: desarrollo del tema, interactividad, atención de la audiencia, profundización y fomento del interés investigador, etc. En este sentido, era factible pensar que la habitual confusión entre jerarquía y calificación quedaría aquí ligeramente matizada por la introducción del ítem no me he preocupado por su extensión. Puesto que 26 estudiantes habían asegurado no valorar el tiempo necesario para la lectura correcta del conjunto de materiales y de los otros 58 restantes una gran parte no había cuantificado dicho tiempo, se podía inferir que el primero de los ítems disponibles acapararía la atención de los encuestados. No obstante, elegir dicho ítem implicaba situarlo en primer lugar y eliminar la posibilidad de optar por cualquier otro. En efecto, si la pregunta cuestionaba sobre las razones de una determinada extensión y la respuesta indicaba que no se había considerado dicha extensión carecía de sentido añadir cualquier otra alternativa: en esta ocasión, el ítem «nada» había sido sustituido por «no me he preocupado por su extensión».

Se hizo indispensable, pues, trabajar simultáneamente con el gráfico conjunto de resultados literales y con el gráfico conjunto de resultados tras eliminar los valores no elegidos.

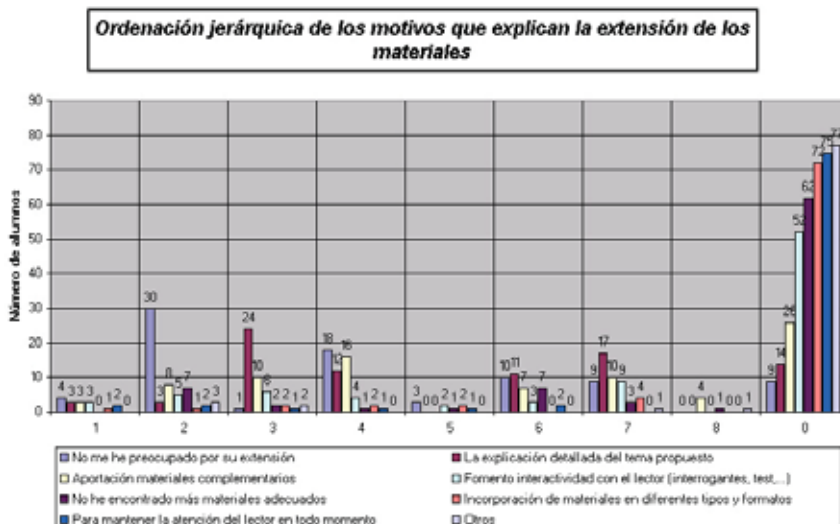


Figura 191

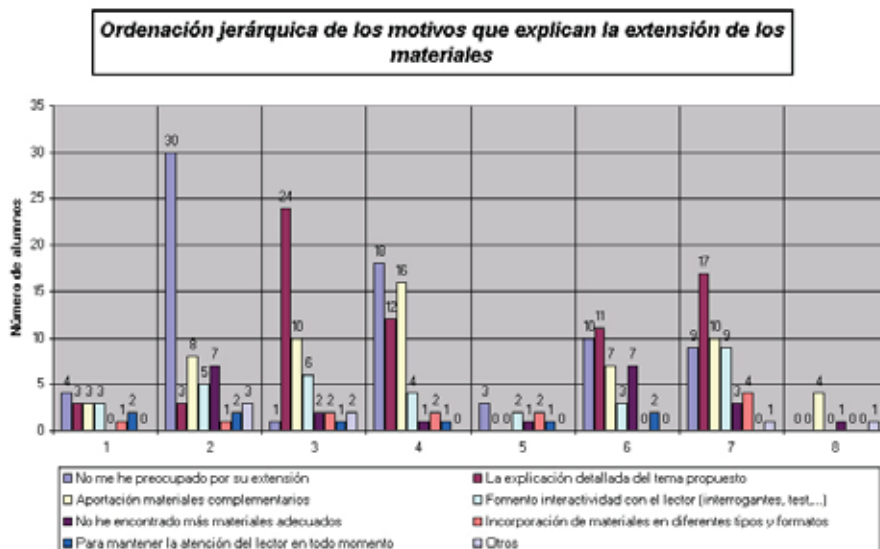


Figura 192

Mientras únicamente 4 alumnos situaron en primer lugar el ítem «no me he preocupado por su extensión», 30 lo situaron en segundo lugar, 18 en cuarto, 10 en sexto y 9 en séptimo. Asimismo, únicamente 9 de 84 alumnos no seleccionaron dicho ítem en ningún momento, lo cual significaba que la práctica totalidad de los encuestados había elegido la primera posibilidad junto a otras y la había distribuido de manera irregular por la parrilla jerárquica. La conversión de dicha parrilla en una tabla de puntuación cobraba consistencia y del mismo modo que destacaban el volumen de ítems que nunca habían sido elegidos, destacaban también tres en sentido contrario. Se trataba del ítem «explicación detallada del tema propuesto» y «aportación de materiales complementarios para profundizar». Quedaban así desestimados los aspectos «fomento de la interactividad con el lector», «no he encontrado más materiales adecuados», «incorporación de diferentes tipos y formatos» y «mantener la atención del lector en todo momento». Los ítems seleccionados, pues, habían sido fundamentalmente los tres primeros —como ya venía siendo habitual—, y además, los que rendían cuentas de un trabajo de asignatura en el sentido más común del término: explicación detallada del tema propuesto y aportación de materiales

complementarios para profundizar. No debe olvidarse aquí que los estudiantes habían descartado la incorporación de imágenes en movimiento, de ficheros de sonido o de páginas web, y que, en consecuencia, aquellos materiales complementarios mencionados tenían que ser de índole gráfica, textual o bibliográfica.

Las dos primeras conclusiones que de todo lo anterior podían extraerse recuperaban la hipótesis de la interpretación de los materiales didácticos como síntesis de la carpeta de aprendizaje. En ningún momento los estudiantes habían considerado importante mantener la atención del lector, fomentar la interactividad con este o incorporar materiales de diferentes tipos y formatos. Al contrario, si un porcentaje elevado de alumnos había prescindido de la consideración del tiempo, era lógico esperar que la presencia de su auditorio no fuera considerada como algo verdaderamente importante. En la medida en que el ejercicio de materiales didácticos significaba una aplicación concreta de un trabajo investigador y la oportunidad para reflexionar sobre los mecanismos más adecuados para interactuar con un auditorio concreto, es evidente que su éxito tuvo que cuestionarse. Los alumnos no aprovecharon dicha oportunidad. Por otro lado, si los estudiantes interpretaron los materiales didácticos como un trabajo de asignatura convencional, era evidente que el formato electrónico fue utilizado como un simple artificio. Para unos materiales didácticos en donde el fomento de la interactividad con el lector, el interés por mantener su atención en todo momento o la incorporación de materiales de diferentes tipos y formatos no tenía apenas relevancia, no hacía falta considerar nada que estuviera mínimamente relacionado con las TIC.

El peso de la tradición pareció, pues, arrastrar a la mayoría de los alumnos y hacer mella en cada uno sus ejercicios. Prueba de ello lo constituía también el hecho de que si se analizaba la parrilla jerárquica a modo de tabla de puntuación, los ítems más destacados se situaban en los puestos 6 y 7 de un total de 8, y los aspectos con notas iguales o inferiores a 4 hacían referencia —curiosamente— a la ausencia de preocupación por la extensión de los materiales didácticos. A diferencia de lo sucedido en otras ocasiones, la mayoría de los ítems elegidos en la tabla de puntuación improvisada por los alumnos se concentraban en el séptimo lugar de una parrilla de 8 posibilidades. Es decir, si habitualmente los alumnos se manifestaban de un modo más moderado a la hora de calificar, esta vez puntuaron claramente por encima de sus hábitos evaluadores. El segundo elemento a tener en cuenta era que los ítems elegidos por los alumnos cuando se analizó la tabla de forma correcta —esto es, como una ordenación jerárquica— eran los mismos que tras analizar la tabla a modo de puntuación. Ello significaba un acuerdo tácito en la elección de los ítems entre los alumnos pero también la falta de preocupación por la extensión de los materiales didácticos y por el fomento de la interactividad con el lector. En este sentido, la conclusión provisional del bloque dedicado a las diversas motivaciones de los materiales didácticos fue que los alumnos consideraron importante el tiempo del lector a nivel didáctico, fundamental el correcto desarrollo y fundamentación documental del trabajo e incuestionable la tradición académica predominante en ambas titulaciones.

## 12.2.5. Selección y ordenación jerárquica de los objetivos perseguidos con esta estructura

El segundo encuentro con las tablas jerárquicas con botones de opción del presente cuestionario preguntaba a los alumnos sobre los objetivos que dirigieron su propuesta de materiales didácticos. La reflexión sobre la estructura de los materiales didácticos por parte del alumno no solo era indispensable para la elaboración de su propuesta sino que también tenía unas implicaciones directas respecto a los resultados perseguidos por la carpeta de aprendizaje en particular y el nuevo modelo didáctico puesto en marcha por el equipo investigador en general. En un lado de la balanza se situaba el peso de la tradición académica con la que los alumnos estaban familiarizados; en el otro se situaban los objetivos propios de los materiales didácticos y la valoración del éxito general de la carpeta de aprendizaje. El alumno se enfrentaba, pues, con dos modelos de enseñanza diferentes. La distribución del número de horas en las diversas fases que constituían el ejercicio ya había indicado que el acento estaba puesto en el diseño de la estructura y en la elaboración de la presentación definitiva de los materiales didácticos. Por lo tanto, a diferencia de lo acontecido con la pregunta relativa a los motivos que justificaban la extensión de los materiales, todo hacía prever que ante la estructura, los estudiantes desestimarían mayoritariamente el ítem «no he prestado mucha atención a la estructura».

La tabla presentada en esta ocasión era una parrilla jerárquica de 10 x 10 en donde los encuestados se enfrentaban a los ítems «clara exposición de los contenidos», «fomentar la interactividad con el lector», «el ritmo y la variedad de materiales», «el orden de los diferentes tipos de materiales», «el énfasis en la dimensión cronológica del tema», «el énfasis en la dimensión transversal del tema», «resaltar los interrogantes y problemas abiertos», «resaltar un aspecto particular del tema», «no he prestado mucha atención a la estructura» y «otros». Investigar lo que habían experimentado los alumnos a la hora de preparar una determinada estructura podía informar del grado de profundidad de sus reflexiones, de la concepción global de los materiales didácticos y de sus conclusiones ante el nuevo sistema de evaluación. La comparación entre las diversas parrillas que integraban el presente bloque resultaba especialmente significativa teniendo en cuenta la repetición de algunos elementos sometidos a juicio de los estudiantes.

En otro orden de cosas, estaba el hecho de que en la pregunta número 6 los ítems predilectos habían sido la «explicación detallada del tema propuesto», «la aportación de materiales complementarios para profundizar», «no me he preocupado de su extensión» y «el fomento de la interactividad con el lector». Las hipótesis parecían apuntar todas hacia la elección del ítem «clara exposición de los contenidos», «ritmo y variedad de materiales», «fomento de la interactividad con el lector» y «no he prestado mucha atención a la estructura». Si los estudiantes no se habían preocupado mucho de la extensión resultaba extraño que ahora sí se preocuparan de la estructura. Si los estudiantes no se habían preocupado de fomentar la interactividad con el lector a través de la extensión de los materiales didácticos resultaba también extraño que ahora sí se preocuparan de lograrla con el diseño de su estructura. Si los estudiantes habían cometido el error de seleccionar

no me he preocupado por la extensión de los materiales didácticos junto con otros ítems resultaba igualmente extraño que ahora se decantaran por ítems diferentes a no he prestado mucha atención a la estructura. Sin embargo, en este caso el ítem «no he prestado mucha atención a la estructura» aportaba una diferencia importante respecto al ítem «no me he preocupado de su extensión»: mientras en un caso el ítem indicaba que el estudiante no se había preocupado en absoluto de la extensión, en el otro indicaba que se había preocupado un poco de la estructura. Por mucho, pues, que se tratara de una sutileza, la redacción del ítem había partido de un doble planteamiento. En primer lugar, que los materiales didácticos serían interpretados como una recopilación del conjunto de la carpeta de aprendizaje y que, por ello, su estructura sería un motivo de preocupación solo relativo —en la medida en que venía determinada en parte. En segundo, que su extensión sería un factor sometido a las exigencias de los contenidos recabados durante todo el curso más que el fruto de una reflexión específica sobre cómo debía ser su naturaleza.

Por otro lado, había que considerar también la posibilidad de que el contenido de los ítems propuestos a lo largo de toda la parrilla jerárquica no lograra acercarse a la realidad los afectados. Si en el mejor de los casos, lo más probable es que los estudiantes interpretaran la carpeta de aprendizaje en general y los materiales didácticos en particular como un trabajo común de asignatura, era igualmente lógico que desestimaran aspectos como resaltar un aspecto particular del tema, resaltar los interrogantes y problemas abiertos o incluso el énfasis en la dimensión transversal del tema. En general, los alumnos estaban habituados a buscar información, elaborar una bibliografía y parafrasear las grandes teorías presentándolas de un modo cronológico. El gráfico de resultados conjuntos aclaró las dudas al respecto.

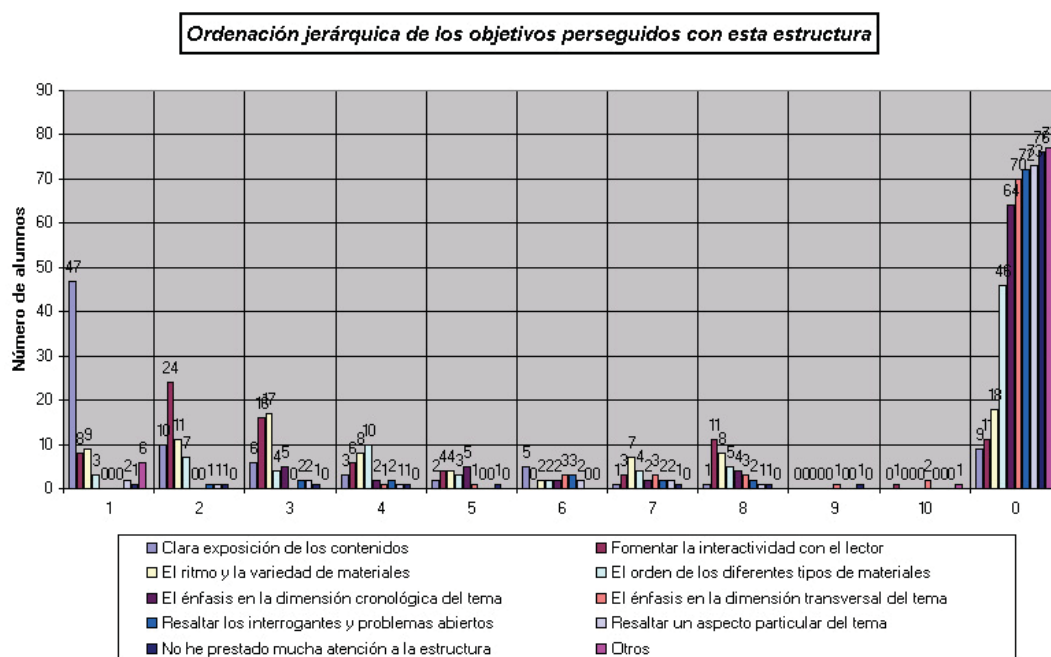


Figura 193

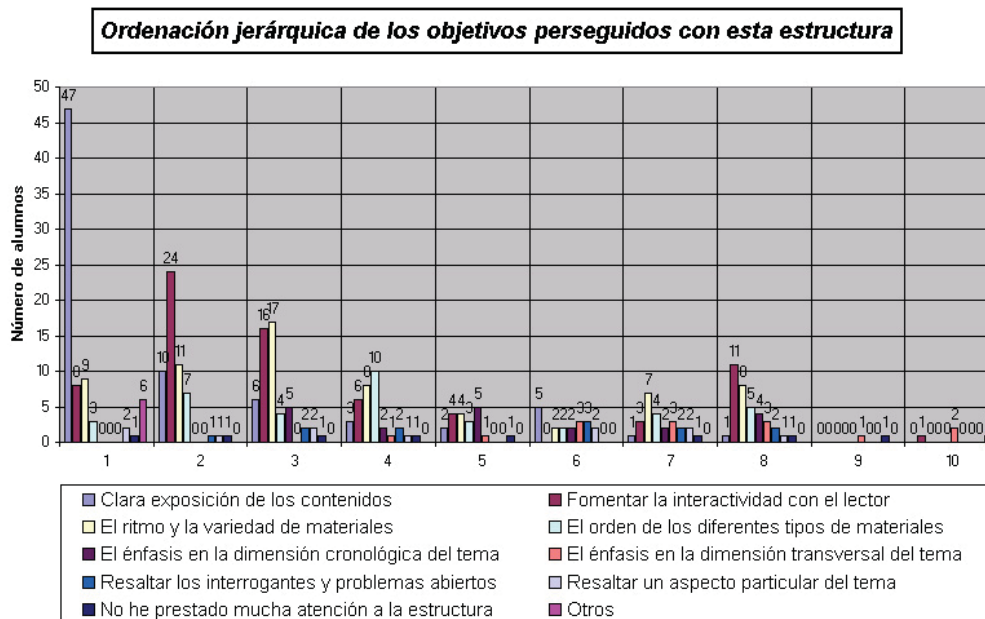


Figura 194

Tanto el gráfico literal de resultados conjuntos como el gráfico final elaborado a partir de la eliminación de las respuestas con valor 0 pusieron sobre la mesa dos elementos fundamentales. El primero, se refería a la homogeneidad de las opiniones expresadas por los alumnos y a la coherencia entre estas y las respuestas consignadas en la pregunta sobre los motivos que explicaban la extensión de los materiales. La «clara exposición de los contenidos», el «fomento de la interactividad con el lector» y, en un discreto tercer lugar, el «ritmo y la variedad de los materiales» dominaron los objetivos perseguidos con la estructura del quinto ejercicio. El resto de la distribución se mostraba irregular y estadísticamente irrelevante, aunque no dejaban de tener una cierta importancia — considerando el tipo de aspecto destacado— esos 11 alumnos que situaron en octavo lugar el ítem «fomento de la interactividad con el lector». El segundo elemento fundamental que contribuía a dotar de sentido lo anteriormente mencionado se refería a la correcta interpretación que los alumnos habían concedido a esta nueva tabla jerárquica. En apariencia, los encuestados no habían cometido el error habitual de confundir jerarquizar con calificar sino que en el primer puesto de la parrilla habían situado, por este orden, los tres ítems de «clara exposición de los contenidos», «ritmo y variedad de los materiales» y «fomento de la interactividad con el lector». La equivalencia entre los dos gráficos resultaba meridianamente clara en lo que a volumen de ítems eliminados se refería. Si en ocasión de los motivos sobre la extensión del ejercicio, los alumnos habían optado por la «explicación detallada del tema propuesto» y la «aportación de materiales complementarios para profundizarlo», en esta habían elegido los ítems «clara exposición de los contenidos» y «ritmo y variedad de los materiales». Según todos los indicios, los estudiantes no se habían preocupado por la extensión de los materiales didácticos porque creían más importante emplear el tiempo necesario, desarrollar profusamente el tema de su investigación y ofrecer al lector toda la información indispensable para que, por sí mismo, pudiera comprobar la tesis mantenida.



Quizá uno de los aspectos más llamativos de estos resultados era la presencia del ítem «fomento de la interactividad con el lector». A diferencia de lo consignado en la pregunta sobre la extensión de los materiales, aquí sí que los alumnos habían tenido en cuenta su relación con el lector. Había, pues, una cierta paradoja entre ambas cuestiones. Aunque era algo todavía prematuro, se podía sugerir que el alumno había considerado al lector en el momento de diseñar la estructura pero le hubiese olvidado en el momento de decidir la extensión del ejercicio. Junto con la presentación, la estructura era uno de los dos elementos clave en lo que a carga de trabajo del ejercicio y oportunidad de confirmar la hipótesis del material didáctico como reaprovechamiento de actividades previas se refería. Sin embargo, también estaba el hecho, de no poca importancia, de que por vez primera los alumnos parecían no haber confundido la jerarquía con la puntuación; lo cual convertía los resultados de esta pregunta en un punto de inflexión de indudable interés. No sin ciertos reparos devenía factible afirmar que los alumnos habían desestimado la investigación arriesgada —consistente en resaltar un aspecto o atreverse a plantear interrogantes sin resolver— y de algún modo habían empezado a considerar la figura del interlocutor —que antes habían rechazado.

#### 12.2.6. Selección y ordenación jerárquica de los motivos que han determinado la presentación elegida

La última de las cuestiones del bloque de motivos sobre la elaboración de los materiales didácticos pedía a los alumnos que indicasen las razones que habían determinado la presentación finalmente elegida de dichos materiales. Debe recordarse aquí que durante el proceso de elaboración del presente cuestionario, los profesores implicados tuvieron en cuenta la naturaleza y objetivos de los materiales didácticos así como el tipo de dificultades que los estudiantes podrían hallar en el ejercicio. Pero en ningún momento se plantearon hasta qué punto la presentación de los documentos iba a asumir un protagonismo similar a su estructuración y superior, por ejemplo, a la redacción de los textos. Por ello, la tabla jerárquica con botones de opción que se les ofreció contenía un número limitado de ítems que comprendían la «facilidad de implementación», «mi total desconocimiento de la informática apropiada», la «claridad expositiva», el «impacto sobre el lector», el «respeto de un modelo de referencia» y «otros».

Si la «claridad expositiva», el «impacto sobre el lector» e incluso el «respeto de un modelo de referencia» apuntaban hacia una reflexión concienzuda de lo que representaba un trabajo de investigación en general y un material didáctico en particular, su «facilidad de implementación» y «mi total desconocimiento de la informática apropiada» apuntaban hacia la realidad de los alumnos implicados. Los gráficos que a renglón seguido se muestran exhiben los resultados conjuntos con y sin los valores 0. El hecho de que en esta ocasión la parrilla jerárquica fuera del 1 al 6, de que las posibles respuestas fueran menores y de que la «facilidad de implementación» y el «total desconocimiento de la informática apropiada» figuraran entre las primeras opciones pareció contribuir a la correcta



interpretación del enunciado y descartar las continuas incoherencias detectadas en otros cuestionarios.

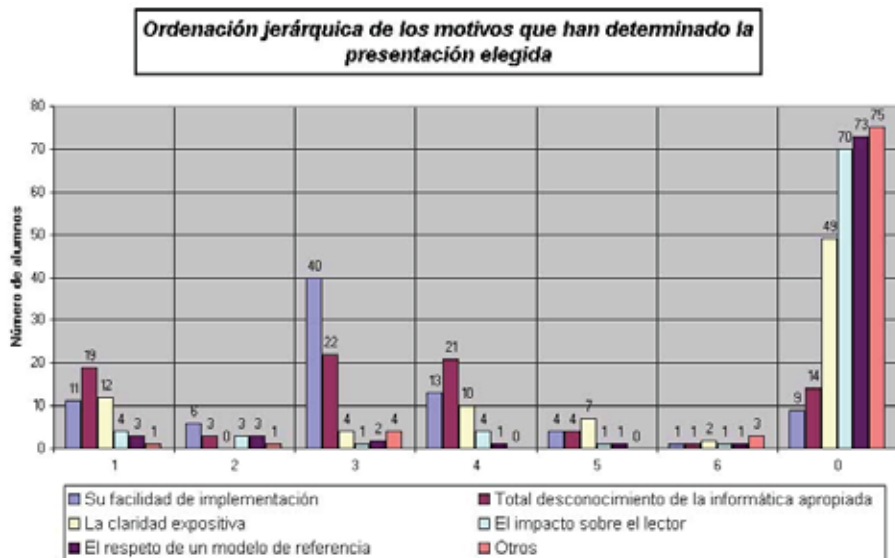


Figura 195

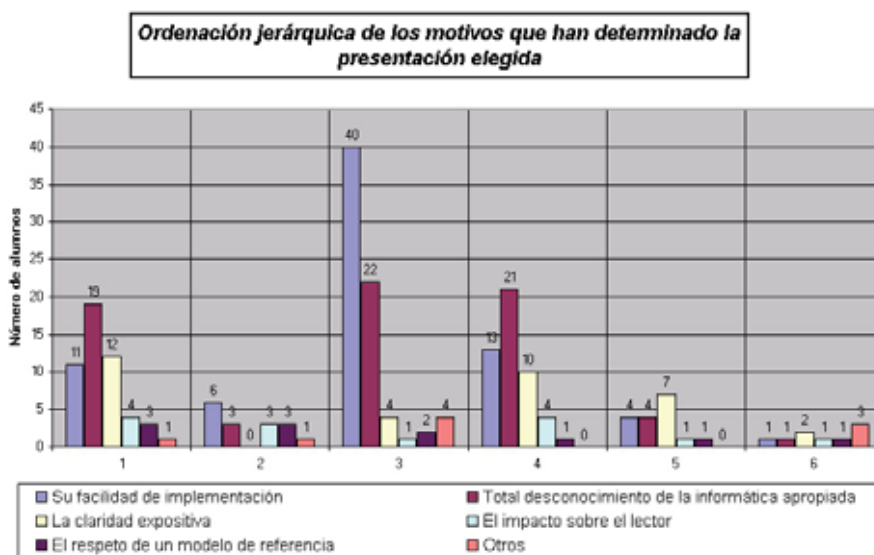


Figura 196

Las conclusiones extraídas de ambos gráficos no dejaron lugar a dudas. Por un lado, estaban claros los ítems que los alumnos habían desestimado masivamente. Por el otro, estaban claros también los que habían sido elegidos de forma mayoritaria. Mientras en el primer caso la «claridad expositiva», el «impacto sobre el lector», el «respeto de un modelo de referencia» y «otros» jugaban un papel protagonista, en el segundo la «facilidad de implementación» y el «total desconocimiento de la informática apropiada» compartían su posición en cuanto a la atención despertada entre los encuestados. Para ser más exactos, 49, 70, 73 y 75 valores 0 se distribuían respectivamente entre los ítems «claridad expositiva», el «impacto sobre el lector», el «respeto de un modelo de referencia» y «otros». En cambio, 19 alumnos habían situado en primer lugar el ítem mi «total

desconocimiento de la informática apropiada», 40 en tercero y 13 en cuarto; mientras otros 11 habían preferido el ítem su facilidad de implementación para el primer puesto, 22 para el tercero y 21 para el cuarto. En definitiva, la «facilidad de implementación» y la falta de experiencia y conocimientos informáticos dominaron la presentación de los materiales didácticos.

El problema del presente gráfico residía en el hecho de que los dos ítems elegidos por la mayoría se distribuían de una forma desigual a lo largo de la parrilla y no significaban lo mismo aun cuando compartían un campo semántico similar de cara a los encuestados. La dificultad de evaluar estos resultados era notable en la medida en que el éxito era acaparado por el ítem «facilidad de implementación» pero solo a condición de subrayar que aparecía de manera especialmente destacada en tercer lugar. De no ser así, la victoria la focalizaba el «total desconocimiento de la informática apropiada». La consideración del material didáctico como una recopilación de los ejercicios anteriores quedaba ligeramente matizada por el hecho de que en una de las fases juzgada como fundamental por los estudiantes —a la hora de consignar la carga de trabajo requerida—, la facilidad técnica y la falta de conocimientos apropiados justificaran su desarrollo. En otro orden de cosas estaba también el escollo de la lectura que habían realizado los encuestados de los términos facilidad y conocimiento. Es decir, se ignoraba hasta qué punto la facilidad de implementación era resultado de la simplicidad de los medios técnicos empleados o del conocimiento oportuno que sobre ellos tenían los alumnos. A juzgar por los materiales didácticos finalmente entregados, se podría afirmar que el software utilizado en la mayor parte de los casos era de uso común y no exigía más conocimientos que los propios de un usuario habituado a los programas informáticos de escritorio. A nuestro juicio, la facilidad de implementación, en este contexto, debería interpretarse como un sinónimo de reaprovechamiento íntegro de las tareas previas. Pero ello entraría en conflicto con las horas totales que habían dedicado los estudiantes a esta fase concreta de la actividad. Por la equivalencia de resultados en todos los escalones de la tabla jerárquica entre facilidad y conocimiento, se dedujo que lo aquí indicado abundaba en lo que a lo largo de la experiencia había sido un verdadero lugar común: la mayor parte de la carga de trabajo de los alumnos y la mayor parte de las dificultades halladas aludían al formato tecnológico exigido y descartaban los pormenores de la investigación en sí misma. Tanto el hecho de que no se tuviera la necesidad de recurrir a modelos de referencia —porque la información ya estaba recabada—, como por el hecho de que la pregunta sobre ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización del ejercicio estaba presidida por las aplicaciones informáticas necesarias acabó de confirmar lo dicho.

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

A la luz de lo consignado en las anteriores preguntas, el presente bloque se anunciaba como una comprobación de los dos precedentes. En este punto, puede decirse que ha quedado demostrado que los alumnos reaprovecharon el trabajo realizado en los ejercicios previos para elaborar los materiales didácticos. Vistas así las cosas, esta reutilización

supone un éxito de la carpeta de aprendizaje. El lector debe recordar las repetidas veces que se ha mencionado ese carácter holístico con el que fue concebida la carpeta; una integración de cada una de sus partes constitutivas en el todo que se vio además reforzada por el hecho de que la última de ellas constituía el sentido y finalidad de todo el trabajo realizado. Lo que no se ha presentado todavía con una claridad meridiana son las razones que movieron a los estudiantes a tal proceder; un aspecto indispensable para afirmar de un modo concluyente que la carpeta de aprendizaje cumplió con todas las expectativas. En el bloque anterior, dedicado a los motivos que movieron al alumno a la realización de una propuesta concreta de materiales didácticos, se exploró únicamente aquel aspecto en su vertiente declarativa; esto es, en este bloque se solicitó a los estudiantes que explicitaran sus intenciones. Quedaba por ver si estas intenciones hallaban su justo correlato en la práctica efectiva de la elaboración del ejercicio. Es a este último aspecto al que se dedica este bloque. En consecuencia, el sentido del presente bloque estaba estrechamente vinculado por las respuestas de los alumnos a los dos anteriores. Esta sería la razón por la cual se optó por analizar conjuntamente determinadas consideraciones y se compararon ítems que no habían sido diseñados con tal fin. En el fondo, se trataba de adecuar la estrategia del comentario a la realidad de los datos estadísticos. Así, se creyó oportuno establecer los siguientes apartados:

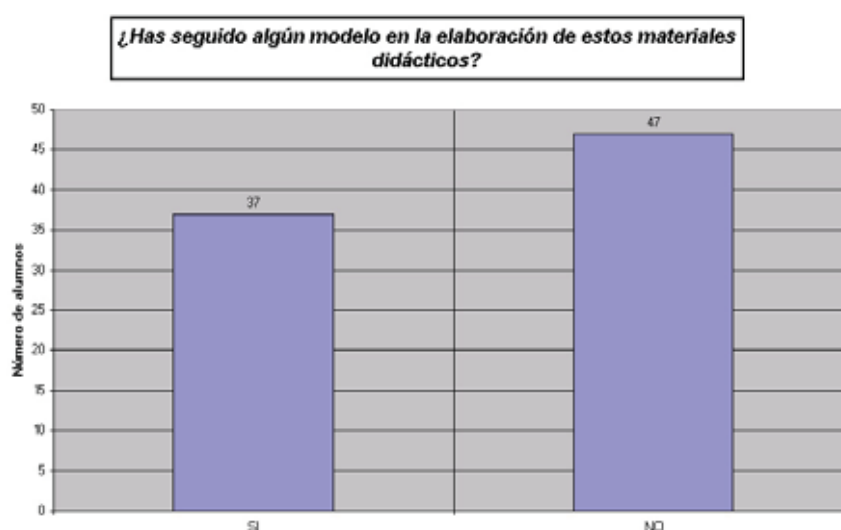
- a) Apartado de observaciones previas acerca del punto de partida de la elaboración de los materiales que analizaba las reflexiones de las preguntas sobre si se había seguido o no un modelo para realizar los materiales didácticos y si se había considerado importante su presentación.
- b) Apartado de tipología, distribución y finalidades perseguidas por cada uno de los elementos que integraban el producto final.
- c) Apartado técnico que analizaba la necesidad de ayuda técnica, el trabajo en grupo y el examen previo de la eficacia de los materiales y del correcto funcionamiento de los ficheros y programas que los componían.

#### 12.3.1. Apartado de observaciones previas

Las dos preguntas que integraban el primer apartado del bloque relativo a los pormenores del ejercicio solicitaban a los alumnos su opinión sobre si consideraban importante la presentación de los materiales didácticos y sobre si habían o no utilizado algún modelo de referencia para realizarlos. Por un lado, el bloque de carga de trabajo había señalado que los estudiantes destacaban las fases de diseño, estructuración y presentación muy por encima del resto. Por el otro, el bloque de los motivos que justificaban la extensión, la estructura y la presentación de dichos materiales había señalado que los estudiantes valoraban el reaprovechamiento del trabajo hecho y el peso de la tradición académica por encima de la oportunidad de reflexionar sobre lo didáctico de su propuesta. En este sentido, parecía tomar consistencia la hipótesis de que los encuestados hubiesen considerado previamente la importancia de la presentación de los materiales didácticos, porque ella constituía el busilis de una determinada concepción del último ejercicio. Y, por

la misma razón, también tomaba consistencia el argumento de que una gran mayoría de encuestados daría respuestas negativas a la pregunta sobre la utilización de modelos de referencia, incluso si dicha negativa podía interpretarse como el resultado de una decisión consciente de proponer una alternativa didáctica original y sin influencias.

La estrategia de análisis utilizada en esta ocasión fue la de valorar los resultados conjuntos mediante el correspondiente gráfico de barras y, acto seguido, observar la diversidad de opiniones que los diferentes grupos y asignaturas aportaban. Únicamente convenía puntualizar el hecho de que a pesar de que las dos preguntas comentadas venían acompañadas de sendas preguntas acerca del número de días y horas dedicados a la realización de tal actividad en caso afirmativo, solo la relativa a la importancia concedida a la presentación de los materiales didácticos tuvo el porcentaje de respuestas necesario para ser tomada en cuenta.



**Figura 197**

De los 84 alumnos que dieron respuesta y enviaron el presente cuestionario, 47 (un 55,95%) afirmaron no haber utilizado modelos de referencia y 37 (un 44,04%) se manifestaron en sentido opuesto. Por mucho que sorprendiese que alumnos que ignoraban completamente la naturaleza de un material didáctico no creyesen indispensable documentarse sobre el particular, lo cierto es que dicha sorpresa quedaba más o menos equilibrada por el volumen de respuestas afirmativas que había acumulado la pregunta. Si la idea original era que los alumnos habían interpretado los materiales didácticos como un simple recopilatorio de la carpeta de aprendizaje carecía de todo sentido asesorarse sobre modelos de referencia que no fuesen los propios ejercicios ya realizados. Los 47 estudiantes que optaron por una respuesta negativa hicieron gala de la coherencia que hasta el momento había permitido mantener intacta la hipótesis de partida. El problema residía en las 37 respuestas afirmativas y en el alto porcentaje que estas representaban en el cómputo final de la pregunta.

En primer lugar, estaba claro que los materiales didácticos eran el ejercicio que mayor preocupación causaba entre los alumnos. Desde este punto de vista, quedaba totalmente explicada la necesidad de documentarse sobre el particular. En segundo lugar se presentaba la disyuntiva entre ofrecer ejemplos y discutirlos en las correspondientes sesiones metodológicas o fomentar la libertad de los estudiantes para que eligieran sus referentes. En virtud de las características de las asignaturas y del perfil del alumnado, durante la primera fase se decidió discutir públicamente los pormenores de los materiales didácticos pero se prescindió de ejemplos concretos. Durante el segundo cuatrimestre, la situación cambió: la experiencia piloto gozaba del beneficio de la primera fase y el perfil de la muestra que se sometió a la evaluación continuada era notablemente singular. De modo que ahora se quiso probar las ventajas de debatir con los alumnos los materiales didácticos pero a partir de ejemplos concretos elaborados por sus propios compañeros. Ambas posibilidades —planteamiento y discusión con o sin ejemplos— tenían sus ventajas e inconvenientes, pero el hecho de experimentar con las dos dotó a la iniciativa de una mayor riqueza. En tercer y último lugar había que considerar la interpretación que dieron los encuestados a la utilización de un modelo de referencia. Puesto que la pregunta sobre si se había seguido o no algún ejemplo para elaborar los materiales didácticos era de respuesta simple, los únicos datos de que se disponía para interpretar la distribución de los porcentajes eran los procurados por la abstención en las cuestiones relativas al número de días y horas dedicados a la búsqueda de ejemplos. El hecho de que la mayoría de los alumnos decidiera no responder a estas preguntas en concreto cuando no habían mostrado remilgo alguno para responder a las horas dedicadas al resto de fases de ejecución de los materiales tuvo que leerse como un síntoma.

<b>¿HAS SEGUIDO ALGÚN MODELO EN LA ELABORACIÓN DE ESTOS MATERIALES DIDÁCTICOS? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)</b>		
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<i>Historia del Arte I</i>	14	11
<i>Teoría del Arte T2</i>	4	9
<i>Teoría del Arte T4</i>	4	6
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	8	13
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7	8
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>47</b>

**Tabla 266**

Como bien pudo deducirse de la comparación de los valores arrojados por la tabla anterior, el único grupo en donde predominaron las respuestas afirmativas fue el de Historia del Arte I. En el resto de casos, el protagonismo de las negativas fue incuestionable aun cuando la relación entre el sí y el no fuese dispar. Ello significaba que para los estudiantes más noveles de Teoría del Arte, por ejemplo, resolver unos materiales didácticos no había supuesto un esfuerzo inalcanzable. Al contrario, teniendo en cuenta las horas totales que señalaron haber dedicado al quinto ejercicio y la relación de estas con las indicadas por el resto de sus compañeros parecía tomar forma la idea de que los grupos T2 y T4 habían interpretado los materiales didácticos como una recopilación del trabajo realizado. Por su

parte, la supuesta facilidad atribuida a la asignatura Historia del Arte I por el alumnado pudo explicar el entusiasmo manifestado por este grupo y sugerir la idea de que fueron estos estudiantes los que se sintieron más abiertos a la experimentación.

En lo que se refiere a la pregunta sobre la importancia concedida a la presentación de los materiales utilizados, las previsiones más optimistas hallaron su plena satisfacción en los resultados conjuntos que a renglón seguido se presentan. Debe recordarse aquí que como la anteriormente comentada, también esta pregunta venía apoyada por las consiguientes cuestiones sobre el número de días y horas consagrados al desarrollo práctico de semejante tarea. A diferencia de la anterior, en esta ocasión los alumnos sí dieron respuesta significativa al número de horas que dedicaron al diseño y realización de la presentación de los materiales. Debe tenerse en cuenta que esta pregunta constituía uno de los pilares de la estimación de la carga de trabajo del conjunto del ejercicio; una particularidad que, en cambio, no presentaba la pregunta anterior sobre las horas dedicadas a la búsqueda de modelos de referencia.



**Figura 198**

La práctica unanimidad de los encuestados convirtieron en anecdótica la tabla de datos comparativa que habitualmente presentaba la distribución de los resultados por grupos y asignaturas. De los 84 alumnos interrogados, 83 se pronunciaron a favor del sí mientras uno solo, proveniente de la asignatura Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, se pronunció a favor del no. Adquiriría un nuevo apoyo la hipótesis general de que los materiales didácticos habían sido interpretados como una recopilación del trabajo realizado cuya especificidad residía en el modo de estructurar, organizar y presentar conjuntamente lo que con anterioridad se había entregado de forma separada. Quedaba sin resolver si esta atención prestada a este aspecto perseguía o no una finalidad didáctica.

### 12.3.2. Apartado de tipología, distribución y finalidades perseguidas por cada uno de los elementos que integraban el producto final

El siguiente apartado del bloque suponía recuperar el asunto de las motivaciones, pero en este caso el objetivo perseguido era la comprobación de cómo estas motivaciones se habían materializado en la ejecución práctica del ejercicio. Así, las preguntas que constituían el apartado eran las relativas al tipo y número de materiales utilizados en el trabajo de cada alumno, a la indicación de las finalidades perseguidas y el número de materiales dedicados directamente a su consecución y al tipo y número de materiales de evaluación. Aunque desde el momento de diseñar el presente cuestionario se había considerado imprescindible sondear a los alumnos sobre la tipología y el número de los materiales utilizados —para investigar sobre sus preferencias, la variedad de sus opciones y el grado de novedad de sus propuestas—, se quería saber si dicha tipología y dicho número coincidía con la de los presentados en los ejercicios previos, y se quería saber también cuáles eran las razones que lo explicaban en cada caso. Una vez más, hace acto de presencia esa voluntad del equipo investigador de escudriñar el valor que los estudiantes habían conferido a lo didáctico.

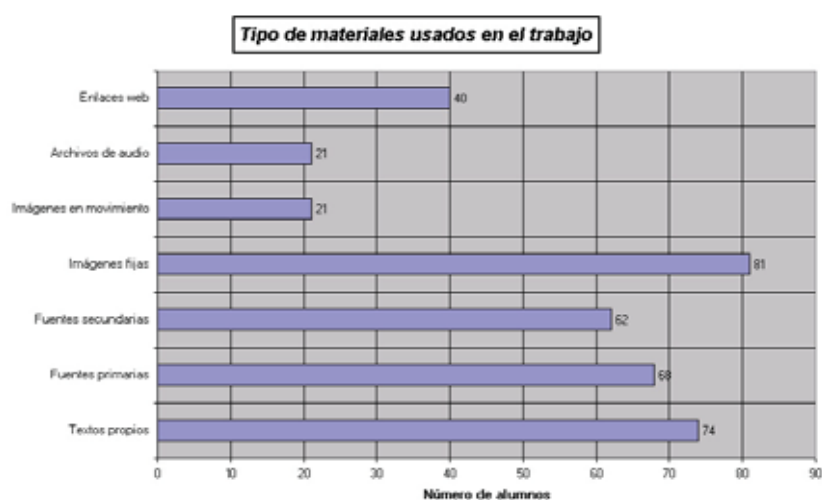
La pregunta número 14, la número 15 y la número 16 compartían un formato similar. En los tres casos se solicitaba una información de índole numérica a la que además había que clasificar en función de una serie de criterios pre-concebidos. Por ejemplo, en la pregunta número 14 se invitaba al estudiante a señalar el tipo y el número de los materiales utilizados en su trabajo mediante una tabla de 7 columnas que contenían los siguientes literales: «textos propios», «fuentes primarias», «fuentes secundarias», «imágenes fijas», «imágenes en movimiento», «archivos de audio» y «enlaces web». En cambio, en las preguntas número 15 y 16 se ofrecía a los encuestados una lista breve de respuestas posibles con sendas casillas a ambos lados: una de verificación para que el estudiante la marcara en caso necesario y otra numérica en donde este debía escribir la cifra más ajustada a la realidad de su experiencia. Si en el primer caso los ítems incluían aspectos tales como la «explicación de los contenidos generales», la «información complementaria para el lector», el «planteamiento de interrogantes y problemas», «incentivar la atención y el interés», «posibilitar la auto-evaluación», la «evaluación del aprendizaje» y «otros»; en el segundo se incluían las «preguntas», los «comentarios de texto», la «identificación de obras de arte y/o eventos artísticos», la «comparación de obras de arte y/o eventos artísticos» y «otros». Ante semejante contexto, diversas observaciones reclamaban nuestra atención.

En primer lugar, el hecho de que los estudiantes se enfrentaran con una tipología nueva de pregunta era un factor de no poca importancia. En segundo lugar, estaba el hecho de que el margen de libertad a la que los estudiantes estaban acostumbrados al indicar valores numéricos quedaba ahora relativizado por el aspecto que se sometía a su consideración. No se trataba únicamente de elegir un ítem, ni únicamente de cifrar la cantidad que este ítem representaba en el seno de los materiales didácticos sino que se trataba de cruzar



estas indicaciones con las obtenidas en momentos previos; desde este punto de vista, estas preguntas desempeñaban también una función de control. En tercer y último lugar, los ítems propuestos se relacionaban con otras preguntas distribuidas a lo largo del cuestionario. Los textos propios, las fuentes primarias y el resto de aspectos que copaban la tabla de respuestas de la pregunta número 14 mantenían un estrecho vínculo con la batería de preguntas sobre el número de días y horas dedicados a una determinada actividad que formaban parte de la página siguiente, pero también se relacionaban con el conjunto de ejercicios que integraban la carpeta de aprendizaje.

La primera entrega de esta serie de tres preguntas tenía un carácter global y sondeaba a los encuestados sobre el conjunto de los materiales didácticos. A diferencia de la número 18, dedicada exclusivamente a la enumeración de los materiales de evaluación, la número 14 representaba un cómputo general. Los alumnos debían indicar la cifra que mejor respondiera a la realidad de sus trabajos y demostrar hasta qué punto la libertad del último ejercicio les había permitido incluir documentación que por razones de diversa índole estaba excluida en otros casos. Nos referimos, por ejemplo, a la posibilidad de que alguna imagen estuviera en manos de los estudiantes en el momento de elaborar la galería pero careciera de una ficha de catálogo completa: ello podría explicar por qué los alumnos la habrían eliminado en la primera ocasión e incluido en la segunda. En consecuencia, el hecho de que los números finales fueran más altos que las cifras relativas a cada una de las actividades que integraban la carpeta podía muy bien responder a una situación de este tipo y aun así seguir ratificando la hipótesis del reaprovechamiento del trabajo realizado. Para ello se consideró que el modo de proceder debía comprender un gráfico de resultados conjuntos así como una tabla de datos comparativa por asignatura y grupo.



**Figura 199**

Del gráfico anterior salieron dos elementos clave. Por un lado, resultaba evidente que la jerarquía la encabezaban las «imágenes fijas» seguidas de los «textos propios», las «fuentes primarias y secundarias», los «enlaces web» y las «imágenes en movimiento» en igualdad de condiciones con los «archivo de audio». Por otro lado, resultaba algo menos

evidente qué lectura habían dado los encuestados a fuentes primarias y secundarias, y en qué sentido los enlaces web eran efectivamente enlaces ofrecidos al auditorio, páginas web elaboradas por los alumnos o textos complementarios que formaban parte de las fuentes primarias y/o secundarias. Así, por ejemplo, quedaba resaltado que el aparato textual y gráfico había acaparado la atención de los estudiantes y que, por lo tanto, su consideración sobre lo didáctico se había limitado a incluir imágenes y enlaces web en un trabajo convencional.

Mención aparte merecería la confusión sistemática entre algunos grupos de alumnos acerca de lo que eran fuentes primarias y fuentes secundarias. En párrafos posteriores se hará lo propio con una confusión similar entre imágenes en movimiento y archivos de sonido. En lo concerniente a la primera confusión, debe señalarse que, teniendo en cuenta que cuatro de los cinco grupos encuestados no dedicaron su carpeta de aprendizaje al análisis de una fuente y que en asignaturas como Historia del Arte I la utilización de las mismas constituyó una auténtica rareza, pareció extraño que parte de estos alumnos señalaran haberlas incluido en el último ejercicio. En cambio, el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración que dedicó sus carpetas al estudio de una fuente de la Estética, no solo pudo ser el responsable del aumento de las fuentes primarias sino también de las secundarias. Con el fin de plantear de un modo más acertado la orientación de la carpeta de aprendizaje, algunos de los estudiantes de este grupo optaron por consultar diversas versiones y/o traducciones del texto elegido. La tabla de datos comparativa que se incluye más abajo rindió cuentas del grado de acierto de semejante planteamiento. Independientemente, pues, de la interpretación concedida por cada uno de los grupos implicados a los ítems de la pregunta, lo cierto es que sumando fuentes primarias y fuentes secundarias, el total de 130 superaba con mucho las 81 imágenes fijas que ocupaban el primer puesto de la parrilla jerárquica. Aunque se ignoraba qué sentido habían dado los estudiantes al ítem textos propios y cómo habían realizado el cálculo final, lo cierto es que las cifras de las fuentes parecían señalar que los alumnos habían combinado la documentación de la bibliografía con la de la galería de imágenes para concluir el material didáctico.

La distribución por grupos y asignaturas de los diferentes volúmenes de materiales la ofreció la tabla comparativa siguiente:

<b>TIPO DE MATERIALES USADOS EN EL TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA (VALORES ABSOLUTOS)</b>					
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Textos propios	24	13	8	16	13
Fuentes primarias	19	11	8	19	11
Fuentes secundarias	20	9	8	16	9
Imágenes fijas	24	13	10	19	15
Imágenes en movimiento	9	4	0	3	5

Archivos de audio	9	1	0	5	6
Enlaces web	15	6	2	5	12

Tabla 267

Dado que los valores de la tabla anterior recogen el número total de materiales elaborados en cada uno de los grupos, no es necesario incidir demasiado en que la distribución de los materiales por grupos está directamente relacionada con el número de cuestionarios correctamente librados por los estudiantes. Por consiguiente, se hace imprescindible recordar, en una nueva tabla, el número de cuestionarios adecuadamente distribuidos por grupo y asignatura, para, a continuación, presentar el contenido de la tabla anterior en porcentajes derivados del número de cuestionarios enviados.

NÚMERO DE CUESTIONARIOS REMITIDOS POR GRUPO Y ASIGNATURA	
Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios
<i>Historia del Arte I</i>	25
<i>Teoría del Arte T2</i>	13
<i>Teoría del Arte T4</i>	10
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	21
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	15

Tabla 268

TIPO DE MATERIALES USADOS EN EL TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA (VALORES RELATIVOS)					
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Textos propios	96%	100%	80%	76,1%	86,6%
Fuentes primarias	76%	84,6%	80%	90,4%	73,3%
Fuentes secundarias	80%	69,2%	80%	90,4%	60%
Imágenes fijas	96%	100%	100%	90,4%	100%
Imágenes en movimiento	36%	30,7%	0%	14,2%	33,3%
Archivos de audio	36%	7,6%	0%	23,8%	40%
Enlaces web	60%	46,1%	20%	23,8%	80%

Tabla 269

Esta última tabla permite el correcto análisis del trabajo realizado por los alumnos de cada grupo y asignatura en la elaboración de las diferentes tipologías de materiales. Es imprescindible que el lector tenga bien presente lo obvio: un valor del 100% significa que cada uno de los alumnos ha elaborado un material y solo uno de una tipología dada. Del mismo modo, una variación positiva ilustraría que algún estudiante ha realizado más de un material de ese epígrafe; una variación negativa indicaría que no todos los estudiantes realizaron al menos un material del tipo analizado. Tras un rápido vistazo a la tabla se observa a la perfección que los alumnos no asimilaban la diferencia entre textos propios, fuentes primarias y fuentes secundarias, aun cuando esto hubiese sido mencionado por los profesores en el aula. En efecto, resulta inverosímil que, en la tabla, aparezcan porcentajes inferiores al 100% en el ítem textos propios. Sobre todo, tras tener conocimiento sobre los

escritos que figuraban en los diferentes materiales didácticos entregados. Es imposible entender qué pudieron haber interpretado los estudiantes por estas tres expresiones, por otro lado, de amplia utilización académica. Quizás, por texto propio, algunos alumnos interpretaron una reelaboración sintética de diferentes lecturas pero otros lo quisieron circunscribir a escritos originales realizados por su puño y letra. En consecuencia, lo primero que debe realizarse es neutralizar esta confusión mediante la suma de los porcentajes de estos tres epígrafes concernientes a los textos escritos. Así, el lector observará que en todos los grupos, y con una lógica distribución variable de los porcentajes, todos los alumnos realizaron más de una aportación en este sentido.

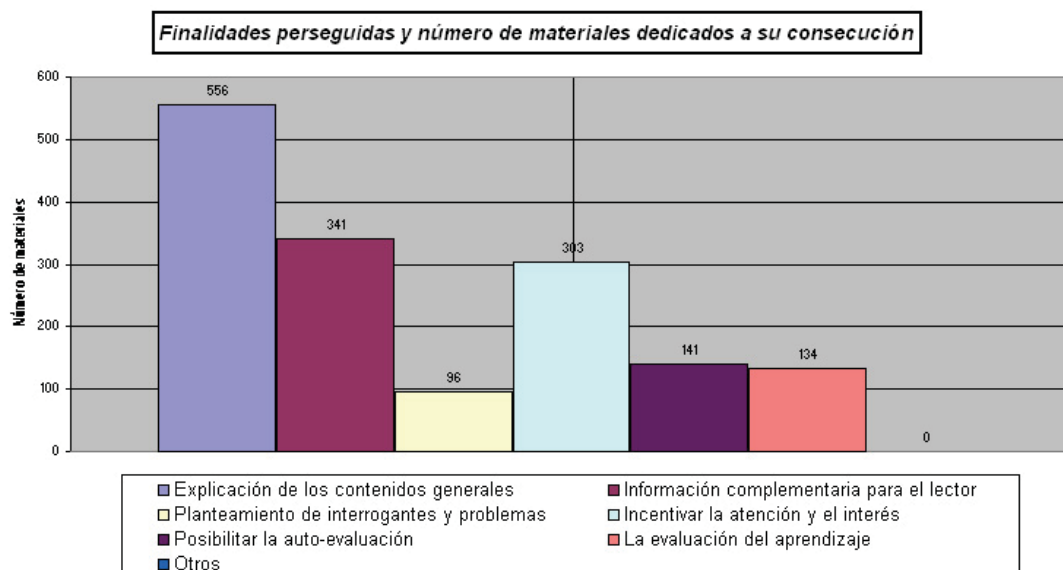
En segundo lugar, está el tema de las imágenes fijas. Es notorio que esta tipología constituye la segunda más importante, y puede decirse que, salvo alguna rara excepción, prácticamente todos los alumnos presentaron un material de este tipo. Sin embargo, lo curioso es que la distribución general por grupos refiere que cada alumno aportó una única imagen fija. Naturalmente, este hecho no solo atenta contra el sentido común sino contra la evidencia de los materiales presentados a los profesores. Una vez más, se plantea aquí un problema interpretativo de difícil resolución; esto es: ¿cómo reaccionaron los alumnos ante este ítem?, ¿acaso, consideraron solo las imágenes que no aportaron en los ejercicios anteriores? Tras los textos escritos y las imágenes fijas, la tercera tipología, situada ya en una posición bastante más alejada, fue la de enlaces web. Por último, se hallarían los archivos de sonido y las imágenes en movimiento; su presencia es puramente testimonial como demuestra el hecho de que sus valores más elevados no sobrepasan el 40%. En síntesis, podría decirse que los estudiantes no integraron un enorme volumen de materiales en el quinto ejercicio de la carpeta. Lo común fue que cada alumno presentara más de dos textos escritos y, respetando escrupulosamente los guarismos, una única imagen que vamos a considerar como nueva y a la que, acto seguido, deben añadirse otras elaboradas previamente en el ejercicio de galería de imágenes. En alguna ocasión se presentaron archivos de audio e imágenes en movimiento y a veces estos dos tipos de materiales iban juntos: era el caso de la incorporación de fragmentos de vídeo. Otras veces, se trataba de la voz en off del estudiante narrando alguna particularidad de relieve. Naturalmente, lo que no se puede extrapolar de esta pregunta es ni la extensión y calidad de los textos aportados, ni los procesos de búsqueda, selección y edición de los materiales sonoros o de vídeo.

Conviene detenernos un instante en las imágenes en movimiento y los ficheros de sonido por ser estos los aspectos que representan la parte más innovadora de los materiales didácticos junto con los enlaces web. Por un lado parecía corroborarse la hipótesis de que la similar proporción entre imágenes en movimiento y ficheros de sonido implicaba la introducción de películas o documentales que incluían ambas tipologías. Por el otro, parecía tomar fuerza el protagonismo desempeñado por los alumnos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Teniendo en cuenta que entre estos dos grupos uno de los formatos más utilizados para presentar los materiales didácticos fue la aplicación Power Point, las razones de este protagonismo de las imágenes en

movimiento y de los ficheros de sonido quedaba bastante justificada. Es de sobras conocido que entre las posibilidades brindadas por Power Point está la de animar las diapositivas con movimientos predeterminados y ficheros de sonido que el usuario puede combinar a discreción. Pues bien, considerando la experiencia en las TIC aducida por los encuestados, el recurso de presentar el conjunto de ejercicios de la carpeta de aprendizaje mediante la utilización del Power Point se convirtió en un auténtico lugar común.

En otro orden cosas, también había que reflexionar acerca del hecho de que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración optaron por presentar sus materiales didácticos a través de Power Point o mediante la elaboración de una página web. Todo parecía apuntar a que los alumnos, en general, consideraban indispensable la conexión a la red para explicar con mayor claridad el tema de su carpeta de aprendizaje, fomentar la interactividad del lector y brindarle información complementaria que ampliara su conocimiento autónomo sobre el tema. Incluso el grupo T4 de Teoría del Arte, que desestimó la incorporación de elementos que no figuraran en la elaboración de los ejercicios anteriores de la carpeta, consideró indispensable añadir al menos algún que otro enlace web en sus materiales didácticos.

Por el volumen señalado, el tiempo dedicado a su desarrollo y la tipología de los materiales incorporados, se hacía cada vez más patente que los estudiantes habían utilizado el trabajo realizado y presentado una investigación de corte tradicional. En este sentido, la información que procuraba la siguiente pregunta podía resultar redundante pero no ocultaba su carácter instrumental. Por la extensión del cuestionario, por la conciencia sobre la falta de atención y la dificultad de comprensión de lo solicitado y por el hecho de ser el último de los ejercicios, era imprescindible incorporar en el cuestionario ciertas preguntas de control, como las número 14 —cuyo análisis se acaba de presentar— y 15 —a la que se prestará atención acto seguido. El gráfico de resultados conjuntos que a continuación se presenta muestra con claridad el propósito de esta pregunta número 15.



**Figura 200**

Los alumnos habían estructurado sus materiales didácticos con las siguientes finalidades, ordenadas de mayor a menor importancia: «explicar los contenidos generales», «informar de modo complementario al lector», «incentivar la atención y el interés», «posibilitar la auto-evaluación» y la «evaluación del aprendizaje» y «plantear interrogantes y problemas abiertos». La jerarquía establecida era tan reveladora como coherente con lo señalado en otros momentos del presente cuestionario. Pero además recogía un elemento de crucial importancia: todos los ítems ofrecidos a los alumnos habían llamado su atención y recibido un número más que considerable de selecciones. Y la mejor prueba de ello lo constituía el ítem «planteamiento de interrogantes y problemas abiertos» que aun siendo el último en el escalafón había acaparado un total de 96 materiales —un 6,11% del total de entradas para todas y cada una de las finalidades. A diferencia de lo acontecido en otros momentos de los cuestionarios, las tres primeras opciones de la pregunta sobre las finalidades perseguidas y el número de materiales dedicados directamente a su consecución no fueron inmediatamente elegidas. Al contrario, los alumnos valoraron la primera, la segunda, la cuarta, la quinta, la sexta y la tercera posibilidad por este orden, y con ello rompieron la práctica habitual detectada en todas las tablas jerárquicas hasta el momento. Había, pues, que valorar en su justa medida el cambio de comportamiento experimentado en esta última entrega. De no ser por la presencia del ítem «incentivar la atención y el interés», incluso podía concluirse que los estudiantes habían prescindido completamente del público y eliminado la oportunidad de reflexionar sobre lo didáctico. Si por un lado era previsible que el estudiante aplicara los sistemas de investigación que conocía, por el otro resultaba extraño que en dichos sistemas no incluyera el planteamiento de interrogantes y problemas abiertos o que no utilizara los sistemas de evaluación para dotar de contenido didáctico al último ejercicio.

En breve, las conclusiones más relevantes de este gráfico son las siguientes. Las entradas correspondientes a las finalidades explicación de los contenidos generales (556, esto es, un 35,39%) e información complementaria para el lector (341, un 21,70%) concentraron un 57,09% del total de entradas. Este simple hecho demuestra a las claras las prioridades que establecieron los estudiantes en la exposición de sus respectivos temas. Resulta manifiesto que la perspectiva ampliamente dominante fue el situarse en ese discurso académico propio de la disciplina, lo que tuvo su correlato en la baja consideración por la actividad y el aprendizaje del potencial receptor de los materiales didácticos. A esto podría añadirse que su grado de profundización fue bajo puesto que la finalidad de planteamiento de interrogantes y problemas abiertos se situó en último lugar (con un total de 96 entradas; un 6,11% del total). De todo esto se colige que los materiales didácticos preparados tuvieron un carácter meramente divulgativo. Esta afirmación podría verse matizada por el hecho de que, en tercer lugar, aparece la finalidad de incentivar la atención y el interés (303 entradas, es decir, un 19,28% del total). Sin embargo, no puede pasarse por alto que lo que acaba de decirse sobre la finalidad de introducir al lector en los interrogantes y problemas abiertos supone primar, en la concepción de los materiales didácticos, la transmisión de información más que activar al lector en lo que a sus competencias cognitivas se refiere. En suma, un planteamiento didáctico con el que los propios



estudiantes estaban familiarizados. Por otro lado, se halla el hecho de que las dos finalidades con una más clara vocación didáctica se encontraron en antepenúltimo y penúltimo lugar. Se trataba de los ítems posibilitar la auto-evaluación y evaluación del aprendizaje, que recibieron respectivamente 141 entradas (un 8,97%) y 134 (8,52%).

A continuación se presentan las dos tablas de datos comparativas habituales con el fin de observar la distribución de las finalidades por grupo y asignatura. En el primer caso con valores absolutos y en el siguiente con valores relativos.

<b>FINALIDADES PERSEGUIDAS Y NÚMERO DE MATERIALES DEDICADOS A SU CONSECUCCIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Explicación de los contenidos generales	90	67	58	167	174
Información complementaria para el lector	51	48	15	55	172
Planteamiento de interrogantes y problemas	33	5	10	30	18
Incentivar la atención y el interés	91	29	54	82	47
Posibilitar la auto-evaluación	62	17	5	22	35
La evaluación del aprendizaje	45	20	20	27	22
Otros	0	0	0	0	0

Tabla 270

<b>FINALIDADES PERSEGUIDAS Y NÚMERO DE MATERIALES DEDICADOS A SU CONSECUCCIÓN PORCENTAJES POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Explicación de los contenidos generales	24,19%	36,02%	35,80%	43,60%	37,18%
Información complementaria para el lector	13,71%	25,81%	9,26%	14,36%	36,75%
Planteamiento de interrogantes y problemas	8,87%	2,69%	6,17%	7,83%	3,85%
Incentivar la atención y el interés	24,46%	15,59%	33,33%	21,41%	10,04%
Posibilitar la auto-evaluación	16,67%	9,14%	3,09%	5,74%	7,48%
La evaluación del aprendizaje	12,10%	10,75%	12,35%	7,05%	4,70%
Otros	0%	0%	0%	0%	0%

Tabla 271

Ahora bien, para un más ajustado comentario de la información es necesario ponderar los datos en función del número de cuestionarios remitidos por cada uno de los grupos y asignaturas. El lector podrá comprender fácilmente que el reflejo de la atención prestada a cualquiera de las finalidades es sensible a la desigual distribución de los cuestionarios. A tal fin se presentan acto seguido dos nuevas tablas con los promedios por grupo y asignatura, tanto en valores absolutos como en valores relativos.



<b>FINALIDADES PERSEGUIDAS Y NÚMERO DE MATERIALES DEDICADOS A SU CONSECUCCIÓN PROMEDIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Explicación de los contenidos generales	3,6	5,15	5,8	7,95	11,60
Información complementaria para el lector	2,04	3,69	1,5	2,62	11,47
Planteamiento de interrogantes y problemas	1,32	0,38	1	1,43	1,20
Incentivar la atención y el interés	3,64	2,23	5,4	3,90	3,13
Posibilitar la auto-evaluación	2,48	1,31	0,5	1,05	2,33
La evaluación del aprendizaje	1,8	1,54	2	1,29	1,47
Otros	0	0	0	0	0

Tabla 272

<b>FINALIDADES PERSEGUIDAS Y NÚMERO DE MATERIALES DEDICADOS A SU CONSECUCCIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA (PORCENTAJES DE PROMEDIOS)</b>						
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	<b>TOTAL</b>
Explicación de los contenidos generales	3,79%	5,43%	6,11%	8,38%	12,23%	<b>35,96%</b>
Información complementaria para el lector	2,15%	3,89%	1,58%	2,76%	12,09%	<b>22,48%</b>
Planteamiento de interrogantes y problemas	1,39%	0,40%	1,05%	1,50%	1,26%	<b>5,62%</b>
Incentivar la atención y el interés	3,83%	2,35%	5,69%	4,11%	3,30%	<b>19,29%</b>
Posibilitar la auto-evaluación	2,61%	1,38%	0,52%	1,10%	2,45%	<b>8,08%</b>
La evaluación del aprendizaje	1,89%	1,62%	2,10%	1,36%	1,55%	<b>8,54%</b>
Otros	0%	0%	0%	0%	0%	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15,69%</b>	<b>15,08%</b>	<b>17,08%</b>	<b>19,23%</b>	<b>32,90%</b>	<b>100%</b>

Tabla 273

Los dos primeros aspectos que convenía comentar eran la falta total de atención prestada al ítem «otros» y la discrepancia entre los grupos encuestados. En lo que se refiere al primer aspecto, que es más una anécdota que otra cosa, podía afirmarse que el ítem «otros» no había tenido nunca una especial popularidad entre los estudiantes, pero esta vez su desatención hacia el mismo había sido contundente. Pero lo importante de las tablas se hallaba en la diferente distribución de las finalidades entre los grupos y lo que esto reflejaba. En lo que sigue, se estudiarán cada uno de los grupos en función de dos variables: la presencia de una efectiva orientación didáctica de los materiales preparados, así como el volumen de materiales elaborados. La hipótesis que intentará defenderse es que se puede establecer una división de los grupos por titulaciones, de manera que los alumnos de Historia del Arte habrían realizado el quinto ejercicio desde la óptica de un trabajo de curso tradicional. Sus materiales didácticos tendrían poco de didáctico y, en cambio, un notable despliegue de información relativa al objeto de estudio. Por su parte, los alumnos de Bellas Artes habrían desarrollado materiales menos sólidos desde el punto de

vista de los resultados de su investigación pero, por el contrario, les habrían impreso una orientación didáctica más evidente.

Lo primero que choca es que de los cinco grupos solamente dos han respetado el orden de las finalidades que se había presentado en el gráfico: se trata del grupo C1 de la asignatura Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración y del grupo T2 de la asignatura Teoría del Arte. Esto quiere decir que el peso que confirieron a los primeros valores del gráfico fue decisivo hasta el punto de darle la vuelta a esta distribución general de finalidades. Más concretamente, si se tiene en cuenta que ambos grupos enviaron pocos cuestionarios de este último quinto ejercicio, a tenor de la distribución de porcentajes recogidos en la tabla 273, este vuelco se debe en exclusiva al grupo C1. Y fue este grupo el que menor atención prestó a la finalidad didáctica del ejercicio y el que se decantó por elaborar el trabajo tradicional de asignatura. El grupo C1 asignó a las finalidades de explicación de los contenidos generales y a la de la información complementaria nada menos que un 12,23% y un 12,09% respectivamente, lo que, de algún modo, coincidió con la organización de la carga de trabajo por fases que dichos alumnos habían consignado en el bloque correspondiente de este mismo cuestionario. En efecto, junto con el diseño de la presentación, las tareas que más tiempo habían implicado para los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración eran las relativas a la elaboración, selección y recopilación de textos. Volviendo a la tabla de la distribución de las finalidades, los alumnos situaron en tercer lugar el incentivo de la atención y el interés del lector, con un 3,30%; una cifra superior a la arrojada por el grupo T2 (2,35%). Es indudable que este aspecto está directamente relacionado con la parte didáctica del ejercicio, sin embargo, el meollo del asunto radica en comprobar cuál es el peso específico que el conjunto de esta parte supuso en el volumen de trabajo global que requirió la elaboración de sus propuestas. Así, a esta finalidad debe añadirse también las de la evaluación del aprendizaje (con un 1,55%) y el posibilitar la auto-evaluación (2,45%).

En síntesis, podría decirse que el conjunto de materiales preparados con una finalidad didáctica ascendió al 7,3%, muy por debajo de los materiales dedicados a los contenidos del tema elegido: un 12,23% del conjunto de las finalidades se destinaron a la explicación de los contenidos generales, y un 12,09% a la preparación de la información complementaria. El total de este capítulo que alcanzó un 24,32% es de por sí elocuente. Por último, esta cuestión queda reforzada todavía más al comprobar que los estudiantes de este grupo fueron los que prepararon un mayor volumen de materiales. A pesar del hecho ya comentado de que enviaron pocos cuestionarios, la tabla 273 indica que desarrollaron prácticamente el 33% de la distribución de finalidades. Si este último dato se cruza con los valores de carga de trabajo por grupos, hay que decir que existe una clara correlación entre el número de materiales distribuidos por finalidades y el número de horas dedicadas al quinto ejercicio. Sin duda ninguna, los estudiantes del grupo C1 presentaron por lo general un trabajo de corte tradicional, lo que extraña en parte por la presencia en el mismo de profesionales de la enseñanza y, en parte también, por ser el grupo que consagró más tiempo a la preparación de materiales de evaluación y auto-evaluación. En efecto, con un

total de 6 horas de trabajo para cada uno de estos epígrafes, fue el grupo que arrojó los valores más altos con diferencia. Lo único que quedaba por dilucidar era si este proceder estaba directamente relacionado con el hecho de ser alumnos de segundo ciclo y, por lo tanto, estar familiarizados con un modelo didáctico muy determinado todavía por el discurso propio de la disciplina. Para ello, es indispensable comprobar si el otro grupo de la misma titulación y ciclo, el B1 de la asignatura Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, presentaba una tendencia similar.

Debe recordarse aquí que el grupo B1 de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración había optado por los ítems «explicación de los contenidos generales», «incentivar la atención» y «ampliar la información del lector», por este orden. En este sentido, era necesario reconocer de entrada que los dos grupos de Historia del Arte arrojaban unas ciertas diferencias en el momento de clasificar los tres primeros ítems. Lo curioso del caso es que ambos elegían las mismas finalidades pero por el hecho de intercambiar los puestos segundo y tercero parecían indicar una diversa consideración del quinto ejercicio. En efecto, mientras el C1 insistía en el desarrollo de un trabajo convencional, el B1 prefería tener en cuenta al lector antes que ofrecerle un volumen más elevado de información. Sin embargo, si se consideraba unitariamente el bloque de incentivar la atención y diseñar recursos de evaluación y auto-evaluación, los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración señalaban una tendencia más marcada hacia lo didáctico. En concreto, el grupo C1 presentaba un porcentaje total del 7,3% —en el que se incluía el ítem «incentivar la atención», «posibilitar la auto-evaluación» y «evaluar el aprendizaje»—, mientras el B1 presentaba, sobre los mismos epígrafes, un porcentaje total del 6,57%. Desde este punto de vista, podía afirmarse que las discrepancias entre ambos grupos quedaban matizadas: el predominio del ítem «incentivar la atención» en el grupo B1 se compensaba por el peso que presentaban el conjunto de epígrafes sobre lo didáctico en el grupo C1. Ahora bien, no puede pasarse por alto que en este grupo B1 el peso relativo a la preparación de los contenidos (11,14%), por un lado, y la faceta didáctica del ejercicio (6,57%), por otro, se presentaba mucho más suavizada que en el otro grupo de la misma titulación. Así, la preeminencia del primer tipo de finalidades no alcanzaba el doble que el interés prestado a la orientación didáctica de los materiales; una correlación mucho más matizada que el 24,32% frente al 7,3% que arrojó el grupo C1 en los mismos epígrafes. El 19,23% que representa el volumen de finalidades consignadas por este grupo B1 en relación con la totalidad de los grupos fue notablemente inferior al del C1 (32,90%). Esto indica que el volumen de trabajo fue inferior, que se primó la parte de la exposición de los contenidos, pero que su desequilibrio frente a la faceta didáctica fue también menos pronunciado.

En consecuencia, ese 19,23% y 32,90% correspondientes a los grupos de la titulación de Historia del Arte podían sugerir dos cosas. Por un lado, que había una escasa homogeneidad entre los estudiantes más veteranos en lo que a volumen de materiales se refería, posiblemente debida a la diferente temática de sus carpetas de aprendizaje. Incluso menos que entre los estudiantes de Bellas Artes. Por el otro, que eran los primeros —los

estudiantes de Historia del Arte— los que protagonizaban el volumen de documentación incorporada en el último ejercicio de la carpeta. Ello podía abundar en la idea del trabajo convencional de asignatura y en el prejuicio, reflejado en la distribución de las finalidades, de que lo importante era la cantidad de información ofrecida al lector. Aunque los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración hubiesen situado en segundo lugar la atención del público, ni ellos ni sus compañeros de titulación se habían olvidado de ubicar en los primeros puestos de la clasificación los ítems «explicación general de contenidos» e introducción de «información complementaria». Además, el hecho de que el grupo B1 concediera el porcentaje más alto al ítem «planteamiento de interrogantes y problemas abiertos» apuntaba en la misma dirección. En apariencia, los alumnos más veteranos fueron también los más reticentes a introducir el factor didáctico en sus respectivas investigaciones, pero también los que más elaboraron el último ejercicio. Nótese, al respecto, que el grupo B1 presentaba un total del 11,14% de materiales dedicados a desarrollar los contenidos y ampliar la información del lector, el grupo C1 un 24,32% a los mismos conceptos mientras los grupos de Bellas Artes arrojaban cifras que en ningún caso alcanzaban el 10%. Lo relevante de estas consideraciones se hallaba en el desequilibrio establecido entre la parte más estrictamente documental y la parte más estrictamente didáctica del asunto. Aunque los dos grupos de Historia del Arte gozaran de particularidades atribuibles al diferente modelo de carpeta que desarrollaron, lo cierto es que ambos plantearon un claro desequilibrio a favor de lo documental. En cambio, sus compañeros de Bellas Artes parecieron recuperar de un modo casi literal los ejercicios ya realizados y centrar su atención en la forma más adecuada para presentarlos didácticamente.

Buena prueba de ello la constituía el grupo T2 de Teoría del Arte, cuya distribución de las finalidades era idéntica al C1 de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Pero, a diferencia del 24,32% que este último había dedicado a la preparación de los contenidos, el grupo T2 había dedicado el 5,35%. Y, del mismo modo, frente al 7,3% que el grupo C1 había dedicado a incentivar la atención del lector, posibilitar la auto-evaluación y evaluar el aprendizaje, ahora el grupo T2 había dedicado a estas finalidades el 5,35%. Ello significaba que, por mucho que la explicación de contenidos, la información complementaria y la incentivación de la atención del lector reprodujeran, por este orden, la opinión de los compañeros más veteranos, el peso dado a cada uno de estos ítems señalaba una diferencia considerable entre los materiales didácticos de ambos grupos. Así, la diferencia entre la parte documental del ejercicio (9,32%) y la didáctica (5,35%) era mucho más reducida que la existente en el grupo C1 pero también que la del grupo B1. Por último, el porcentaje total de materiales dedicados a las diversas finalidades descendió en este grupo T2 hasta el 15,08%; una cifra que siendo la más baja de todos los grupos, marcó también la pauta general del conjunto de los estudiantes de la titulación de Bellas Artes. El menor volumen de trabajo indicó posiblemente que los alumnos del grupo T4 reaprovecharon buena parte de los resultados obtenidos en los ejercicios anteriores y pocos materiales nuevos aportaron al quinto ejercicio. Sin embargo, también posiblemente estos nuevos

materiales fueron los destinados a componer lo específico de la actividad; esto es, la faceta didáctica del mismo.

El grupo T4 de Teoría del Arte coincidió con el de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración —grupo B1— en destacar, tras la explicación general de los contenidos, la voluntad de incentivar la atención del lector. Sin embargo, discreparon ambos a la hora de elegir qué finalidad debía ocupar el tercer puesto. Esta discrepancia permite insistir un poco más en la hipótesis de que para los estudiantes de Historia del Arte fue más importante el desarrollo del tema al margen del lector potencial que para los de Bellas Artes, los cuales se volcaron más en atender a la participación del alumno imaginario. Con este grupo se observa que, si bien el primer puesto sigue estando ocupado por la explicación de los contenidos con un 6,11%, los dos aspectos siguientes se refieren directamente a la dimensión didáctica del ejercicio: «incentivar la atención del lector», con un 5,69%, y la «evaluación del aprendizaje», con un 2,10%. Este grupo T4 fue el primero que presentó una mayor atención a las finalidades de tipo didáctico —que reunieron el 8,31% del total de los materiales elaborados— frente a la tradicional exposición de los contenidos (7,69%). Además, fue el grupo de la titulación de Bellas Artes que más materiales aportó por finalidades: con un 17,08% del total, no se halló muy lejos del 19,23% arrojado por el grupo B1 de la titulación de Historia del Arte.

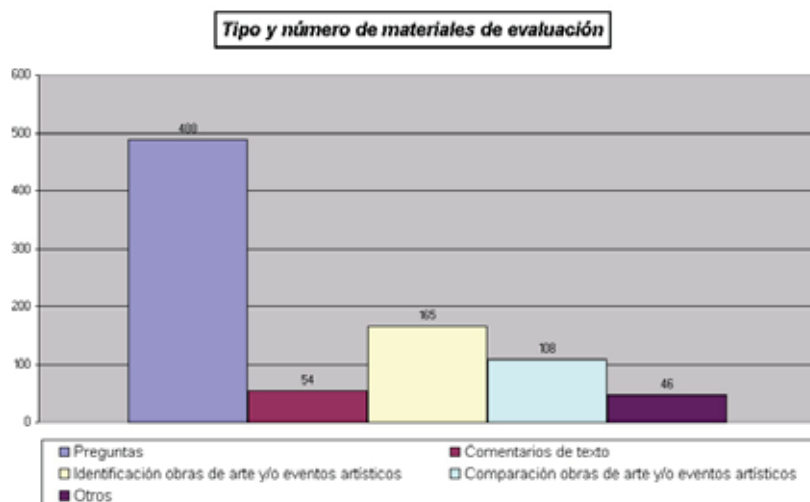
La excepción, en este contexto, la aportaba el grupo de Historia del Arte I que aun sintonizando con el resto de grupos de Bellas Artes en lo que a cantidad de documentación se refiere, invirtió completamente el orden de sus finalidades. Su apuesta se decidió por la «incentivación del interés» (3,83%), la «explicación general de los contenidos» (3,79%) y la «posibilidad de la auto-evaluación» (2,61%). Sin ninguna duda, esta propuesta discrepaba de la del resto de sus compañeros y presentaba una característica particularmente llamativa. Se trataba del tipo de lectura que estos alumnos habían hecho de lo didáctico. Situar la incentivación del interés en primer lugar no solo constituía una excepción sino que revelaba cómo los estudiantes más experimentados de Bellas Artes consideraban, casi en igualdad de condiciones, la atención del público y la transmisión de contenidos. Más aun, ante la disyuntiva entre lo uno y lo otro, este grupo lo tuvo claro y se decantó por lo primero, entendiendo que lo didáctico se ofrecía a los ojos de los estudiantes, a través de los ítems de «incentivar la atención» y «posibilitar la evaluación y la auto-evaluación». Nótese, en este sentido, que había una relación inversamente proporcional entre el número de materiales dedicados a incentivar la atención y el peso relativo que dicho ítem poseía en el seno de un determinado grupo de encuestados. Como si para mantener la atención de lector los alumnos creyeran necesario brindarle poca información. Asimismo, nótese también que la práctica totalidad de los estudiantes tuvo en cuenta estos ítems más vinculados a la participación del público potencial, les concedieron un protagonismo similar y, por ello, los consideraron como la clave de un material propiamente dicho. A esto podría añadirse el hecho de que los materiales dedicados a las finalidades didácticas (8,33%) sobrepasaron en más de dos puntos porcentuales a los dedicados a lo propiamente documental (5,94%). La cuestión es si estos estudiantes estaban en disposición de afrontar

un auténtico material didáctico. Posiblemente, el mayor motivo de sorpresa lo protagonizó el hecho de que la peculiar atención hacia lo didáctico del grupo M2 no existiera también en el grupo C1 de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración en donde se detectó la presencia de algunos profesionales de la educación. El peso de la tradición académica, una vez más, tuvo que desempeñar su papel y contribuir a explicar esta distancia entre titulaciones.

En este sentido, la última de las preguntas que integraban el presente apartado podía arrojar un poco más de luz. Como se había comentado en ocasión del bloque dedicado a la carga de trabajo, la elaboración de recursos de evaluación y autoevaluación era un síntoma de cómo se había interpretado el último ejercicio. Ciertamente, incorporar sistemas de evaluación no significaba haber reflexionado acerca de lo didáctico, pero era una forma para demostrar que al menos se había tenido en cuenta. La pregunta sobre el tipo y número de los materiales de evaluación adquiriría así una relevancia singular. Por un lado, el número de horas totales dedicadas a semejante actividad eran pocas en comparación con las dedicadas a otras etapas del ejercicio, pero relativamente superiores a las dedicadas a la auto-evaluación. Por otro lado, si se consideraban las opiniones expresadas sobre el tiempo empleado por el lector para una correcta comprensión de los materiales didácticos, de los motivos que explicaban la extensión de los mismos, de las finalidades perseguidas o de las razones que habían determinado la presentación elegida, las previsiones no podían ser muy halagüeñas: los alumnos podrían haber incorporado sistemas de evaluación para dotar de contenido didáctico el último ejercicio de la carpeta, cuando en realidad estaban presentando una investigación sin auditorio.

Lo importante era que, a nuestro juicio, los estudiantes vieron la evaluación como una estrategia para cumplir con los requisitos de la actividad y repitieron formas de comportamiento que consideraban correctas por asumidas y comunes. En ningún momento se plantearon la función formativa de la evaluación o confiaron en las oportunidades del aprendizaje autónomo de su interlocutor —y así lo demostraría la negativa generalizada a dar respuesta al número de horas dedicadas a la realización de los mecanismos de autoevaluación. El gráfico de resultados conjuntos que acto seguido se presenta ilustró con claridad lo anteriormente comentado.





**Figura 201**

De los 84 encuestados que dieron respuesta al presente cuestionario, la práctica totalidad estableció una jerarquía que abarcaba las «preguntas», la «identificación de obras de arte y/o eventos artísticos», la «comparación entre obras de arte y/o eventos artísticos», los «comentarios de texto» y «otras» posibilidades. Lógicamente, cuando se hablaba de preguntas, los alumnos se referían a una batería más o menos extensa de cuestiones que en la mayoría de los casos no tenía su correspondiente solución en el seno del material didáctico propiamente dicho. El sistema, como puede comprobarse, no se apartaba en nada de lo común. Ni siquiera cuando se echaba un vistazo al segundo de los ítems elegidos y se caía en la cuenta de que en lugar de comparar obras de arte y/o eventos artísticos, los alumnos habían preferido identificarlos. La costumbre de los estudios de las artes por un lado, y la dificultad que implicaba la segunda opción —incluso para el creador del material—, por el otro, hicieron desistir a los encuestados del riesgo de esta segunda posibilidad.

La siguiente tabla comparativa de datos ayudó a perfilar el significado global de las respuestas de los alumnos.

<b>TIPO Y NÚMERO DE MATERIALES DE EVALUACIÓN POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>					
	<i>Historia del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<i>Hª Ideas Estéticas II</i>
Preguntas	173	44	73	119	79
Comentarios de texto	8	10	8	17	11
Identificación de obras de arte y/o eventos artísticos	112	19	18	14	2
Comparación de obras de arte y/o eventos artísticos	77	1	4	9	15
Otros	40	17	4	13	8

**Tabla 274**

A pesar de que en líneas generales los resultados no experimentaron grandes alteraciones respecto al cómputo global, sí que se percibieron algunas diferencias entre grupos y



titulaciones en lo que a distribución de los ítems se refería. Así por ejemplo, los alumnos de Historia del Arte I afirmaron haber incluido 173 preguntas, 112 identificaciones de obras de arte, 77 comparaciones y 40 otras tipologías de materiales de evaluación, lo que les situaba muy por encima de la media. En este caso, había que considerar la naturaleza histórica de la asignatura, su reputación entre el alumnado de Bellas Artes y la relación establecida entre la incorporación de sistemas de evaluación y una más profunda reflexión sobre lo didáctico. El hecho de que este grupo en concreto estuviese compuesto por estudiantes jóvenes pero no de reciente ingreso, de que conocieran la institución pero no hasta el punto de haber adquirido todas sus costumbres y de que carecieran de la tensión de hallarse en los últimos compases de la carrera, les situaba en una posición privilegiada para acometer una actividad novedosa en sí misma.

El problema de la anterior hipótesis surgía cuando se comprobaba que los comentarios de texto y la identificación de obras de arte no habían contado con la misma aceptación que las preguntas o el ítem otros. Si se admitía que con esta selección, los alumnos habían optado por seguir las pautas del examen tradicional, resultaba sorprendente que no hubiesen incluido también los comentarios de texto y la identificación/comparación de obras a la que estaban acostumbrados. Posiblemente, la falta de familiaridad con las fuentes, el diferente grado de dificultad entre identificar y comparar obras y una cierta intuición sobre las condiciones impuestas por el formato digital pudieron explicar este desajuste entre el ítem «preguntas» y los ítems «comentarios de texto» e «identificación/comparación de obras de arte».

Sin embargo, quedaba por resolver la presencia del ítem «otros». A nuestro juicio, dicha presencia señalaba un cierto nivel de riesgo así como la utilización de un determinado software que los alumnos no supieron encajar con las opciones de respuesta ofrecidas por el cuestionario. En la mayoría de los casos, cuando el estudiante no se contentaba con la incorporación de un documento de texto con una batería de preguntas, buscaba en la red herramientas asequibles para elaborar un sistema de evaluación. Un porcentaje muy elevado de alumnos optó por la utilización de *Hotpotatoes*, un programa que les permitía personalizar la interfaz de usuario de un modo rápido e introducir preguntas y respuestas en formas que iban desde la pregunta de opción múltiple hasta el texto con espacios en blanco o las interrogaciones con flechas. Aunque la tipología evaluadora de *Hotpotatoes* no presentaba singularidades relevantes y podía ajustarse perfectamente al ítem preguntas, la novedad en su empleo hizo que muchos estudiantes consideraran que su opción era diferente de las ofrecidas por el cuestionario y decidieran optar por el ítem «otros».

Un planteamiento similar podía aplicarse a las oscilaciones entre los cinco grupos a la hora de conceder el segundo y tercer lugar de la jerarquía. Si Historia del Arte I situó la «identificación de obras de arte y/o eventos artísticos» y el ítem «comparación de obras de arte y/o eventos artísticos» seguidos del ítem «otros» y del ítem «comentarios de texto», el grupo T2 de Teoría del Arte hizo lo propio con «otros», «identificación de obras de arte y/o eventos artísticos», «comentarios de texto» y «comparación de obras de arte y/o eventos

artísticos». Por su parte, el grupo T4 de Teoría del Arte optó por situar la «identificación de obras de arte y/o eventos», los «comentarios de texto» y, en un puesto idéntico la «comparación» y el ítem «otros» en segundo, tercero y cuarto-quinto lugar respectivamente. Por último, los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración situaron en segundo lugar los «comentarios de texto», en tercero la «identificación de obras de arte», en cuarto «otros» y en quinto la «comparación de obras y/o eventos artísticos»; mientras sus homólogos de segundo cuatrimestre invertían la jerarquía y tras la «comparación» y los «comentarios de texto», ubicaban el ítem «otros» y la «identificación de obras».

Como puede comprobarse por el reparto de datos, la distribución respondió a criterios bastante aleatorios. En proporción, los comentarios de texto abundaron más en la titulación de Historia del Arte —y en concreto, en el pequeño grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración— que en la de Bellas Artes. Los motivos de semejante diferencia podían hallarse en la naturaleza teórica de dicha asignatura y en la peculiaridad del tema de su carpeta —el análisis de una fuente de la Estética. Sin embargo, era más difícil explicar por qué en las dos Teorías del Arte, el segundo puesto lo ostentara la identificación de obras a pesar del talante igualmente teórico de la materia.

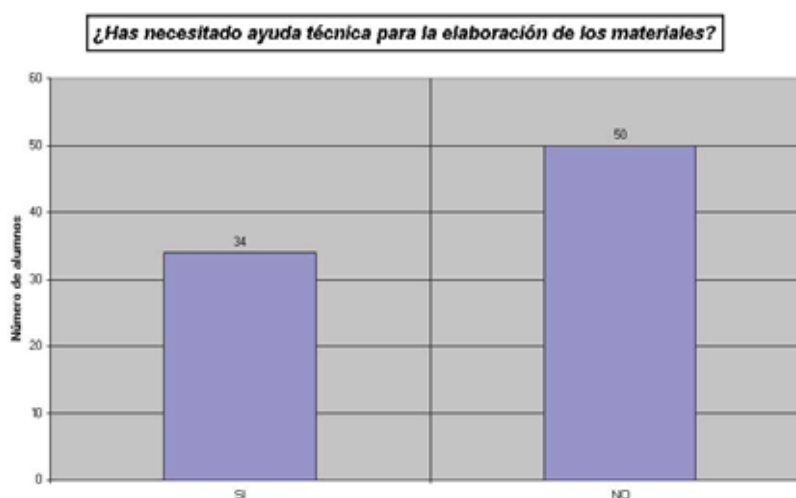
### 12.3.3. Apartado técnico

Con el fin de cerrar el bloque dedicado al análisis de los pormenores de la elaboración del ejercicio, resultaba especialmente importante examinar hasta qué punto los escollos técnicos habían condicionado el grado de riesgo asumido por los alumnos, su necesidad de ayuda técnica y la oportunidad de trabajar en grupo. Las preguntas número 35, 43, 45 y 48 enfrentaban al encuestado con la disyuntiva del sí y el no. Sin embargo, entraba dentro de las previsiones hallar una dimensión teórica a las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, si un alumno afirmaba haber necesitado ayuda técnica para el último ejercicio, ello podría interpretarse como que había elaborado *ex novo* parte de los materiales. Por lo tanto, las preguntas del presente bloque podían dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, las número 35 y 43 solicitaban al estudiante una información de tipo personal en donde este hablaba de su método de trabajo de un modo directo. Por el otro, las preguntas número 48 y 45 analizaban el grado de exigencia de los estudiantes ante su propio trabajo así como el nivel de asunción de los estándares de calidad que las asignaturas implicadas habían fomentado durante todo el curso. La facilidad de las respuestas, el hecho de no tener que enfrentarse con una larga enumeración de posibilidades y el planteamiento sencillo y directo de la cuestión compensó su ubicación en las últimas páginas del cuestionario más extenso del curso.

El ejemplo brindado por la número 45 era especialmente significativo. Tras preguntar a los alumnos si habían necesitado o no ayuda técnica y qué tipo de dificultades habían hallado durante la realización de los materiales didácticos, se les interrogaba sobre si habían sometido a un examen previo la eficacia de dichos materiales, ante quién lo habían hecho y

si el perfil del público estaba o no en consonancia con el perfil de lector previsto. En esta ocasión, no se trataba únicamente de saber si habían o no necesitado ayuda técnica sino de conocer el grado de conciencia didáctica que habían asumido con el nuevo modelo. La negativa mayoritaria a dar noticia de esta decisión volvió a marcar la distancia entre los presupuestos de partida de los alumnos y la realidad del trabajo finalmente presentado. Lógicamente, probar la eficacia de los resultados era un indicador de calidad y de comprensión de la naturaleza de un material didáctico, pero no hacerlo también podía ser una forma para manifestar el cansancio del estudiante en la fase final del curso.

Si en líneas generales, pues, se podía afirmar que los encuestados habían prescindido de las preguntas 36, 37, 46, 47, 49 y 50, en el fondo de sus respuestas se podía hallar la conclusión de que lo habían hecho de un modo coherente. O al menos eso es lo que indicaban algunos de los resultados obtenidos. Por ejemplo, en la medida en que los estudiantes habían indicado mayoritariamente que no habían necesitado ayuda técnica era lógico que prescindieran de las preguntas 36 y 37 en donde se les interrogaba sobre para qué tipo de materiales habían utilizado dicha ayuda y quién se la había prestado. Del mismo modo, si de forma clara los encuestados optaban por el trabajo individual carecía de todo sentido que indicaran cuántas personas componían el grupo. Así lo mostraron los gráficos de resultados conjuntos con sus correspondientes tablas comparativas de datos por grupos y asignaturas que a continuación se presentan.



**Figura 202**

En primer lugar, se formuló la pregunta sobre si se había necesitado o no ayuda técnica para la realización de los materiales didácticos o de una parte de los mismos. Teniendo en cuenta el talante digital de la carpeta y la experiencia presumible de los alumnos con las TIC, se había previsto que la necesidad de ayuda técnica sería una constante de toda la experiencia didáctica. No obstante, los datos indicaron que en la mayoría de los casos los conocimientos informáticos de los alumnos pudieron resolver las exigencias de las actividades, que dichas exigencias —al menos a nivel técnico— no estaban fuera del alcance de un usuario común y que solo en el momento de enfrentarse con la síntesis del curso, dichos usuarios tuvieron que recurrir a algún tipo de apoyo. Ello significaba que, o

bien no habían sido del todo sinceros cuando indicaron que no habían utilizado ningún apoyo técnico para llevar a cabo la bibliografía o la galería de imágenes, por ejemplo, o bien que los materiales didácticos habían implicado retos nuevos con problemas también nuevos. De los 84 alumnos que dieron respuesta al presente cuestionario, 50 señalaron que no habían necesitado ayuda técnica y otros 34 se manifestaron en sentido contrario. En porcentaje, estos 50 alumnos representaban un 59,52% del total, mientras los otros 34 representaban un 40,47% del mismo. La tabla de datos comparativa por grupos y asignaturas fue todavía más clara.

<b>¿HAS NECESITADO AYUDA TÉCNICA EN LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)</b>		
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<i>Historia del Arte I</i>	11	14
<i>Teoría del Arte T2</i>	4	9
<i>Teoría del Arte T4</i>	3	7
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7	14
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	9	6
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>50</b>

**Tabla 275**

A pesar de que los datos no aportaron grandes sorpresas en lo que a distribución de porcentajes se refería, sí que destacaron la singularidad del grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración por ser este el único que mayoritariamente apostó por el sí. De nuevo las razones de tipología de carpeta de aprendizaje volvieron a hacer acto de presencia, y de nuevo se tuvo que reconocer que la complejidad de sus materiales didácticos, a nivel técnico, fue efectivamente mayor, que la de sus compañeros de titulación. La elaboración de páginas web o la realización de videos combinados con presentaciones en Power Point de dichos alumnos contrastaron con los formatos tradicionales de recopilación de datos que empleó el resto de estudiantes. En este sentido, argumentar que aquellos grupos que menos ayuda técnica reconocieron haber necesitado eran los que menos riesgo asumieron a la hora de abordar el último ejercicio de la carpeta sería bastante ajustado a la realidad.

Si vincular la necesidad de ayuda técnica con la consideración del material como actividad independiente era algo arriesgado, lo era menos defender que los estudiantes de Bellas Artes que no presentaron un trabajo tradicional relacionaron lo didáctico con lo lúdico. Por su parte, los estudiantes de Historia del Arte que también se adentraron en la especificidad del quinto ejercicio, vincularon lo didáctico con las TIC y dieron un formato web al contenido de un trabajo impreso. A la novedad del proyecto —agravada en su caso por el arraigo de una determinada tradición académica—, había que sumar la responsabilidad de ilustrar una fuente de la Estética y la fascinación por unas herramientas informáticas fundamentales para la investigación que acababan de descubrir. La elección del formato web, que en el grupo C1 había proliferado, suponía una tarea que no solo estaba fuera del alcance de un usuario inexperto sino también de un usuario medio. El volumen de horas dedicadas al

ejercicio podía explicarse desde este punto de vista. Por mucho que sus contenidos estuviesen preparados de antemano, la elección del formato no era algo baladí. Y aunque es verdad que en muchos casos faltó esa profundización con lo didáctico que tendió siempre a identificar diversión con el acto de navegar por Internet, la desproporción entre conocimientos técnicos, dificultad de la asignatura y riesgo asumido en el último ejercicio demostraron hasta qué punto los alumnos habían intentado cumplir con los objetivos de la tarea y reflexionar sobre la comunicación de contenidos.

La pregunta número 43, relativa al trabajo en grupo se planteó aquí para comparar la necesidad de ayuda técnica con el trabajo en grupo. Había que analizar hasta qué punto esta colaboración era considerada un trabajo grupal o un asesoramiento técnico, y en consecuencia, hasta qué punto cuando en ocasiones anteriores los alumnos habían negado el trabajo en grupo lo habían hecho a partir de una concepción muy concreta del mismo. En un sentido similar, también era posible comparar la intención didáctica de algunos estudiantes con la preparación de una página web y el examen previo de su eficacia solicitado en la pregunta 45. Por todo ello, pues, se creyó oportuno seguir el método tradicional y presentar los datos a nivel general a través de un gráfico general con su correspondiente tabla de datos comparativa.

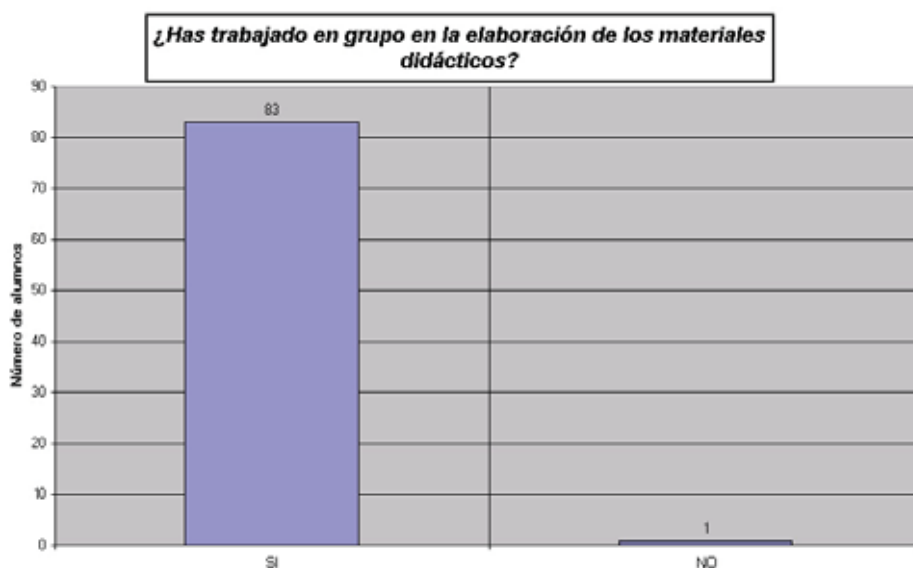


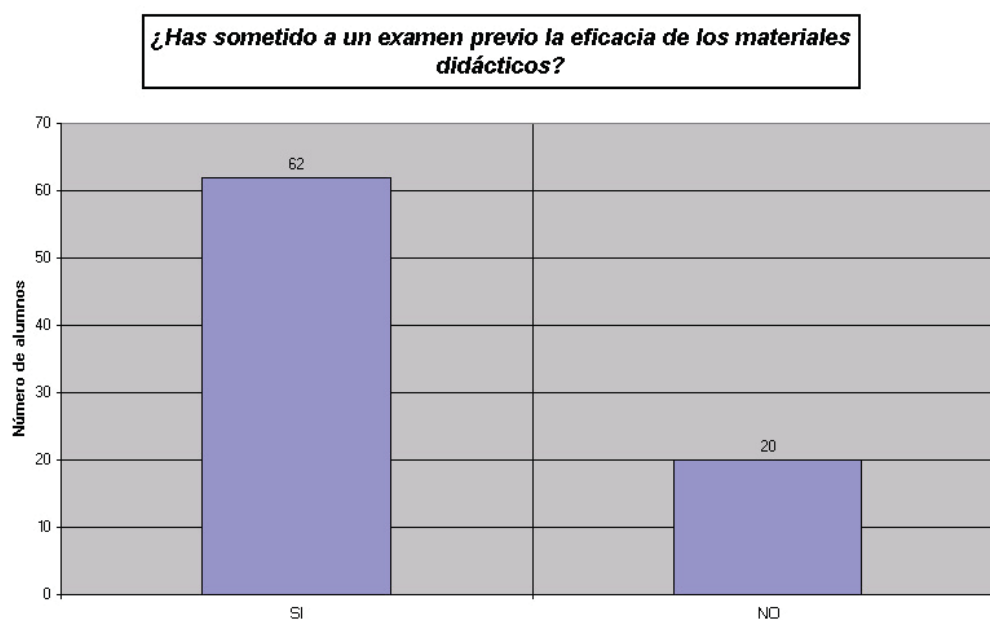
Figura 203

¿HAS TRABAJADO EN GRUPO EN LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	25	0
<i>Teoría del Arte T2</i>	13	0
<i>Teoría del Arte T4</i>	10	0
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	20	1
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	15	0
<b>TOTAL</b>	<b>83</b>	<b>1</b>

Tabla 276

Todos los encuestados menos uno afirmaron haber trabajado en grupo para elaborar los materiales didácticos. Esta curiosa y sorprendente unanimidad se incrementó tras considerar la reacción que habían mostrado los estudiantes cuando en otras ocasiones se les había preguntado sobre el particular. Si algo estaba claro es que la necesidad de buscar el apoyo de los compañeros, el asesoramiento técnico de los expertos o las pretensiones de otros para afrontar el ejercicio estuvo ligada únicamente a la realización de los materiales didácticos. Si hasta el momento la tendencia había sido la de trabajar individualmente y utilizar las actividades hechas para cumplir con los materiales didácticos resultaba evidente que el grupo era aquí algo ambiguo. Desde una ayuda técnica hasta un equipo abierto en donde lo que se compartían eran dudas, métodos o interpretaciones sobre los objetivos perseguidos con el ejercicio, el concepto de grupo que barajaron los alumnos no pudo dilucidarse con los datos estadísticos. Lo único que se podía afirmar a ciencia cierta era que dicho trabajo en grupo era algo circunstancial, singular y ambiguo.

En este contexto, la pregunta 45 perfiló parte de las observaciones anteriores y permitió decantar la balanza hacia una determinada consideración de lo que significaba el trabajo en grupo. El elevado porcentaje de alumnos que aseguraron haber sometido a un examen previo la eficacia de los materiales didácticos no era idéntico al que afirmó haber trabajado en grupo, lo que obligó a concluir que parte de este grupo siguió vinculado al soporte técnico experto pero no al trabajo en equipo sobre el que se les preguntaba. El gráfico de resultados conjuntos y la consiguiente tabla de datos comparativa que le acompaña exhibieron estas opiniones del siguiente modo:



**Figura 204**

De los 84 encuestados, 62 afirmaron haber probado la eficacia de los materiales didácticos mientras otros 20 se manifestaron en sentido contrario y únicamente 2 se abstuvieron. En porcentaje, ello representó un 73,80%, un 23,80% y un 2,38% respectivamente. A pesar de que los alumnos no quisieron informar sobre quién les había ayudado a realizar dicha

prueba, lo cierto es que una amplia mayoría consideró necesario someter a juicio el trabajo realizado. Ello resultó especialmente alentador por lo que revelaba de conciencia sobre la naturaleza del ejercicio y sobre los estándares de calidad que habían guiado la realización de la carpeta. De algún modo, la pregunta número 45 se convertía en un punto de inflexión del presente bloque entre la parte más estrictamente metodológica y la que valoraba el grado de implicación, esfuerzo y conciencia de los alumnos ante el ejercicio. Si los alumnos habían recuperado el trabajo realizado, existían dudas razonables como para preguntarse sobre hasta qué punto los alumnos habían considerado la corrección de los ejercicios como el examen previo que aquí se sometía a su juicio. Por ejemplo, si se sumaba el número de alumnos que había afirmado necesitar ayuda técnica al número de alumnos que había sometido a examen previo la eficacia de los materiales didácticos, el total de 96 no estaba muy lejos de los 83 estudiantes que señalaron haber trabajado en grupo. Restando un porcentaje más o menos moderado de encuestados que hubiesen podido tener en cuenta la opinión del profesor en la corrección de los ejercicios de la carpeta y, por lo tanto, no haber podido responder a la pregunta 46, las cifras parecían encajar bastante bien.

El examen realizado por los grupos y asignaturas arrojó los resultados que a continuación se presentan:

<b>¿HAS SOMETIDO A UN EXAMEN PREVIO LA EFICACIA DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)</b>		
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<i>Historia del Arte I</i>	19	5
<i>Teoría del Arte T2</i>	8	5
<i>Teoría del Arte T4</i>	6	4
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	15	5
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	14	1
<b>TOTAL</b>	<b>62</b>	<b>20</b>

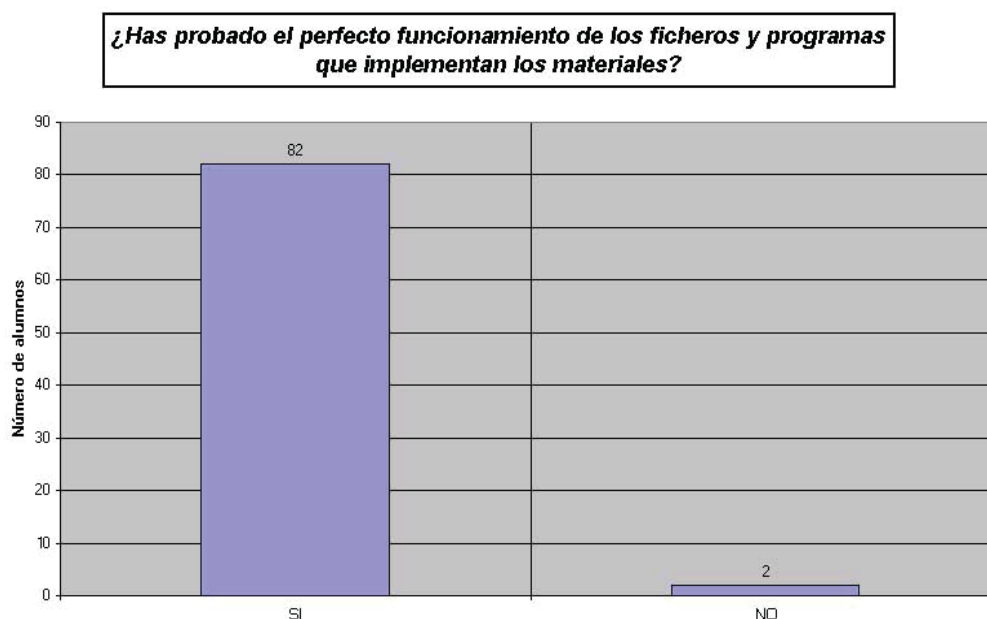
**Tabla 277**

A diferencia de lo sucedido en ocasión de la necesidad de ayuda técnica, la homogeneidad de los grupos fue total y ninguno de ellos se mostró contrario a la opinión de la mayoría. La distribución por grupos y asignaturas volvió a exhibir las mismas tendencias que se habían detectado a lo largo de todo el cuestionario, y se ratificó la separación de los grupos de Teoría del Arte con respecto a sus compañeros de Historia del Arte I, así como la equiparación de estos últimos con los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. Aunque fuese de un modo simbólico, los alumnos del grupo C1 representaban el perfil más maduro de la muestra y aquellos que habían llevado a cabo la carpeta de aprendizaje en su segunda fase. Sus opiniones, en este sentido, se consideraban significativas, máxime cuando se comparaban con las del resto de encuestados y exhibían cambios relevantes. Esta era una ocasión para confirmar dichos cambios. La idea de que todos los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración menos uno habían examinado previamente la eficacia de sus materiales didácticos indicaba una mejora de la actitud y comprensión del ejercicio entre la primera y la segunda fase de la experiencia. Las



horas globales que dichos alumnos afirmaron haber dedicado a la elaboración del último ejercicio superaban con mucho las señaladas por el resto de encuestados. Pero las consideraciones de carácter estructural, organizativo o teórico no estaban tan lejos de la opinión común. Si por un lado, pues, los alumnos más avanzados eran también los que presentaban mayores discrepancias con sus compañeros respecto a la carga de trabajo y a los estándares de calidad, por el otro, fueron también los que hicieron gala de un mayor grado de conciencia sobre lo solicitado —aunque dicha conciencia no implicara necesariamente la realización de una investigación más eficaz.

Lo último que quedaba por analizar en este apartado era si los alumnos habían probado tanto la eficacia de los materiales como su correcto funcionamiento. El sentido de esta pregunta estaba fuera de toda duda y no parecía invitar mucho a la reflexión: para comprobar la eficacia de los materiales resultaba indispensable comprobar previamente el correcto funcionamiento de las aplicaciones. Sin embargo, el orden del cuestionario y la estructuración de su correspondiente estudio estadístico había tenido en cuenta el punto de inflexión que representaba la pregunta sobre la eficacia de los materiales entre la parte más estrictamente de detalle del proceso de trabajo y la parte más estrictamente técnica del mismo.



**Figura 205**

De un modo semejante a lo sucedido en la pregunta sobre el trabajo en grupo, de nuevo los porcentajes y su distribución fueron radicales. De los 84 alumnos encuestados, 82 optaron por una respuesta afirmativa y solo 2 se manifestaron en contra de probar previamente el correcto funcionamiento de los ficheros y programas que implementaban los materiales. La contundencia de estos resultados no podía ni negarse ni olvidar su notable sintonía con el resto de opiniones expresadas en el presente bloque. Por ejemplo, el hecho de que los únicos encuestados que no hicieran semejante comprobación pertenecieran al

grupo de Teoría del Arte que menos tiempo había dedicado a la elaboración del quinto ejercicio parecía algo lógico.

¿HAS PROBADO EL PERFECTO FUNCIONAMIENTO DE LOS FICHEROS Y PROGRAMAS QUE IMPLEMENTAN LOS MATERIALES? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	25	0
<i>Teoría del Arte T2</i>	13	0
<i>Teoría del Arte T4</i>	9	2
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	21	0
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	14	0
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>2</b>

**Tabla 278**

Los alumnos habían probado el correcto funcionamiento técnico de sus aplicaciones aun cuando no hubiesen examinado la eficacia teórica de sus contenidos. Si la técnica había acaparado la atención de los estudiantes a la hora de bregar con la calidad de su trabajo, la escasa comprensión de la auténtica naturaleza del último ejercicio de la carpeta había jugado un papel determinante. En este sentido, plantear que el éxito del nuevo modelo didáctico residió en la toma de conciencia y el fomento de unas habilidades y competencias transversales significó reconocer, en parte, su fracaso en relación con las habilidades y competencias propias de la disciplina. La novedad del sistema y su aislamiento en el seno de las titulaciones en donde se implementó no fueron sus mejores aliados. Al contrario, los alumnos sintieron el peso de la novedad como algo mucho más farragoso de lo que indicaba la naturaleza de sus respuestas en lo concerniente al volumen real de carga de trabajo. La carpeta de aprendizaje tuvo que pasar esta fase inicial de prueba, acogida y sorpresa. La diferencia entre los 62 alumnos que dieron una respuesta afirmativa a la pregunta sobre la comprobación de la eficacia de los materiales didácticos y los 82 que manifestaron haber verificado el correcto funcionamiento de los ficheros hablaba por sí misma. A estas alturas ya era necesario plantear hasta qué punto parte de las horas dedicadas a cada una de las actividades era consecuencia directa del aparato técnico antes bien que a la naturaleza conceptual de los ejercicios.

#### **12.4. Bloque de dificultades halladas en la realización del ejercicio**

El quinto ejercicio de la carpeta de aprendizaje no era solo una actividad autónoma y válida en sí misma sino también el punto de llegada de todo un proceso investigador. En el imaginario colectivo de los alumnos parecía presentarse con fuerza la idea de que los materiales didácticos constituían una oportunidad para hacer balance de la experiencia. El objetivo del presente bloque era el mismo que en el resto de encuentros: a medio camino entre una síntesis de las opiniones expresadas a lo largo del cuestionario y un punto de arranque para acometer el análisis de su homólogo de evaluación de los beneficios de aprendizaje, esta vez el bloque quedaba circunscrito a una única pregunta. A diferencia de

otros cuestionarios, la extensión del actual y la naturaleza del ejercicio sobre el que informaba aconsejaron concentrar los esfuerzos en una sola cuestión.

Comentario aparte mereció también el hecho de que la pregunta sobre dificultades halladas se situara en las últimas páginas del cuestionario pero antes de las consideraciones sobre el método de trabajo. Ello implicaba que el encuestado tenía que reflexionar fría y calculadamente sobre su experiencia con anterioridad a la rendición de cuentas que le aguardaba en la página siguiente. La inversión del orden en el momento de examinar los resultados tuvo como objetivo sacar a relucir las incongruencias que los estudiantes revelaban en sus manifestaciones. La parrilla de 10 x 10 ofrecida en esta ocasión incluyó los ítems siguientes: «aplicaciones informáticas necesarias», el «diseño de la estructura», el «diseño y elaboración de un estilo de presentación», la «selección e incorporación de materiales», la «novedad del ejercicio», la «adecuación a los estándares de calidad exigidos», la «exigencia de corrección gramatical», «adecuación a un perfil concreto de alumno», «diseño de la interactividad con el lector» y «sistemas de evaluación y auto-evaluación». Cada uno de los aspectos glosaba algunas de las opciones planteadas a lo largo del cuestionario y formaba parte de tablas jerárquicas tales como las relacionadas con los motivos que explicaban la extensión de los materiales, las relacionadas con los objetivos perseguidos con su estructura o razones que determinaron la presentación elegida.

Según lo previsto y mientras no se volviera a confundir jerarquizar con puntuar, las aplicaciones informáticas, la novedad del ejercicio y el diseño de la estructura y de la presentación acapararían la atención de los estudiantes. Sin embargo, esta previsión no estaba exenta de riesgos. Por un lado, la reacción de los alumnos ante todas las oportunidades de jerarquizar había sido muy ambigua, y el hecho de que la pregunta actual se situara tras 6 páginas de intensa revista sobre el propio trabajo realizado no permitía ser muy optimista en cuanto al grado de corrección se refería. Por el otro, la experiencia acumulada en todo el proceso así como el grado de detalle que habían ofrecido los materiales didácticos por su peculiar naturaleza de síntesis abrían una puerta a la esperanza. Los dos gráficos de resultados conjuntos que a renglón seguido se presentan muestran las respuestas literales, en primer lugar, y el panorama obtenido tras la eliminación de todas las de valor 0, en segundo.



Figura 206

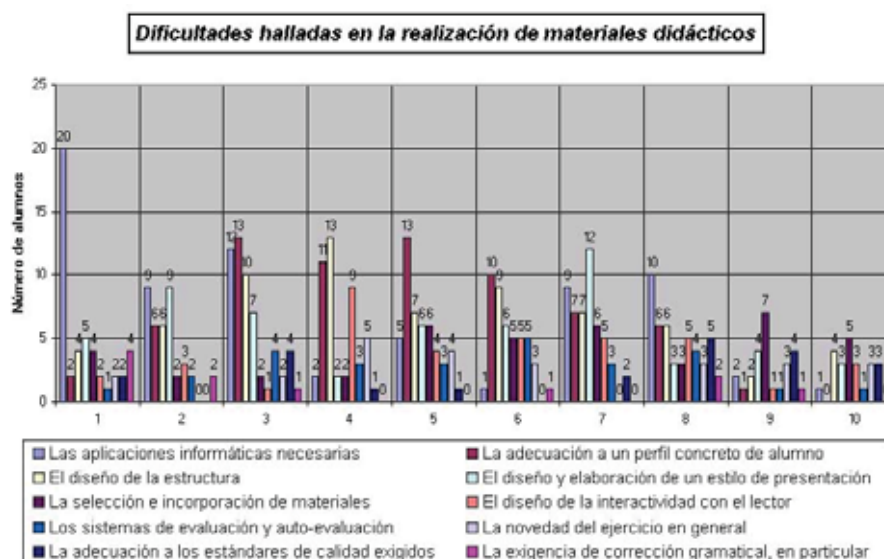


Figura 207

Aunque las conclusiones que parecían brindar cada uno de los dos gráficos anteriormente mostrados no se alejaban de lo previsto en este tipo de preguntas, por ser esta la última tabla jerárquica con botones de opción resultaba oportuno volver a incidir sobre ellas. Después de haber realizado la totalidad de los ejercicios de la carpeta y, en consecuencia, haber cumplimentado con anterioridad un sinnúmero de preguntas de este formato, los problemas seguían siendo los mismos. El primero de ellos se refería, indudablemente, tanto al número como a la disposición de aquellas respuestas con valor 0 que ningún encuestado había elegido. El sesgo pronunciado hacia la izquierda señalaba que las últimas posibilidades de respuesta se habían desestimado de forma unánime, tal y como había sido habitual en el resto de cuestionarios. El segundo problema reseñable, aunque tampoco específico de esta pregunta, atañía a la confusión generada entre jerarquía y puntuación y, por ello, a la dificultad de elegir una estrategia interpretativa correcta. Así, la interpretación de lo consignado por los alumnos en esta pregunta no pudo más que trabajar sobre lo grueso. El procedimiento empleado fue observar la distribución general de los

ítems más señalados o lo que es lo mismo en el primero de los gráficos, examinar las respuestas con valor 0 de forma invertida. De este modo, se pudo llegar a la conclusión de que las «aplicaciones informáticas necesarias», la «adecuación a un perfil concreto de alumno» y el «diseño de la estructura» habían acaparado la atención de los encuestados. En un segundo plano, el «diseño y la elaboración de un estilo de presentación» y la «selección e incorporación de materiales» hacían un tímido acto de presencia en diferentes puestos de la clasificación jerárquica.

El lector puede recordar que si en los motivos que explicaban la extensión de los materiales didácticos, los alumnos habían optado por los ítems «no me he preocupado por su extensión», la «explicación detallada del tema propuesto» y la «aportación de materiales complementarios para profundizar»; en la pregunta sobre los objetivos perseguidos con la estructura dada al último ejercicio, los ítems «clara exposición de los contenidos», «fomento de la interactividad con el lector» y «ritmo y variedad de los materiales» habían centrado las miradas de los estudiantes. Por su parte, y en relación con los motivos que determinaron la presentación elegida, los encuestados se decantaron mayoritariamente por los ítems «total desconocimiento de la informática apropiada», «claridad expositiva» y «facilidad de implementación». La sintonía de opiniones que se percibía en todas estas preguntas situaba a los ítems «no me he preocupado por su extensión» y «total desconocimiento de la informática apropiada» como los claros protagonistas de la realidad del alumnado. En el momento de la síntesis final, pareció que los alumnos volvían a hacer hincapié en el mismo elemento, subrayar los problemas técnicos y remarcar una falta de reflexión acerca de lo didáctico que ya había sido motivo de análisis. Al fin y al cabo, la tesis de los materiales didácticos como síntesis de la carpeta seguía rivalizando con la de la consideración del último ejercicio como un trabajo de curso tradicional.

En otro orden de cosas, estaba la peculiar distribución del resto de ítems a lo largo de la tabla jerárquica. El motivo de semejante distribución podía ser el de la confusión entre jerarquía y puntuación ya conocido. Sin embargo, más allá de dicho planteamiento existía también la posibilidad de prestar una especial atención a la valoración que los encuestados habían hecho de los ítems «diseño y elaboración de un estilo de presentación» y «adecuación a un perfil concreto de alumno». A pesar de que los valores no fueran muy significativos desde un punto de vista estadístico, sí que eran relevantes desde un punto de vista teórico. Mientras la «adecuación a un perfil concreto de alumno» ocupaba un lugar bastante destacado, su homólogo «diseño de la interactividad con el lector» quedaba rezagado en los últimos puestos de la jerarquía o situado en los primeros de la calificación. En cualquier caso, la relación entre las «aplicaciones informáticas necesarias» se oponía al «diseño de la interactividad con el lector»: pensar en un alumno fue para los encuestados más difícil que entablar un vínculo virtual con el mismo o incluso evaluarlo. La «novedad del ejercicio» no tuvo ninguna presencia relevante en esta ocasión, lo cual, teniendo en cuenta que afirmaron no haber realizado nunca un material didáctico no dejó de constituir

un motivo de preocupación<sup>161</sup>. Carecía de sentido que en la última y más valorada actividad de la carpeta de aprendizaje, los encuestados no consideraran importante no tener experiencia, no saber en qué consistía lo didáctico e ignorar cómo enfrentarse a una audiencia.

También en esta ocasión se tuvo que trabajar con la posibilidad de que la pregunta fuese interpretada como una tabla de puntuación. En este caso concreto, la cuestión era todavía más comprometida en el sentido de que se trataba de puntuar las dificultades halladas en la realización de la carpeta. Los valores máximos no disponían de una muestra lo suficientemente representativa como para considerar que las dificultades habían sido importantes. Solo 7 alumnos habían elegido el ítem «selección e incorporación de materiales» y lo habían situado en los puestos 9 y 10, a pesar de que en las horas dedicadas a dicha fase o en las anteriores tablas jerárquicas sobre motivos de estructuración, presentación o extensión, dicho aspecto no había representado un punto fuerte de sus observaciones. En segundo lugar, convenía detectar si las muestras más representativas se hallaban en la franja de 6 a 8 que había sido utilizada por los alumnos en casi todas las ocasiones que tuvieron que calificar aspectos diversos de su trabajo. El resultado de esta doble investigación indicaba que los ítems «aplicaciones informáticas necesarias», «diseño y elaboración de un estilo de presentación», «adecuación a un perfil concreto de alumno» y «diseño de la estructura» ocupaban los puestos más destacados del 8 al 6 respectivamente, habiendo una singular repetición a partir de los puestos 5 y 4 de los ítems «adecuación a un perfil concreto de alumno», «diseño de la estructura» y «aplicaciones informáticas necesarias». Desde este punto de vista, las respuestas y opiniones expresadas por los alumnos serían prácticamente las mismas tanto analizando el gráfico de forma correcta como analizándolo de forma incorrecta. Todo parecía indicar que la informática había superado a los pormenores de la teoría o la novedad del ejercicio del mismo modo que la gramática había superado el intrínquilis de la lectura y redacción de una reseña, por citar solo un ejemplo. La naturaleza e implicaciones de esta observación estaban mucho más allá de lo que el presente estudio podía permitirse.

---

<sup>161</sup> Véanse, al respecto, los resultados del cuestionario de *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Materiales didácticos)* y, en concreto, los resultados de la primera pregunta.