

**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**

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

El estudio se realizó sobre una muestra de 151 alumnos de las titulaciones de Bellas Artes y de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración*, impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y por la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios enviados
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	32
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	24
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	23
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	51
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	21
TOTAL		151

Tabla 88

En este estudio se recogieron las respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre la *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Reseña)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas<sup>120</sup>. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- El porqué de la elección del tema.
- Días y horas dedicados a la selección del libro.
- Selección y ordenación jerárquica de los motivos que explican la elección.
- Medios a través de los cuales se ha conocido el libro.
- Cómo se ha obtenido el libro.
- Días y horas dedicados a la lectura del libro.
- Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la lectura del libro.
- Días y horas dedicados a la redacción de la reseña.
- Se ha realizado un esquema o estructura previa de la reseña.
- Se ha mantenido el orden original de los capítulos.
- Motivos de no haber mantenido el orden original de los capítulos.

<sup>120</sup> Véase anexo 1.

- Ha sido exhaustiva la descripción del libro.
- Hay en la reseña una crítica de los contenidos del libro.
- Se han utilizado otras lecturas para realizar la reseña.
- Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización del ejercicio.

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

- a) El bloque de carga de trabajo o número de días y horas dedicados a la actividad. Preguntas 2, 3, 8, 9, 13 y 14.
- b) El bloque de motivos. Preguntas 1 y 5 del cuestionario correspondiente.
- c) El bloque relativo a los pormenores de la elaboración del ejercicio. Preguntas 6, 7, 15, 16, 17, 18, 20 y 21.
- d) El bloque de dificultades y valoraciones generales de la reseña. Preguntas 12 y 23.

Por la escasa representatividad de la muestra, se desestimaron las respuestas dadas a las preguntas 4, 10, 11, 19, 22, 24, 25, 26, 27 y 28. Hay claros indicios de que los alumnos no quisieron informar sobre determinados aspectos del proceso de elaboración de la reseña que hacían referencia a su grado de exigencia, implicación y forma de trabajo. Ello es así porque, y conviene recordarlo una vez más, los cuestionarios disponían de un sistema de avisos que alertaba al encuestado, en el caso de que olvidara cuestiones de respuesta obligatoria, sobre su descuido. Muy posiblemente, sabiendo que su respuesta no era ni voluntaria ni anónima y que coincidía temporalmente con la entrega del ejercicio correspondiente, los estudiantes no se sintieron con la suficiente libertad como para expresar, sobre todo al principio del proceso, sus opiniones y modos de trabajo.

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

El presente cuestionario comprendía un total de tres preguntas relacionadas con los días y las horas que el alumno había dedicado a la realización del ejercicio de reseña. Dichas preguntas, convenientemente distribuidas a lo largo de las cinco páginas que ocupaba el cuestionario, solicitaban que el alumno calculara el número de días y de horas por día dedicados a la selección del libro, a la lectura del mismo y a la redacción definitiva de la reseña, y ponían a su disposición una casilla numérica en donde el estudiante debía consignar la cifra que estimara más ajustada a la realidad de su trabajo. El objetivo evidente de semejantes cuestiones era determinar la carga de trabajo que había supuesto para el conjunto de los alumnos la elaboración del primer ejercicio de la carpeta de aprendizaje; eso sí, teniendo en cuenta la necesidad de analizar de un modo unitario los resultados consignados así como de desglosar por facultades, asignaturas y grupos las diferentes experiencias. Las irregularidades, incoherencias y desviaciones que mediante

dicho procedimiento salieron a la luz apuntaron una serie de conclusiones generales que se consideró indispensable subrayar. En este sentido, conviene alertar al lector de que, dada la disparidad de los resultados, en todos los casos se ha trabajado y extraído las conclusiones mencionadas a partir del valor de la moda, entendiendo que frente a resultados muy diferentes lo más oportuno es prestar atención a aquél que presenta mayor frecuencia sin por ello desatender otras medidas de tendencia central y de dispersión en torno a la media.

4.1.1. Días y horas dedicados a la selección del libro

En primer lugar, se interrogó a los alumnos sobre los días y las horas dedicados a la selección del libro, y el resultado dio lugar al gráfico siguiente:

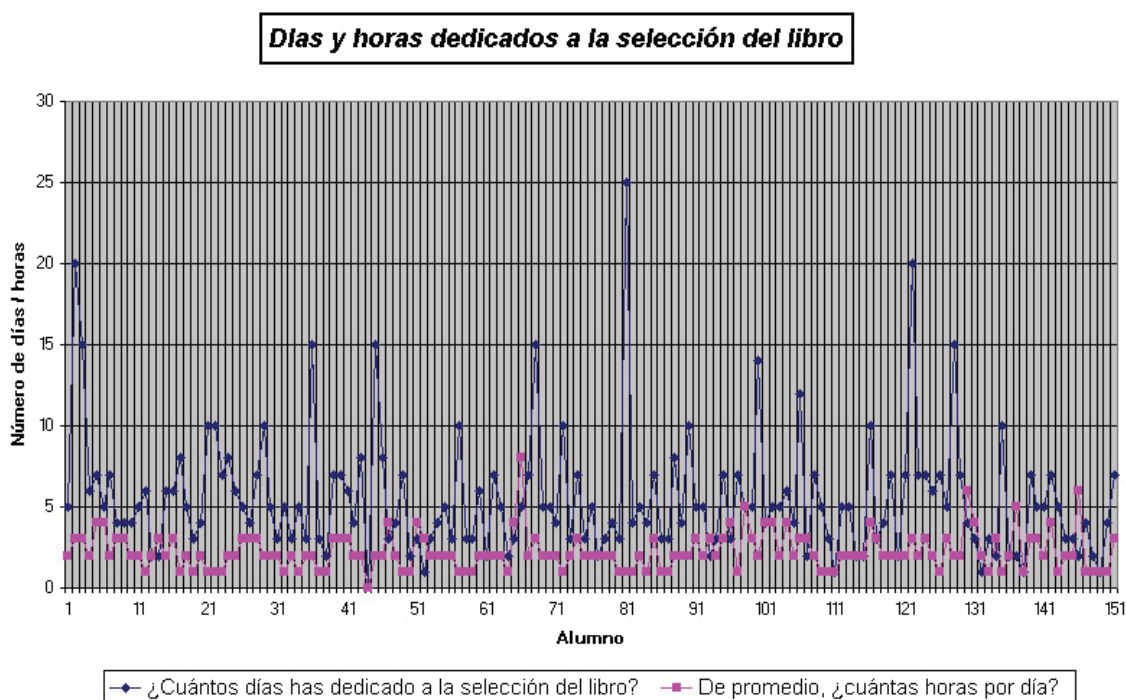


Figura 14

Como bien muestra el gráfico, hay 10 valores que se podrían considerar atípicos y que corresponden a los alumnos 2, 3, 36, 45, 68, 81, 100, 106, 122, 128. Con este resultado incluido, las medidas de tendencia central y de dispersión son las siguientes:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN DEL LIBRO</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	5,52	3,80	5,00	5,00
Número de horas	2,24	1,14	2,00	2,00

Tabla 89

Si se prescinde de los datos atípicos, la distribución mejora en cuanto a número de días dedicados a la selección del libro, es decir, hay menos dispersión alrededor de la media.

No obstante, pasa prácticamente inadvertida la mejora de esta dispersión en cuanto al número de horas se refiere.

Con todo la mediana y la moda se mantienen:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN DEL LIBRO (SIN DATOS ATÍPICOS)</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Número de días	4,74	2,26	5,00	5,00
Número de horas	2,23	1,17	2,00	2,00

**Tabla 90**

Como se infiere del gráfico y de las tablas correspondientes y como se tendrá ocasión de comprobar cuando se analicen los resultados de todas las preguntas sobre días y horas dedicados a una determinada actividad, es cierto que, en general, se mantiene una relación inversamente proporcional entre el número de días y el número de horas en cualquier sentido —a mayor número de días, menor número de horas y viceversa. Aunque parecía relativamente lógico que en el primer ejercicio de la carpeta de aprendizaje, el alumno necesitara más tiempo de lo común para escoger tanto el tema objeto de su investigación como la lectura que tenía que introducirlo en el mismo, también debería ser lógico que un estudiante de segundo ciclo de Historia del Arte dedicara menos tiempo a dicha tarea. Sin embargo, teniendo en cuenta las diversas casuísticas introducidas por los grupos encuestados, fue necesario prestar atención a las singularidades aportadas por cada uno en este contexto y trabajar con el valor general de la moda. Según esta, los alumnos habían dedicado 5 días de 2 horas diarias a la selección del libro para la realización del ejercicio de reseña.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA SELECCIÓN DEL LIBRO 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	5,38	4,55	4,00	3,00
	Horas	2,09	1,28	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	5,54	3,01	5,00	5,00
	Horas	2,58	1,10	2,50	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	6,13	4,28	5,00	7,00
	Horas	2,26	1,10	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	6,06	3,77	5,00	5,00
	Horas	2,12	0,93	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	3,76	2,41	3,00	2,00
	Horas	2,33	1,46	2,00	1,00

**Tabla 91**

Extraer conclusiones a partir de los datos arrojados tanto por la tabla anterior particularizada como por el gráfico general que ya se ha tenido ocasión de comentar, no fue una tarea exenta de riesgos. Sólo con atender a las diferentes desviaciones tipo, era evidente la dificultad de establecer un número de días y horas válido para el conjunto de los estudiantes implicados en la nueva experiencia didáctica, lo que volvió a aconsejar la utilización del valor de la moda para intentar explicar la diferencia entre las horas empleadas por los alumnos de la Facultad de Geografía e Historia y por los de la Facultad de Bellas Artes. El hecho, ya apuntado, de que en el primer caso se tratara de estudiantes de segundo ciclo de una titulación, supuestamente más teórica, era un motivo suficiente para justificar esta disparidad. La coincidencia, por lo tanto, entre los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y los de Teoría del Arte tenía que atribuirse al azar. En cambio, lo que sí llamaba la atención era la diferencia que dentro de una misma facultad existía entre lo señalado por los alumnos y el grado de dificultad y experiencia que con ello manifestaban.

Sin olvidar que se trataba de un estudiante maduro de segundo ciclo, con cierta experiencia en este tipo de actividades y con la relativa facilidad que le supuso enfrentarse a una fuente de la Historia de la Estética —en comparación con la dificultad de sus compañeros para plantear un problema de carácter general dentro de la misma disciplina—, el resultado arrojado por los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración —afirmando haber dedicado 2 días de una hora cada uno— constituye sin duda alguna el ejemplo más aquilatado. Obsérvese al respecto, el resultado obtenido de multiplicar el número de días por el número de horas por día, a fin de hallar la carga de trabajo concreta.

<b>MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA SELECCIÓN DEL LIBRO 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	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	7,00	<b>14</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,00	<b>10</b>
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	2,00	<b>2</b>
	Horas	1,00	

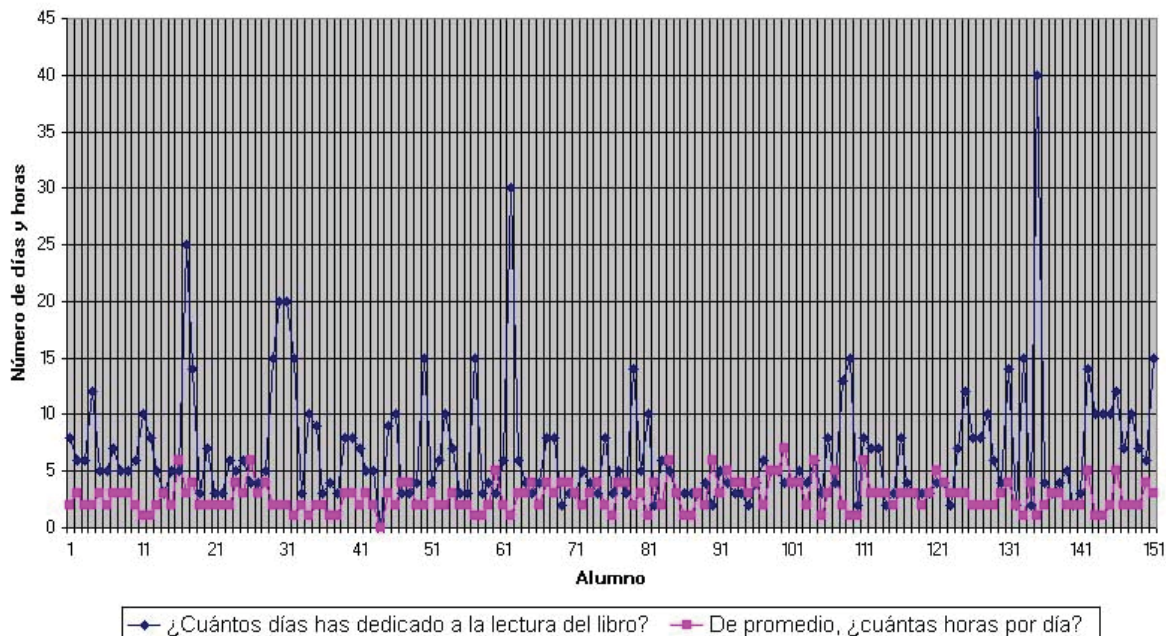
**Tabla 92**

Si se prescindía del valor aportado por el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, el promedio de horas dedicado a la selección del libro era de 10. Pero si se consideraba también esa carga a la baja que representaba dicho grupo, el total disminuía hasta las 8,4 horas.

4.1.2. Días y horas dedicados a la lectura del libro

En segundo lugar, se preguntó a los alumnos cuántos días y horas habían dedicado a la lectura del libro objeto de su reseña. Los resultados a dicha cuestión fueron los siguientes:

**Días y horas dedicados a la lectura del libro**



**Figura 15**

Como bien muestra el gráfico, hay 12 valores que se podrían considerar atípicos y que corresponden a los alumnos 17, 29, 30, 31, 32, 50, 57, 62, 109, 133, 135, 151. Con este resultado incluido, las medidas de tendencia central y de dispersión fueron las siguientes:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA LECTURA DEL LIBRO				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Días lectura libro	6,65	5,31	5,00	3,00
Horas lectura libro	2,76	1,31	3,00	2,00

**Tabla 93**

Si se prescindía de los datos atípicos, la distribución mejoraba en cuanto a número de días dedicados a la lectura del libro, es decir, había menos dispersión alrededor de la media. No obstante, y precisamente porque se constató lo que se apuntaba en relación con los días y horas dedicados a la selección del libro —esto es, que a mayor número de días menor número de horas dedica el alumno a la actividad correspondiente—, la tabla que a renglón seguido se añade muestra cómo la media de las horas por día subió considerablemente tras eliminar los datos proporcionados por aquellos alumnos que habían dedicado muchos días pero de pocas horas cada uno. Lógicamente, al mantener sólo los valores de los estudiantes que dedicaban más horas por día y, por lo tanto, menos días en total, hubo una mejora en la media de días que no quedaba reflejada en la media de horas por día.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA LECTURA DEL LIBRO (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Días lectura libro	5,54	2,93	5,00	3,00
Horas lectura libro	4,21	1,29	3,00	2,00

Tabla 94

Tal y como se advirtió cuando se tuvo ocasión de comentar los resultados de días y horas dedicados a la selección del libro, la respuesta a este tipo de preguntas siguió presentando las mismas características generales. Si allí se señalaba una relación inversamente proporcional entre el número de días y el número de horas, también aquí se pudo afirmar que los alumnos dedicaban un promedio de 3 días de 2 horas de trabajo cada uno a la lectura del libro objeto de su reseña. Por lo tanto, si nuestra interpretación era correcta en el momento de sostener que los alumnos tuvieron que dedicar más tiempo a la selección porque se trataba del primer ejercicio de la carpeta de aprendizaje y el punto de partida de su futura investigación, podría entrar dentro de lo razonable que en el momento de la lectura los valores disminuyeran ligeramente: frente a los 5 días de 2 horas de trabajo cada uno indicados en el primer caso, los 3 días de 2 horas del segundo parecieron reflejar una labor más consciente y centrada.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA LECTURA DEL LIBRO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	6,22	5,40	4,50	3,00
	Horas	2,66	1,12	2,50	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	4,08	1,38	4,00	3,00
	Horas	3,71	1,71	4,00	3,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	6,22	3,69	6,00	8,00
	Horas	2,78	1,13	3,00	3,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	7,24	5,00	5,00	5,00
	Horas	2,47	1,14	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	9,29	8,36	7,00	10,00
	Horas	2,52	1,25	2,00	2,00

Tabla 95

En esta ocasión, y a diferencia de los resultados relativos al tiempo dedicado a la selección del libro, hicieron acto de presencia unas disparidades entre asignaturas y grupos que no podían pasarse por alto. En primer lugar, los cuestionarios correspondientes a las asignaturas de Teoría del Arte T4 e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración arrojaron modas de 24 y 20 horas respectivamente —cuando la moda global era de 6 horas. En segundo lugar, hay que mostrar cuanto menos sorpresa ante el hecho de que la moda total de horas dedicadas a la lectura de un libro fuese únicamente de 6. Tal y como se ha podido observar en la tabla 7, la alta desviación tipo desaconsejó utilizar la media aritmética y la mediana, de forma que otras evidencias no pudieron venir en socorro a fin de resolver esta particularidad. En esta coyuntura lo más apropiado pudiera ser consultar las modas que caracterizan las diferentes asignaturas y grupos recogidas en la tabla 9. Un



simple vistazo a la secuencia de modas (6, 9, 24, 10, 20) podría indicar que, sin olvidar que la moda general de la lectura son 6 horas, tal vez los valores intermedios se ajustasen más a la realidad. En efecto, si se trabaja sobre el promedio de las modas, se puede afirmar que la lectura del libro supuso para los estudiantes una carga media de trabajo de 14,8 horas. En comparación con el tiempo empleado en la selección del libro que acumulaba un total de 8,4 horas, se constató un incremento de unas 6,4 horas aproximadamente entre las dos primeras fases del ejercicio. No obstante lo dicho, todo esto no son más que conjeturas y el estudio estadístico impone tanto su ley como sus límites: ceñirse escrupulosamente a los resultados dejan estas particularidades sin explicar, y lo único que puede aventurarse son tan solo gruesas tendencias.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA LECTURA DEL LIBRO POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,00	9
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	3,00	6
	Horas	3,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	8,00	24
	Horas	3,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,00	10
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	10,00	20
	Horas	2,00	

Tabla 96

4.1.3. Días y horas dedicados a la redacción de la reseña

En tercer lugar, se preguntó a los alumnos cuántos días y horas habían dedicado a la redacción definitiva de su reseña. Los resultados a dicha cuestión fueron los siguientes:

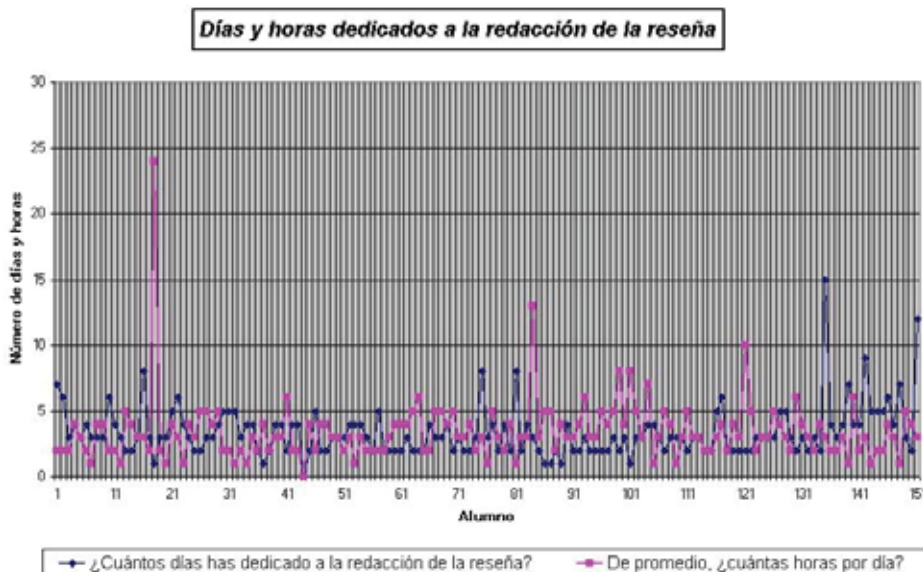


Figura 16

Como bien muestra el gráfico, hubo sólo dos valores que se podrían considerar atípicos en cuanto al número de días se refiere —y que corresponden a los alumnos 135 y 151— y tres en cuanto al número de horas —en concreto, se trata de los alumnos 18, 84, 121. Con ambos valores incluidos, las medidas de tendencia central y de dispersión son las siguientes:

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA REDACCIÓN DE LA RESEÑA</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Días realización reseña	3,39	1,93	3,00	2,00
Horas realización reseña	3,44	2,42	3,00	3,00

**Tabla 97**

En cambio, si se prescindía de dichos datos atípicos, la desviación tipo relativa a las horas por día, mejoraba de forma muy notable, la media experimentaba también su correspondiente disminución y la mediana y la moda se mantenían invariables. Ello significaba que la redacción de la reseña, a diferencia de las otras dos fases del ejercicio, fue acometida por los alumnos de un modo diferente, siendo así que la relación inversamente proporcional que hasta el momento se había corroborado en todas las ocasiones, quedó ahora anulada, tal y como ratifica la siguiente tabla.

<b>DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA REDACCIÓN DE LA RESEÑA (SIN DATOS ATÍPICOS)</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Días realización reseña	3,28	1,53	3,00	2,00
Horas realización reseña	3,19	1,47	3,00	3,00

**Tabla 98**

Los alumnos dedicaron un promedio de 2 días de 3 horas cada uno a la redacción definitiva de la reseña, resultando de ello que el volumen en días dedicado a las diferentes fases de la misma fue disminuyendo mientras aumentaba el número de horas hasta estabilizarse. Tal circunstancia no estaba exenta de una cierta lógica: entraba dentro de lo posible que un alumno tardara más en buscar y elegir la documentación adecuada que trabajarla en profundidad, si se acepta como premisa de trabajo que los alumnos acometieron el ejercicio sin una planificación correcta de las tareas. La cuestión aquí es explicar esta manifiesta incoherencia entre el número de horas dedicado a la selección del libro (10 horas), a la lectura del mismo (6 horas) y a la redacción de la reseña (6 horas), dedicando muchas más horas a la tarea en principio menos exigente y un número insuficiente de horas a la parte más trabajosa del ejercicio. La hipótesis podría ser que el alumno iniciara la actividad sin hacer un estudio sobre el tiempo total disponible y que, a medida que la fecha límite de entrega se acercaba, realizara apresuradamente lo que le restaba del ejercicio.

Convendría especular sobre este proceder por parte de los alumnos. En primer lugar, no puede pasarse por alto la novedad de la iniciativa didáctica: el alumno necesitaba un cierto

período de adaptación. En segundo lugar, tampoco puede menospreciarse que este perfil más teórico de las asignaturas es minoritario en las titulaciones, de manera que por fuerza el estudiante debía encontrar más problemas al proponer un tema de carácter transversal y seleccionar el documento más oportuno para empezar su investigación. La incidencia efectiva de estos obstáculos parece venir probada por el hecho de que justamente los alumnos de la asignatura Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración tardaron menos en seleccionar y proponer el tema de su investigación. En su caso particular, y recuérdese que se trata siempre de alumnos de segundo ciclo y en buena parte matriculados en el último año de carrera, ya habían cursado asignaturas similares —por ejemplo, Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración— y tenían una experiencia directa o indirecta de la carpeta de aprendizaje. A todas estas razones habría que sumar el tipo de temas elegidos por los estudiantes para la carpeta, su influencia en el grado de dificultad en la localización de los documentos y la consideración general que se tenía sobre la naturaleza de una reseña.

En lo que se refiere al primer aspecto —esto es, al tipo de temas escogidos por los alumnos— habría que establecer una clara diferencia entre los grupos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración respecto al resto de sus compañeros. En estos dos casos, el menor tiempo dedicado a la primera fase del ejercicio —entre 2 y 6 horas frente a las 8, 10 y 14 horas de los otros grupos— podría justificarse aduciendo lo siguiente. Por un lado, los estudiantes de Historia del Arte I se decantaron por períodos y aspectos que la disciplina había investigado con profusión, lo que pudo constituir una notable ayuda a la hora de hallar la documentación adecuada y disminuir el tiempo para localizarla. Por otro lado, los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración optaron por una fuente de la Estética, lo que también pudo contribuir a esa mejora de la localización del texto y del tiempo dedicado a la misma. En cambio, en los casos de Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, los alumnos optaron mayoritariamente por elegir temas de carácter transversal en lugar de circunscribir su investigación al examen de una fuente concreta. Este hecho, que indudablemente añadía una dosis superior de complejidad al trabajo del alumno, pudo ser el resultado del desconocimiento de la naturaleza de las fuentes propias de la disciplina, a pesar de que disponía desde el inicio del curso de una bibliografía complementaria en la cual venían recogidas las principales referencias, y a pesar también de que en las primeras sesiones de las asignaturas se trató particularmente el asunto de las fuentes de la disciplina. Como es fácilmente comprensible el propio hecho de presentar un tema transversal dificultó la elección de esa obra que debía constituir la primera fase de su trabajo. Sin embargo, la afirmación de los alumnos —en la correspondiente pregunta que a tal fin se dispuso en el presente cuestionario— de que habían conocido el libro a través de la consulta de catálogos informáticos causó no poca sorpresa. En la medida en que el tiempo invertido en dicha consulta tendría que ser menor al implicado por una búsqueda manual, parece evidente que los encuestados contabilizaron en estas horas incluso el tiempo dedicado al aprendizaje de los catálogos electrónicos, cuando en los mismos cuestionarios ya existían

unas preguntas específicas para recoger el tiempo destinado por el alumno a dicho aprendizaje.

Por último, la escasa experiencia que la práctica totalidad del alumnado de Bellas Artes afirmó disponer en tareas de redacción y elaboración de una reseña —tal y como se tendrá ocasión de comentar en el cuestionario correspondiente a los resultados de aprendizaje— constituyó un arma de doble filo. El sentido común indicaría que a menor experiencia más tiempo para realizar una reseña. No obstante, lo cierto es que también sería correcto sostener que precisamente por esa falta de experiencia, los alumnos no tomaron conciencia de lo que implicaba el ejercicio y se precipitaron a resumir lo que habían leído con apresuramiento. El hecho de que el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración fuese el que dedicara más tiempo a la redacción de la reseña y menos a la selección del libro pudo alimentar esta hipótesis de trabajo. El problema era que las diferencias en la distribución de las horas dedicadas a cada una de las fases del ejercicio por grupo no era lo suficientemente explícita para mantener en todos los casos este planteamiento. Nótese, al respecto, que los alumnos de Teoría del Arte T4 y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración habían marcado un punto de inflexión en lo que al número de horas de lectura del libro se refería. Y lo más grave: en apariencia, no había ningún tipo de razón —ni siquiera atendiendo a la realidad de los trabajos efectivamente presentados— que pudiera dar noticia de los motivos que habían convertido estos dos grupos en una singularidad dentro del conjunto.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA REDACCIÓN DE LA RESEÑA POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,19	1,55	3,00	2,00
	Horas	3,16	1,32	3,00	3,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,38	0,92	2,00	2,00
	Horas	4,67	2,48	4,00	3,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,00	1,17	3,00	3,00
	Horas	3,57	1,85	3,00	3,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,43	1,53	3,00	3,00
	Horas	3,22	3,24	3,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,19	3,33	4,00	4,00
	Horas	2,86	1,31	3,00	3,00

**Tabla 99**

En consecuencia, hubo que recuperar la hipótesis de partida sobre la mala distribución del tiempo dedicado a las fases de la reseña: conscientes al principio de que disponían de un margen amplio para la presentación del primer ejercicio de la carpeta de aprendizaje, la mayor parte de los alumnos calcularon, previeron y distribuyeron el tiempo dedicado a cada una de sus fases de un modo erróneo, hasta el punto de que habían prácticamente agotado los días seleccionando y leyendo el libro cuando tuvieron que enfrentarse a la realización final de la reseña.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA REDACCIÓN DE LA RESEÑA 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	2,00	6
	Horas	3,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,00	9
	Horas	3,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,00	6
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	4,00	12
	Horas	3,00	

Tabla 100

En términos estrictamente matemáticos, se podría afirmar que si la selección y la lectura del libro elegido supuso al alumno, en promedio, una dedicación de 23,2 horas, su redacción, también en promedio, les supuso una dedicación de 7,8 horas. Por lo tanto, el conjunto de la reseña les ocupó una media de 31 horas siendo cierto que la diferencia entre las horas dedicadas a la selección del libro (8,4 horas), a la lectura del mismo (14,8 horas) y a la redacción de la reseña (7,8 horas) significó una disminución de la carga de trabajo a medida que avanzaba el ejercicio. Así, la redacción propiamente dicha de la reseña supuso una reducción del 7,14% de las horas empleadas respecto a la selección del libro y del 42,29% respecto a la lectura del mismo.

HORAS TOTALES DEDICADAS A LA RESEÑA POR GRUPO Y ASIGNATURA				
Asignaturas y grupos	Horas totales selección	Horas totales lectura	Horas totales redacción	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	6	9	6	21
<i>Teoría del Arte T2</i>	10	6	6	22
<i>Teoría del Arte T4</i>	14	24	9	47
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	10	15	6	31
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	2	20	12	34

Tabla 101

Si se considera el total de horas del conjunto del ejercicio para cada una de las asignaturas y grupos, el porcentaje de estas horas dedicadas a cada una de las tres fases de la actividad es el siguiente:

<b>HORAS TOTALES DEDICADAS A LA RESEÑA EN PORCENTAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>			
<b>Asignaturas y grupos</b>	<b>Horas totales selección</b>	<b>Horas totales lectura</b>	<b>Horas totales redacción</b>
<i>Historia del Arte I</i>	<b>28,57%</b>	<b>42,85%</b>	<b>28,57%</b>
<i>Teoría del Arte T2</i>	<b>45,45%</b>	<b>27,27%</b>	<b>27,27%</b>
<i>Teoría del Arte T4</i>	<b>29,78%</b>	<b>51,06%</b>	<b>19,14%</b>
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	<b>32,25%</b>	<b>48,38%</b>	<b>19,35%</b>
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	<b>5,88%</b>	<b>58,82%</b>	<b>35,29%</b>

Tabla 102

## 4.2. Bloque de motivos

Fundamentalmente eran dos las preguntas que interrogaban a los alumnos sobre los motivos y las razones de una determinada actividad. La primera abría el presente cuestionario estableciendo un planteamiento general que no pretendía entrar en gran lujo de detalles. La segunda se colocaba en la segunda página del cuestionario y, con el número 5, inauguraba el conjunto de las tablas jerárquicas con botones de opción que solicitaban al alumno la ordenación de una serie de motivos. Ni en la una ni en la otra, el estudiante había tenido todavía tiempo de entrar a fondo en la singularidad del cuestionario si había desoído los consejos de los profesores sobre la conveniencia de leer con anterioridad a la realización de un determinado ejercicio su correspondiente cuestionario. Por lo tanto, el resultado de estas dos preguntas informó sobre el contenido propiamente dicho de las mismas, pero también desempeñó el papel de síntoma y aviso de la reacción de los encuestados ante el primer ejercicio de la carpeta y el primer cuestionario del curso.

### 4.2.1. El porqué de la elección del tema

La pregunta sobre la elección del tema de investigación para el desarrollo de todos los ejercicios de la carpeta de aprendizaje estaba planteada de tal forma que el alumno disponía de un total de 11 posibles respuestas entre las cuales sólo podía seleccionar la que más se ajustara a su realidad a través del correspondiente botón de radio. Dichas posibilidades comprendían «aprovechar el material utilizado en otra asignatura», «disponer de conocimientos previos sobre el mismo», «enlazar con una investigación futura de interés para el alumno», «por la abundancia de materiales y la facilidad de acceso a los mismos», «por la escasez de materiales disponibles», «por su marcada dimensión didáctica», «por recomendación», «por su originalidad», «por su actualidad» y «por interés personal». Se omite aquí el ítem «otros» por la variopinta naturaleza de sus resultados y se procede al análisis de la información a nivel general o primer nivel. Frente al mencionado abanico de oportunidades, aproximadamente la mitad de los alumnos (74 en total) respondieron de forma rotunda apostando por el gusto personal, 27 optaron por elegir un tema que tenían previsto proseguir en el futuro, 16 lo seleccionaron por disponer de conocimientos previos sobre el mismo y otros 9 por su originalidad.

EL PORQUÉ DE LA ELECCIÓN DEL TEMA POR GRUPO Y ASIGNATURA						
	Historia del Arte I	Teoría del Arte		Hª Ideas Estéticas I	Hª Ideas Estéticas II	TOTAL
		T2	T4			
Aprovecho material utilizado en otra asignatura	0	0	1	4	1	6
Dispongo de conocimientos previos sobre el mismo	8	2	2	3	1	16
Enlaza con una investigación futura de mi interés	5	7	6	7	2	27
Abundancia de materiales y facilidad de acceso	0	0	0	1	1	2
Por la escasez de materiales disponibles	0	0	0	1	0	1
Por su marcada dimensión didáctica	0	0	1	2	0	3
Porque me lo han recomendado	0	0	0	1	3	4
Por su originalidad	2	2	2	3	0	9
Por su actualidad	0	0	0	0	3	3
Porque me gusta	16	11	11	26	10	74
Otros	1	2	0	2	0	5

Tabla 103

**El porqué de la elección del tema**

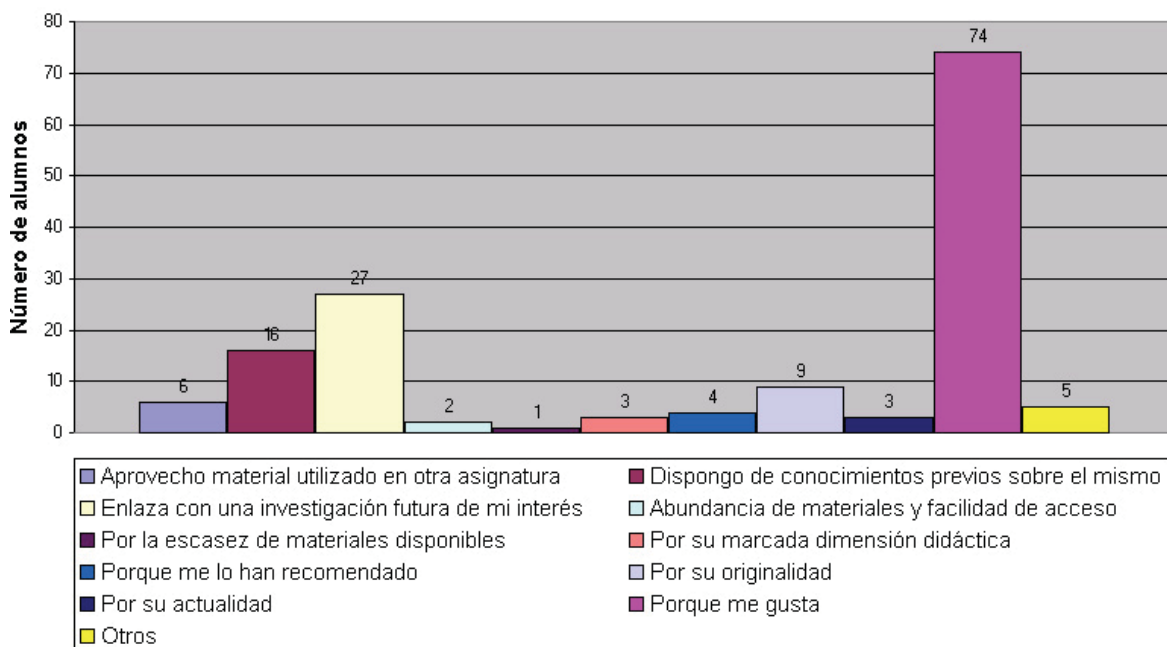


Figura 17

Además de ilustrar lo que ya se había tenido ocasión de comentar en el párrafo anterior, el gráfico también dio noticia de los motivos por los que prácticamente ningún alumno eligió su tema. Se trataba de los ítems «abundancia de materiales y facilidad de acceso a los mismos», «escasez de materiales disponibles», «por recomendación» y «por actualidad».

Sin ninguna duda, los alumnos optaron por atender a sus intereses y desestimaron cuestiones de método —como por ejemplo, la disponibilidad y cuantía de la documentación— que un investigador más avezado hubiera tenido en cuenta. En este sentido, se podría subrayar el éxito del nuevo modelo de evaluación considerando que aproximadamente la mitad de los estudiantes no valoraron la rentabilidad del esfuerzo y se prestaron a trabajar sobre temas de su interés personal que, en algunos casos, querían seguir profundizando. A pesar de que las recomendaciones se orientaron también hacia la reutilización de investigaciones previas o simultáneas que los alumnos estuvieran llevando a cabo en otras asignaturas, es evidente, o bien que los estudiantes no tenían otras materias ni cometidos coincidentes, o bien que, siendo mayoritariamente de primer ciclo, la novedad de la propuesta ocultó criterios más pragmáticos. Vistas así las cosas, el éxito inicial atribuido al nuevo modelo de evaluación podía interpretarse también en sentido inverso: tanto el carácter transversal con el que se dotó la estructura de la carpeta de aprendizaje como la carga de trabajo estimada que se había previsto de entrada, valoraba la posibilidad de que el estudiante pudiera trabajar un mismo tema de investigación desde diferentes puntos de vista y presentarlo en diversas asignaturas. No parece ni que el alumnado optara por dicha vía ni que considerara especialmente importante la vertiente didáctica de la carpeta de aprendizaje.

La única diferencia destacable entre facultades, asignaturas y grupos se halló en el intercambio de posiciones entre el segundo y tercer motivo apuntados —esto es, por enlazar con una investigación futura de su interés y por disponer de conocimientos previos sobre el tema—, y en la omisión total de determinados aspectos. Así, mientras los alumnos de la Facultad de Bellas Artes concentraron su elección en los ítems «porque me gusta», «porque enlaza con una investigación futura», «porque dispongo de conocimientos previos sobre el mismo», «porque aprovecho el material utilizado en otra asignatura», «por su marcada dimensión didáctica» y «por su originalidad», los alumnos de la Facultad de Geografía e Historia manejaron la práctica totalidad de las posibles respuestas. La predisposición del alumnado así como su dedicación a unas asignaturas atípicas dentro de sus respectivas licenciaturas, influyó de forma muy similar en el resultado de preguntas sobre las motivaciones personales.

#### 4.2.2. Selección y ordenación jerárquica de los motivos que explican la elección del libro

A diferencia de la pregunta sobre los motivos de la elección del tema general objeto de la carpeta de aprendizaje, en esta ocasión se solicitaba al alumno una ordenación jerárquica de los motivos que explicaban, en concreto, la elección del libro a partir del cual elaboraría la reseña. Las razones que justificaban el diferente planteamiento de ambas cuestiones se hallaban en la relativa simplicidad de las causas que impulsaron a los alumnos a decantarse por un determinado tema y en la necesidad de que el estudiante clasificara, reflexionara y tuviera en cuenta motivos de índole científica a la hora de elegir sus fuentes bibliográficas. A lo largo de las sesiones metodológicas dedicadas a la reseña, de las tutorías personalizadas y de la descripción que se ofrecía al alumno desde el inicio del



curso de las actividades que debía llevar a cabo, se tuvo especial interés en plantear criterios de selección que tuvieran un claro sesgo académico y formativo. En este sentido, conviene establecer una zanja separadora entre los estudiantes que se sometieron al desarrollo de la carpeta de aprendizaje durante el primer cuatrimestre y los que lo hicieron durante el segundo. Si en el primer caso, el margen de libertad era mayor en la medida en que el libro era una puerta de entrada a su tarea investigadora, en el segundo el margen de libertad quedaba truncado por el hecho de haber convertido una fuente de la historia de la estética en el núcleo temático de la carpeta. El resultado de semejante realidad vino corroborado por las coincidencias que se verificaron entre lo manifestado en la primera pregunta del cuestionario y lo manifestado en la quinta por los diferentes grupos y asignaturas encuestados. Lo cual supuso una amable invitación a examinar lo expresado por los estudiantes a nivel general sin, por ello, descartar un par de puntualizaciones a nivel de asignatura.

Por otro lado, antes de entrar en lo minuto de la presente pregunta es necesario recordar los problemas generales detectados en algunas partes de los cuestionarios de evaluación de la carpeta de aprendizaje —que ya se tuvo ocasión de comentar en la introducción a los mismos y que, por ello, no se repetirán—, y hacer alusión al hecho de que, esta vez, la parrilla ofrecida al alumno constaba de 8 niveles jerárquicos con 8 aspectos a seleccionar<sup>121</sup>. En total, el estudiante disponía de 64 posibilidades combinatorias que excluían la oportunidad de otorgar una misma posición jerárquica a más de un aspecto. Estos literales comprendían los ítems «interés personal sobre el tema del libro», «adecuación a los criterios de evaluación», «libro ya conocido por otras asignaturas», «libro poco voluminoso», «claridad expositiva», «existencia de una edición en catalán o castellano», «facilidad de acceso al mismo» y «otros». Veámoslo con detalle tanto a través del gráfico que incluye las respuestas de valor 0, esto es, las respuestas no elegidas, y a través del gráfico que las elimina en aras de una mayor claridad interpretativa.

---

<sup>121</sup> Se omite aquí la referencia a todas aquellas preguntas, presentes en el actual cuestionario, en las cuales también se solicita al alumno una jerarquización, aunque sin utilizar en el enunciado de la misma dicho término. Nos referimos, en concreto, a las preguntas 17, sobre los motivos de reestructuración de la reseña y 19, sobre los motivos de la elaboración de una descripción no exhaustiva de la misma. Recuérdese que sus respectivos enunciados rezaban lo siguiente: «si no has mantenido el orden original, indica los motivos», y «si la descripción no ha sido exhaustiva, indica los motivos». En ambos casos se incluía la aclaración, entre paréntesis, de: «selecciona los motivos en las casillas de verificación de la izquierda y establece, sólo en su caso, su importancia con los botones situados a la derecha. Cada uno de ellos sólo puede ocupar uno de los lugares jerárquicos».

**Motivos de la elección del libro**

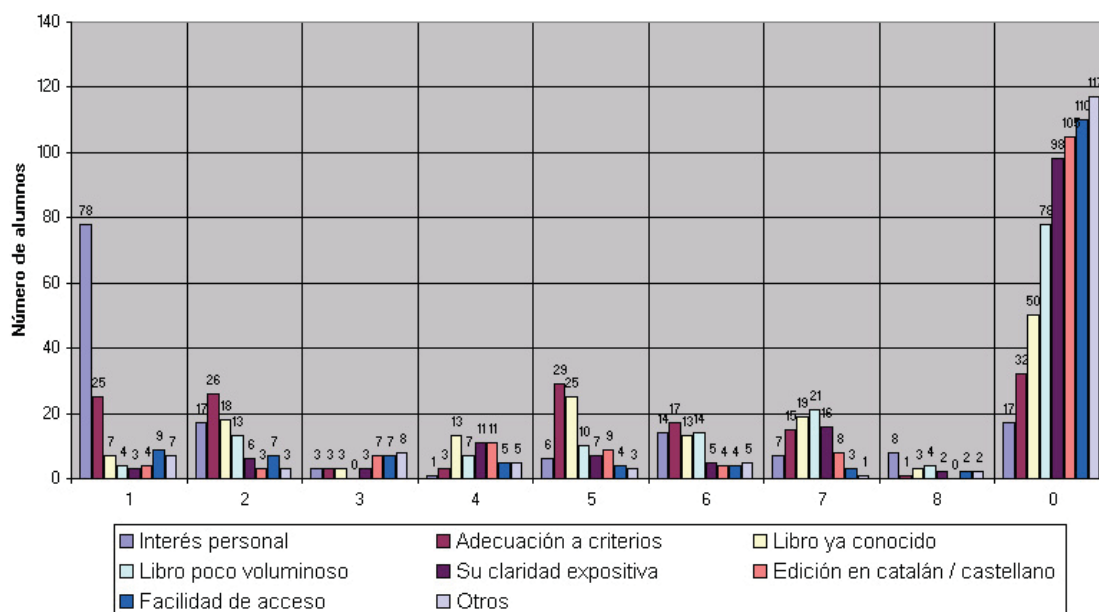


Figura 18

**Motivos de la elección del libro**

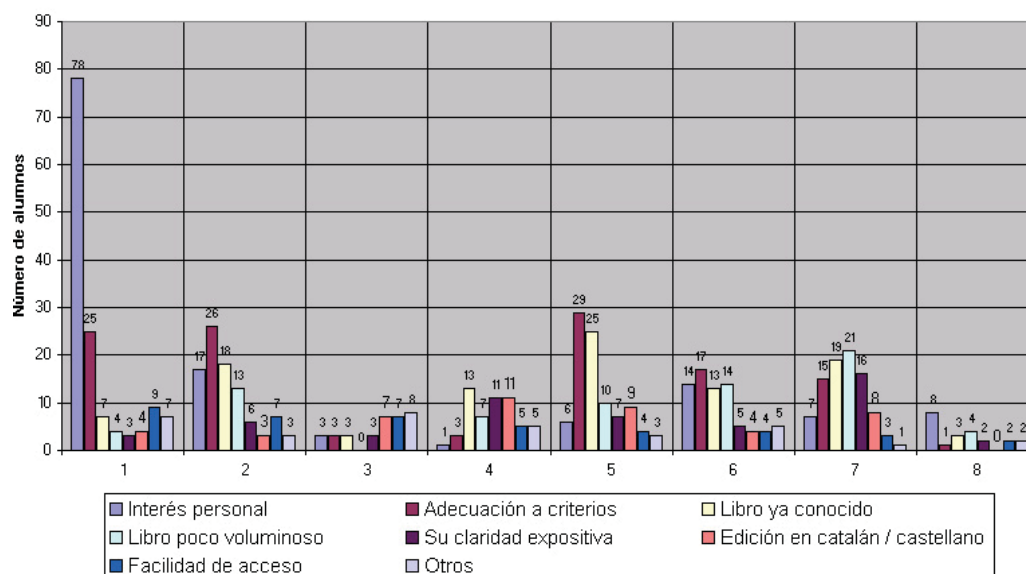


Figura 19

Como remarcan ambos gráficos, los aspectos mejor valorados por el conjunto de estudiantes implicados fueron «interés personal sobre el tema del libro», «adecuación a los criterios de evaluación» y «libro ya conocido por otras asignaturas»; cosa que encajó perfectamente con los ítems de «porque me gusta», «porque enlaza con una investigación futura de mi interés» y «por disponer de conocimientos previos sobre el mismo» que adujeron a la primera pregunta.

El lector recordará la advertencia que se tuvo ocasión de hacer en la introducción general a los estudios interpretativos de los cuestionarios sobre los problemas acarreados por las tablas jerárquicas con botones de opción. Pues bien, debía afrontarse ahora el primer ejemplo tanto de dichos problemas como de las posibilidades de lectura que se presentaban más acertadas. Era importante verificar también en este caso que la hipótesis general planteada se cumplía: esto es, que de una manera indiscernible parte de los alumnos había contestado a la pregunta correctamente —estableciendo por tanto una jerarquía— mientras que otra parte la había contestado puntuando los diferentes ítems. No es necesario recalcar que estas alternativas arrojarían resultados totalmente opuestos. Esta primera botonera tenía alguna particularidad que enmascaró el problema. Por un lado, no presentaba la opción «nada», que tantos problemas suscitaría en su relación con los otros ítems en posteriores cuestionarios. Por otro, las posibilidades de respuesta estaban constituidas por una matriz de 8 x 8 —y no de 10 x 10—; este hecho supuso sin duda una contrariedad que replanteó en no pocos alumnos su intención inicial de contestarla como una pregunta de puntuación. Si se pasa al análisis de las respuestas de los alumnos conviene hacer las siguientes puntualizaciones. En primer lugar, la opción 8ª está infrautilizada, lo que se corresponde perfectamente con esa tendencia generalizada en las preguntas de puntuación a desestimar los valores extremos. En segundo lugar, es cierto que de haberse contestado la pregunta mayoritariamente con puntuaciones, los ítems escogidos en la posición 7ª —por lo tanto, los mejor valorados— habrían demostrado la presencia de unos motivos de la elección del libro estrictamente pragmáticos. Pero esta posibilidad no se ajusta a la importancia que las motivaciones personales adquirieron en la carpeta de aprendizaje en general y en la elección del tema recientemente comentada en particular. A consecuencia de lo cual los alumnos no solo puntuaron los ítems sino que también los jerarquizaron. Esto mismo lo prueba el hecho de que en la posición primera destacase abrumadoramente el ítem «interés personal sobre el tema del libro». En tercer lugar, conviene analizar las respuestas prescindiendo de este valor ampliamente seleccionado por aquellos alumnos que jerarquizaron sus respuestas para así centrar el examen en la distribución de los ítems elegidos en segundo y tercer lugar. Si los estudiantes hubiesen puntuado estos ítems deberían ser predominantes en las posiciones más elevadas de la parrilla, con un natural sesgo hacia la izquierda del gráfico. En cambio, si los estudiantes hubiesen jerarquizado sus respuestas (y de este modo contestado correctamente la pregunta) los valores predominantes se hubiesen situado a la izquierda del gráfico con un sesgo natural hacia la derecha. Sin embargo, un rápido vistazo al gráfico permite observar que estos ítems concretos, que son los de «adecuación a los criterios de evaluación» y «libro ya conocido por otras asignaturas» se distribuyen homogéneamente en los valores extremos, con una mengua significativa en las posiciones 3 y 4. Esto constituye una evidencia de peso de la hipótesis general: en proporciones indeterminadas parte de los alumnos jerarquizaron los ítems y parte de los alumnos les asignaron una puntuación.

Una vez presentado un comentario general de la pregunta es el momento de examinar algunas particularidades aparecidas en algunos grupos. Se trata en concreto del

intercambio de posiciones que los estudiantes de Historia del Arte I establecieron entre los ítems «libro poco voluminoso» y «libro ya conocido por otras asignaturas». Si en el análisis general el primer, segundo y tercer puesto de la jerarquía lo ocupaban el «interés personal sobre el tema del libro», la «adecuación a los criterios de evaluación» y el «libro ya conocido por otras asignaturas», en el análisis detallado de Historia del Arte I dichos puestos los ocupaban «interés personal sobre el tema del libro», la «adecuación a los criterios de evaluación» y el «libro poco voluminoso». Aun cuando no hay razones que expliquen esta sustitución operada en el tercer lugar, lo cierto es que ambas comparten el hecho de incluir criterios operativos dirigidos por el más puro pragmatismo: sin duda ninguna, la brevedad del libro o el disponer de un previo conocimiento sobre el mismo aligeran la tarea del alumno. Esta coincidencia permite restar significación a tal diferencia. Por su parte, los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, prescindieron de «adecuación a los criterios de evaluación» —suplantándolo, las más de las veces, por el interés personal— y, curiosamente, situaron en segundo lugar el ítem «otros». Sin ninguna duda, el hecho de que dichos alumnos se enfrentaran directamente a una fuente es razón suficiente como para explicar que la adecuación fuera sistemáticamente descartada y quedara automáticamente implícita en la propia elección del documento. Mas nada puede clarificar la presencia del ítem «otros» en la segunda posición de la parrilla.

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

El conjunto de preguntas sobre diferentes aspectos y detalles del proceso de elaboración de la reseña comprendían las cuestiones 6, 7, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27 y 28. Cada una de ellas estaba formulada de una manera diferente, ofrecía al estudiante diferentes posibilidades de contestación y se distribuía en páginas del cuestionario también diferentes. El motivo de esta distribución era doble. Por un lado, se trataba de establecer una secuencia lógica y común que diera noticias de todas las fases que integraban una reseña. Por el otro, se intentaba detectar las incoherencias en las que el encuestado pudiese incurrir. En un primer momento, se preguntaba al alumno acerca de la obtención y lectura del libro y la estructuración y redacción definitiva de la reseña. Acto seguido, se entraba en el análisis del grado de exigencia de los estudiantes para terminar examinando sus formas habituales de trabajo. A pesar de que se tuvo un especial interés en plantear de modos dispares cada una de estas preguntas a fin de no fatigar al alumno y obtener un resultado lo más contrastado posible, semejante precaución no surtió efecto. Tal y como ya se tuvo ocasión de comentar en la introducción, muchas de las cuestiones en las que las respuestas de los estudiantes hubiesen puesto de manifiesto su forma de trabajo habitual fueron evitadas por un número considerable de alumnos. De modo que la muestra definitiva que sí contestó a estas preguntas tuvo que ser descartada en la mayoría de estos casos por exigencias estadísticas; lo que llevó a sospechar, ya desde el principio, que el compromiso de los estudiantes era más que cuestionable.

En un principio, se barajó la hipótesis de que esta negativa de los alumnos a responder a determinadas preguntas podía ser una garantía de sinceridad de las que sí contestaban. Pero también se trabajó con la idea de que el nuevo modelo didáctico no podría romper las inercias académicas de los estudiantes de buenas a primeras. Por lo tanto, el silencio de los estudiantes ante las cuestiones 10, 11, 19, 22, 24, 25, 26, 27 y 28 debe examinarse a la luz de la inexperiencia y sorpresa de los alumnos frente a la carpeta de aprendizaje y a la reflexión sobre su propio trabajo, pero igualmente como una desconfianza ante cuál podía ser la finalidad de los cuestionarios. A pesar de que, en las sesiones de presentación de la asignatura, los profesores expusieron largo y tendido la finalidad de los cuestionarios en el marco de un proyecto de investigación sobre didáctica, los alumnos pudieron haber sospechado que sus opiniones podrían ser tenidas en cuenta en el momento de la calificación. Asimismo, es verdad que en la medida en que sus omisiones afectaron a las preguntas que aludían al trabajo en grupo o a su compromiso con la calidad, se planteó la posibilidad de que los encuestados simplemente no hubiesen considerado estas facetas de su trabajo cuando empezaron la carpeta, lo cual indicaría que no se había seguido la recomendación de leer el cuestionario antes de la realización del ejercicio. Desde este punto de vista, la decisión de los estudiantes abundaría en la idea de la sinceridad en sus respuestas y descartaría la negativa consciente de rendir cuentas de aspectos que consideraban privados o inconfesables. Sin embargo, los cuestionarios siguientes terminarían por demostrar que ni la sorpresa ni la ingenuidad podrían entrar ya dentro de las explicaciones posibles sobre la reacción de los encuestados.

#### 4.3.1. Medios a través de los cuales se ha conocido el libro

A la pregunta sobre por qué medios había tenido el alumno conocimiento del libro, 81 de 151 encuestados respondieron que mediante el catálogo informatizado de la biblioteca, 16 mediante otras bases de datos accesibles desde la biblioteca de la universidad y 12 buscándolo en una librería. Ello significa que el resto de respuestas no fue relevante y que entre las 10 posibles razones que se sometían al juicio de los implicados —«catálogo informatizado de la biblioteca», «consulta a otras bases de datos accesibles desde la biblioteca», «consulta de los catálogos de otras instituciones», «a través de un buscador de Internet», «consulta de catálogos editoriales», «consulta de catálogos de librerías», «buscando en una librería», «por recomendación», «por azar» y «otros»— sólo 3 pudieron considerarse reseñables, tal y como mostraron la tabla y gráfico siguientes:

MEDIOS POR LOS QUE SE HA TENIDO CONOCIMIENTO DEL LIBRO POR GRUPO Y ASIGNATURA						
	Historia del Arte I	Teoría del Arte		Hª Ideas Estéticas I	Hª Ideas Estéticas II	TOTAL
		T2	T4			
Catálogo informatizado de la biblioteca	21	11	14	26	9	81
Consulta otras bases de datos accesibles	3	6	2	5	0	16
Consulta catálogos de otras instituciones	0	0	0	1	1	2
A través de un buscador en Internet	0	0	1	3	3	7
Consulta de catálogos de editoriales	0	0	0	0	0	0
Consulta de catálogos de librerías	0	2	0	3	0	5
Buscando en una librería	4	1	4	2	1	12
Por recomendación	4	1	1	2	1	9
Por azar	0	1	1	3	0	5
Otros	0	2	0	6	6	14

Tabla 104

**Medios por los que se ha tenido conocimiento del libro**

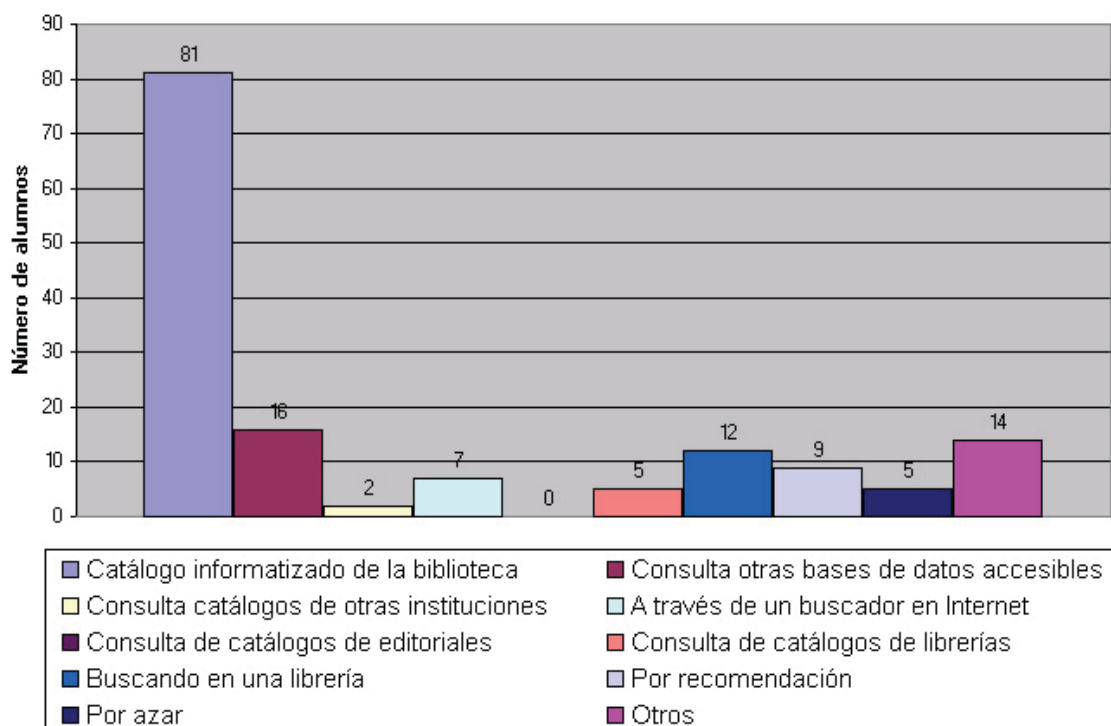


Figura 20

Lógicamente, y como era previsible, el catálogo de la biblioteca fue el medio privilegiado mediante el cual los estudiantes realizaron sus búsquedas. Máxime teniendo en cuenta que, en el marco de las asignaturas objeto del presente estudio, se organizaron un

conjunto de cursos optativos de formación con el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) que dieron a conocer a los estudiantes los recursos electrónicos de los que disponía la biblioteca de la universidad. En este sentido, y junto con las bibliotecas municipales y las librerías, el gráfico puso de relieve que, en ningún caso, los alumnos conocieron el libro ni mediante el catálogo de otras instituciones ni mediante el catálogo de editoriales. Cabe destacar, por último, que, en la medida en que la elección del libro formaba parte del ejercicio de reseña, los profesores implicados nunca recomendaron ninguno sino que, en el mejor de los casos, aconsejaron estrategias de búsqueda, instituciones a las que recurrir y métodos para detectar la documentación más eficaz. El criterio *recomendación*, pues, elegido por 9 alumnos debe considerarse siempre al margen de los docentes de estas asignaturas y, en todo caso, vincularse a las respuestas acerca de la elección del tema y del libro, en las que ya se había indicado disponer de conocimientos previos sobre dicho tema y/o sobre el libro a través de otras asignaturas.

A pesar de que la regla general corroboró que el primer y segundo ítem elegido mayoritariamente por los estudiantes fue el «catálogo informatizado de la biblioteca» y la «consulta de otras bases de datos accesibles desde la biblioteca», los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración no sólo colocaron en segundo lugar el ítem «otros», sino que descartaron totalmente la consulta de «otras bases de datos». Asimismo, y aunque la muestra sea demasiado pequeña como para tener validez estadística, conviene apuntar que los estudiantes de la Facultad de Geografía e Historia fueron también los únicos que consultaron los «buscadores de Internet», siendo ello atribuible, bien a una mayor y lógica experiencia en las tecnologías de la información y la comunicación, bien a un mayor conocimiento de los fines perseguidos y los catálogos bibliográficos, bien a una falta total de familiaridad y confianza con los recursos de la universidad.

#### 4.3.2. Cómo se ha obtenido el libro

La pregunta sobre los medios a través de los cuales el alumno consiguió el libro objeto de su reseña estaba planteada de un modo muy semejante a la pregunta sobre los medios por los cuales había tenido conocimiento del mismo. En esta ocasión, sin embargo, el abanico de posibles respuestas era más reducido, como es lógico suponer, y tenía en cuenta la adecuación, coherencia y sintonía con la cuestión inmediatamente anterior. Así fue como las posibilidades comprendieron los ítems «a través de una biblioteca universitaria», «consulta en otras bibliotecas o centros de investigación», «compra en librerías», «descarga del libro por Internet», «disponibilidad del mismo» y «otros». El encuestado únicamente debía señalar en el correspondiente botón de radio la respuesta que estimara más ajustada a su propio caso. El resultado de semejante operación fue que 94 de 151 estudiantes respondieron que mediante una biblioteca universitaria, 24 a través de la consulta en otras bibliotecas o centros de investigación, y 23 comprándolo en una librería.

¿CÓMO SE HA OBTENIDO EL LIBRO (POR GRUPO Y ASIGNATURA)?						
	<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>	TOTAL
Biblioteca universitaria	17	17	13	36	11	94
Consulta otras bibliotecas	8	6	5	3	2	24
Compra en librerías	4	0	5	8	6	23
Descarga del libro por Internet	0	0	0	2	0	2
Ya disponía de él	3	1	0	1	2	7
Otros	0	0	0	1	0	1

Tabla 105

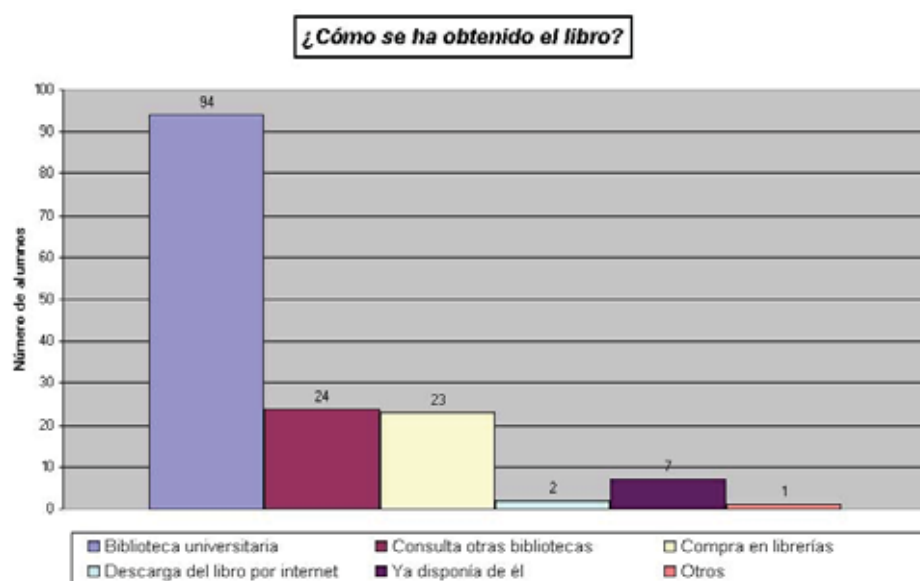


Figura 21

Tal como indican la tabla y gráfico anteriores, la obtención del libro no revistió muchas diferencias con el medio por el cual lo habían conocido: una vez más, el canal predominante fue la biblioteca universitaria. Aunque ni la pregunta ni las posibles respuestas permitían profundizar más en la opción *otras bibliotecas*, lo cierto es que, a juzgar por los comentarios personales entre profesores y alumnos, un buen número de los encuestados confirmó haber obtenido el libro en su biblioteca más próxima —que no necesariamente era la universitaria. Ello es debido al hecho de que buena parte de los estudiantes estaban todavía en los primeros compases de la licenciatura y no manejaban con facilidad los recursos de la Universidad de Barcelona. La costumbre de dirigirse al centro documental más próximo, seguramente heredada de los estudios de secundaria y bachillerato, se mantuvo también en esta ocasión, lo que indica un perfil de alumno aún poco introducido en el ambiente universitario.

Por último, es también importante hacer hincapié en dos aspectos significativos de las respuestas. El primero es que en todos los casos, los alumnos descartaron totalmente la opción de descargar libros por Internet, excepto en el ejemplo de los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, cuya muestra fue, ciertamente, insignificante —con un total de 2 alumnos. Tanto el desconocimiento de las nuevas



tecnologías de la información y la comunicación por parte de los estudiantes, como el tiempo requerido para procesar semejantes descargas podrían ser los principales motivos para explicar una opción que, en principio, parecía cercana al alumnado más joven. El segundo aspecto a comentar es que, teniendo en cuenta las respuestas a la pregunta sobre el porqué de la elección del tema objeto de la carpeta de aprendizaje —esto es, porque enlaza con una investigación futura de mi interés (página 1 del cuestionario)—, es lógico justificar el relevante número de estudiantes que optaron por comprar el libro. Comparando las elecciones hechas en aquella ocasión con las actuales, la correspondencia fue casi exacta: si en ese momento, mayoritariamente los alumnos seleccionaron el tema por propio interés, por enlazar con una investigación futura y por disponer de conocimientos previos sobre el mismo, en esta ocasión indicaron que, a parte del préstamo y la compra, la cuarta vía era la previa posesión del libro. No deja de resultar curioso el hecho de que fueran precisamente los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración los que afirmaran de un modo más rotundo haber adquirido el libro. A pesar de que eran los únicos a los que se les propuso trabajar una fuente de la estética y a pesar de que, como fuente, era sin lugar a dudas un documento más fácil de hallar en las bibliotecas convencionales, el porcentaje de los que optaron por comprar el libro invitó a pensar que, como estudiantes de último curso y fundamentalmente mayores de 25 años, consideraron indispensable disponer del mismo para releerlo en cualquier momento de la carpeta de aprendizaje.

#### 4.3.3. Se ha realizado un esquema o estructura previa de la reseña

Como en la pregunta sobre si se había mantenido o no el orden original de los capítulos, que viene a continuación, la cuestión sobre si se había realizado o no un esquema o estructura previa de la reseña ponía al servicio del alumno una fácil disyuntiva que únicamente comprendía el sí y el no (página 3 del cuestionario). La simplicidad de la pregunta y de la naturaleza de sus resultados aconsejó analizarla a nivel general:

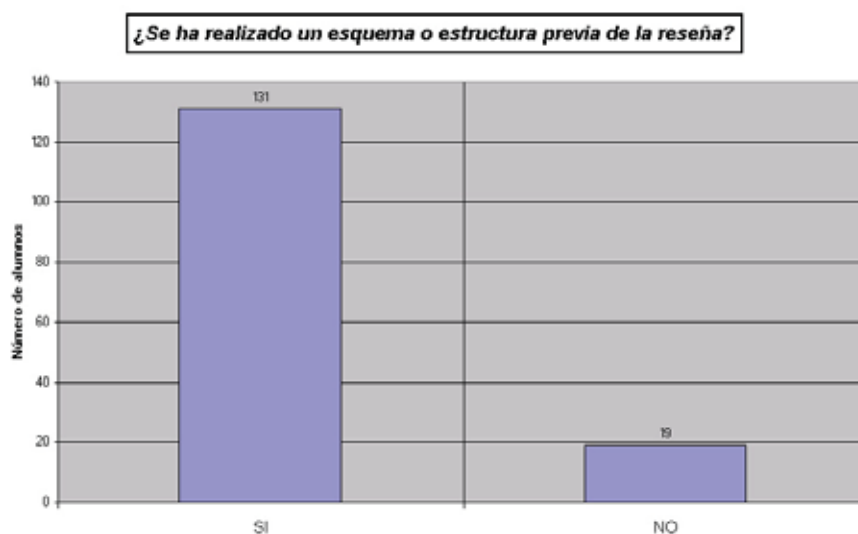


Figura 22

¿SE HA REALIZADO UN ESQUEMA O ESTRUCTURA PREVIA DE LA RESEÑA? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SI	NO
<i>Historia del Arte I</i>	29	3
<i>Teoría del Arte T2</i>	18	6
<i>Teoría del Arte T4</i>	19	4
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	46	4
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	19	2

Tabla 106

Como muestra el gráfico anterior, una gran parte de los alumnos (un 86,75%) realizó un esquema previo a la redacción definitiva reseña<sup>122</sup>.

#### 4.3.4. Se ha mantenido el orden original de los capítulos

El gráfico y la tabla comparativa de respuestas a la pregunta sobre si se había o no mantenido el orden original de los capítulos fueron los siguientes:

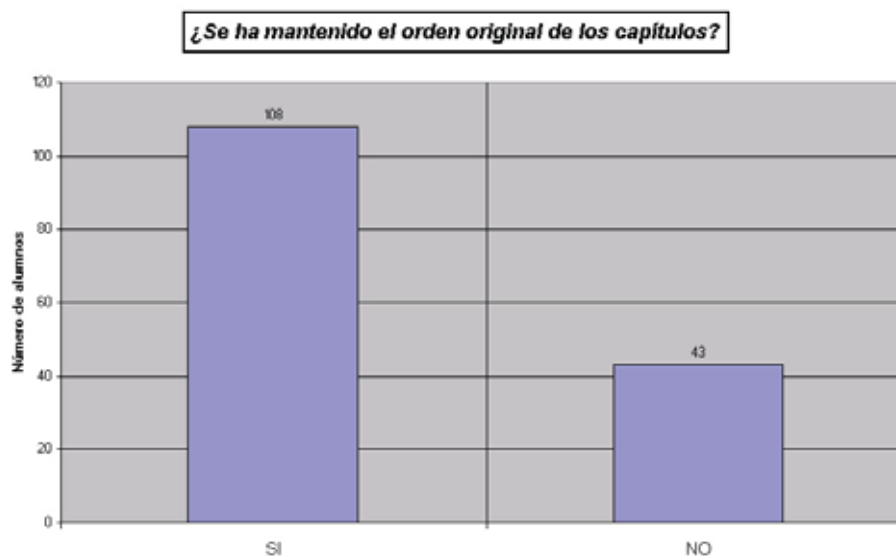


Figura 23

<sup>122</sup> El motivo por el cual, en algunos casos a lo largo de los capítulos sucesivos, la suma de ambos porcentajes no se acerca a 100% es que hay un sector variable de alumnos que no dieron respuesta a la pregunta.

¿SE HA MANTENIDO EL ORDEN ORIGINAL DE LOS CAPÍTULOS? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SI	NO
<i>Historia del Arte I</i>	21	11
<i>Teoría del Arte T2</i>	13	11
<i>Teoría del Arte T4</i>	17	6
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	39	12
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	18	3

Tabla 107

Los datos arrojados por el gráfico anterior hablaron por sí solos y no despertaron grandes sorpresas: una gran parte de los alumnos (un 71,52%) mantuvo el orden original de los capítulos. Tanto el desconocimiento y falta de práctica en la realización de reseñas que mostraban los estudiantes como las horas de dedicación señaladas con respecto a la lectura y redacción de la misma fueron algunos de los factores que contribuyeron a dotar de sentido a esta nueva cuestión. Un alumno poco bregado en la elaboración de trabajos de investigación, con escasa experiencia en tareas especulativas y cursando asignaturas cuya práctica didáctica se apartaba de sus hábitos de trabajo, ha tenido muy pocas posibilidades de practicar y fortalecer la crítica y la originalidad en sus actividades académicas. Sin embargo, no está de más subrayar que, a diferencia del porcentaje de alumnos (un 86,75% concretamente) que afirmaron haber realizado un esquema o estructura previos de la reseña, en esta ocasión el porcentaje disminuyó hasta el 71,52%. Que la reseña implicase una lectura y la elaboración de unas notas sobre la misma era algo que estaba fuera de toda duda. Como se verá en otro lugar, entre los ítems sobre lo aprendido en la realización de la reseña (página 1 del cuestionario de evaluación), la respuesta mayoritaria fue justamente «en qué consiste una reseña». No obstante, que un 28,47% de alumnos se enfrentara a una nueva ordenación de las tesis de un especialista constituyó un motivo de satisfacción. Muy posiblemente, ello tenía que atribuirse al papel desempeñado por los alumnos repetidores o de segundo ciclo que ya podrían disponer de una cierta experiencia en este tipo de actividades. Pero teniendo en cuenta el exiguo número de reseñas que la gran mayoría de los encuestados señalaron haber realizado con anterioridad en el cuestionario de evaluación correspondiente a este ejercicio, también había que considerar la posibilidad de que un porcentaje pequeño de nuevos estudiantes asumiera las indicaciones y los consejos que los profesores implicados facilitaron en las sesiones metodológicas dedicadas a la consideración de qué era y en qué consistía una reseña.

#### 4.3.5. Motivos de no haber mantenido el orden original de los capítulos

Tras la breve batería de preguntas que sondeaban al alumno sobre su proceder frente a la lectura y preparación de la reseña, se creyó oportuno ofrecerle la posibilidad de reflexionar con mayor profundidad sobre los motivos que justificaban las anteriores respuestas. Así, se añadió una tabla jerárquica con botones de opción en donde se le pedía que ordenase las razones por las cuales no había mantenido el orden original de los capítulos a la hora

de redactar la reseña. En esta ocasión, el alumno se enfrentaba a una parrilla de cinco niveles jerárquicos con 5 respuestas cada uno —esto es, un total de 25 posibilidades combinatorias— que comprendían los ítems «para corregir una mala estructura de contenidos», «para resaltar el hilo conductor», «para resaltar sus aportaciones más originales», «para resaltar una crítica de sus contenidos» y «otros». La única diferencia remarcable que esta vez conviene puntualizar es que dicha pregunta sólo tenía que ser respondida por aquellos alumnos que a la cuestión sobre si habían o no mantenido el orden original de los capítulos habían contestado de modo negativo. Por lo tanto, no debe extrañarse el lector si el total de encuestados que muestran la tabla y gráfico siguientes no se corresponde con el total de alumnos que constituye la muestra del presente cuestionario. A continuación se presentan, como ya viene siendo habitual, el gráfico que incluye las respuestas de valor 0 no elegidas por ninguno de los encuestados, el gráfico que las elimina y el comentario que a nivel general se creyó oportuno incluir.

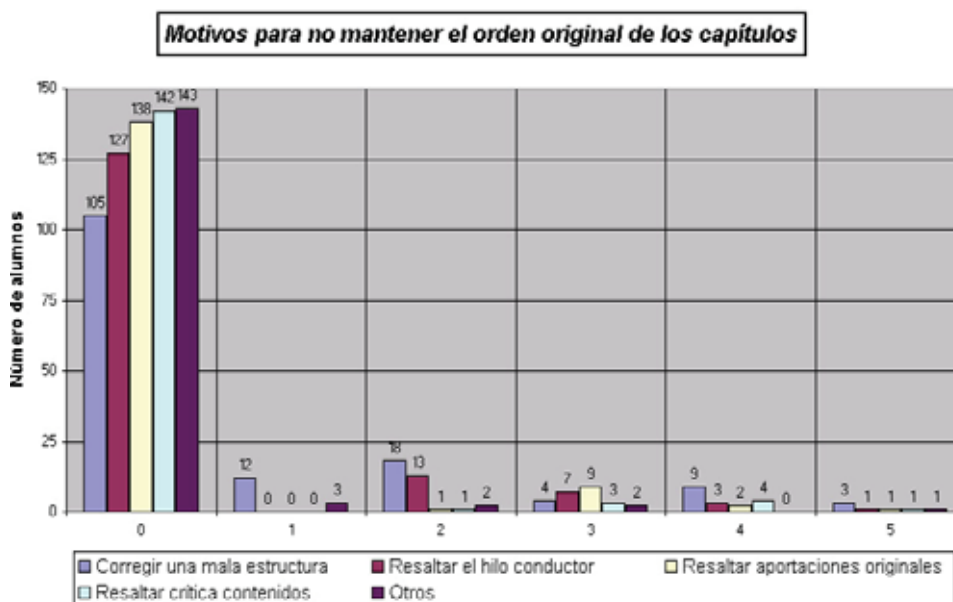
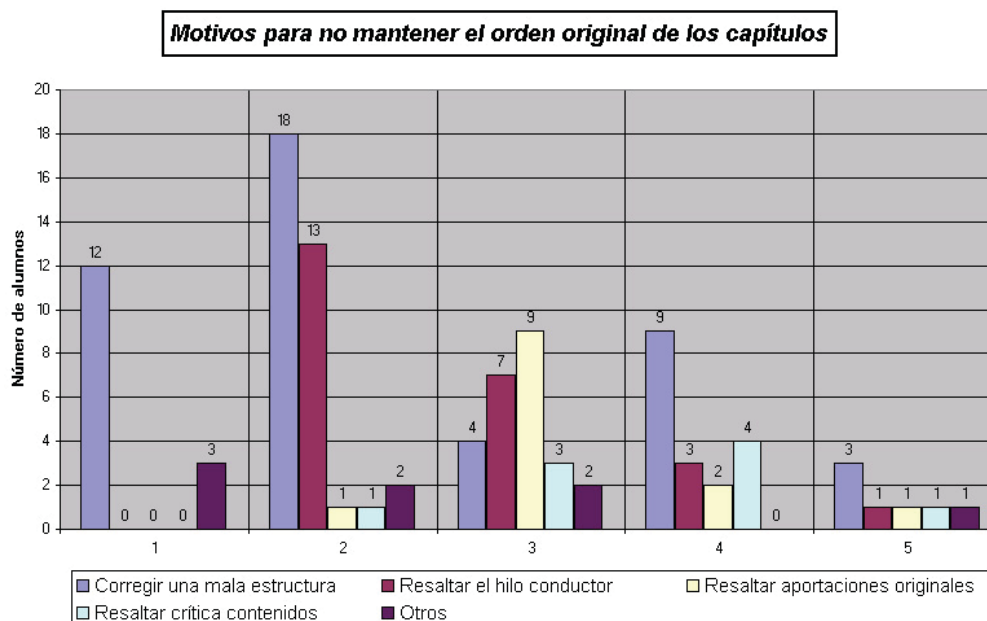


Figura 24



**Figura 25**

Si se aceptaba que los alumnos habían comprendido y contestado correctamente a una pregunta que, bien está el decirlo, en su formulación evitaba el término *jerarquizar*, quedaba claro que el ítem de «corregir una mala estructura de contenidos» junto con el de «resaltar el hilo conductor», destacaba del resto de posibilidades ofrecidas al estudiante<sup>123</sup>. Es también reseñable el porcentaje dedicado al ítem «resaltar las aportaciones más originales» y, en menor medida, el de «resaltar una crítica de sus contenidos», si bien ninguno de los dos logró alcanzar los resultados de los anteriormente mencionados. Frente a tales evidencias, convino apuntar dos cosas. La primera, que ya ha sido comentada en diversas ocasiones, hacía referencia a las correctas comprensión y respuesta de este tipo de preguntas. La segunda ponía de manifiesto que la omisión del término *jerarquizar* y la presencia de 5 únicas posibilidades de respuesta disminuían el riesgo de fatiga del encuestado y ocultaban la gravedad de los errores cometidos en todos los casos similares. Aún así se mantenía también en relación con esta pregunta la hipótesis general ampliamente comentada. Por añadir una prueba ulterior de que los alumnos no han ordenado los ítems, basta simplemente con echar un vistazo al número de estudiantes que han seleccionado cada una de los cinco niveles jerárquicos (15, 35, 25, 18, 7). Como es fácil comprobar, si la pregunta hubiese sido correctamente respondida la totalidad de los alumnos (35 en esta secuencia) debían haber seleccionado el primer nivel jerárquico, cosa que no ha sido así.

Mención aparte merece el ítem de «resaltar sus aportaciones más originales». En la medida en que semejante actividad implicaba un conocimiento más profundo del texto, era

<sup>123</sup> No se insistirá, aquí tampoco, en lo ya apuntado sobre la naturaleza, características y peculiaridades de esta tipología de preguntas sino que se remitirá el lector al capítulo 3 en donde se elabora el comentario oportuno sobre semejante asunto, y se le alertará sobre el riesgo que supone interpretar estos datos sin las consideraciones sobre la relativa corrección de los mismos.

evidente que ello no estaba al alcance de los estudiantes noveles. Si se cruzan los datos sobre motivos de elección del tema y sobre los motivos de la selección del texto para la reseña inicial, se observará que la atención por la originalidad concuerda con dos de las tres opciones más elegidas: la relación con una investigación futura de su interés y la posesión de conocimientos previos. Sin embargo, no se puede echar las campanas al vuelo. Un nuevo aspecto que convendría investigar, pero que se halla fuera de los límites de este trabajo, es precisamente entender qué quieren expresar los alumnos con estos tres ítems elegidos mayoritariamente. En otras palabras, ¿están los alumnos —sobre todo los de primer curso— en disposición de detectar una mala estructura de un libro? ¿O más bien se halla detrás un bagaje insuficiente para comprender lo que allí se recoge? En la misma línea se halla el problema de detectar la originalidad de la obra, porque detrás de la interpretación del alumno al elegir ese ítem podría también hallarse lo que a él le resulta más llamativo. Si a esto se añade las manifiestas deficiencias de comprensión lectora que los alumnos han demostrado en las preguntas con tablas jerárquicas repartidas por todos los cuestionarios, el asunto queda servido en toda su crudeza.

#### 4.3.6. La descripción del libro ha sido exhaustiva

La pregunta sobre el grado de exhaustividad de la descripción del libro se formuló en los mismos términos que las dedicadas al esquema o estructura previa de la reseña y al respeto del orden original de los capítulos, esto es, por medio de una escala nominal dicotómica. Por lo tanto, el planteamiento de análisis e interpretación de los resultados se mantuvo intacto y se orientó hacia los motivos de esta taxativa coincidencia que mostraron todos los grupos encuestados.

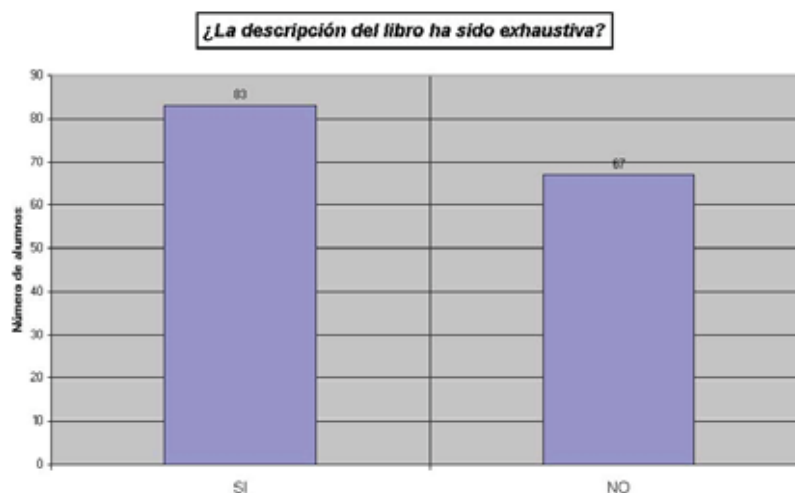


Figura 26

Mientras un 54,96% de los alumnos afirmaron haber realizado una descripción exhaustiva del libro, un 44,37% afirmaron lo contrario. Esta distribución tan equitativa de los porcentajes pareció disminuir la oportunidad de arrojar nueva luz sobre otros aspectos. Sin embargo, había un conjunto de observaciones que convenía hacer sin más dilación. En

primer lugar, había que recordar que los alumnos disponían de un límite de 5 páginas para la elaboración de la reseña. Esto era debido a la voluntad del profesorado de acostumbrar a los estudiantes a la práctica profesional de todo tipo de informes —cuyos límites y formatos son siempre impuestos por el editor— en general y a la elaboración de la reseña en particular —en la que, como se sabe, la extensión habitual suele estar entre 3 y 5 páginas. Esta limitación preocupó sobre todo a ese gran grupo de alumnos que ni tenían experiencia previa sobre la naturaleza de una reseña ni lograron comprender que la elaboración de estos documentos no consistía en la transcripción más o menos literal de cada uno de los capítulos del libro. En este sentido, no está de más señalar que el volumen de estudiantes que agotaron estas 5 páginas fue notable. Parece lógico, pues, que más de la mitad de los estudiantes afirmase haber realizado una descripción exhaustiva del libro si por semejante descripción entendieron dar noticia de lo planteado en cada uno de los capítulos.

En segundo lugar, había que considerar que este 44,37% de estudiantes que afirmaron no haber hecho una descripción exhaustiva del libro tomaron esta decisión más por razones de formato y limitación de páginas que por razones estrictamente científicas. La mayoría de los alumnos confundieron una reseña con un resumen del libro, lo que coartó sus posibilidades de elaborar cualquier tipo de análisis crítico, incluir nueva documentación o simplificar los contenidos del libro en función del grado de originalidad del texto consultado. La distribución del tiempo dedicado a la selección del tema y del libro y a la redacción propiamente dicha de la reseña, que ya se tuvo ocasión de comentar, permite también abundar en lo dicho: en la medida en que el estudiante vio precipitarse la fecha de entrega tuvo menos tiempo para redactar y tomar una decisión sobre la finalidad y la estructura de su propio texto. Lógicamente, la falta de experiencia en este campo así como la dificultad intrínseca a la hora de estructurar nuevos contenidos puede considerarse una de las causas —por no decir la principal— de que el alumno optara por la descripción exhaustiva del libro elegido. Si a ello se añade, como tercera y última consideración, que la reseña constituía el primer ejercicio de la carpeta de aprendizaje resulta casi innecesario hacer referencia a la posición jerárquica que en la selección y ordenación de las dificultades halladas en la lectura del libro otorgaron al ítem «estructura poco clara». El alumno no sólo había dado con el escollo de encontrar un libro que lo introdujera en la naturaleza de la investigación que él mismo había planteado, sino que al leerlo tuvo ocasión de comprobar que la solución de su trabajo iba a ser más difícil de lo previsto.

#### 4.3.7. Hay en tu reseña, además de una descripción del libro, una crítica de sus contenidos

La pregunta sobre si el alumno había incluido o no una crítica de los contenidos del libro se presentaba como una simple disyuntiva. La claridad meridiana de lo indicado por los encuestados queda perfectamente reflejada en el gráfico de resultados conjuntos que a renglón seguido se exhibe. Pero también hubo que prestar atención a las particularidades que aportaron cada uno de los grupos en un nuevo gráfico específico.



Figura 27

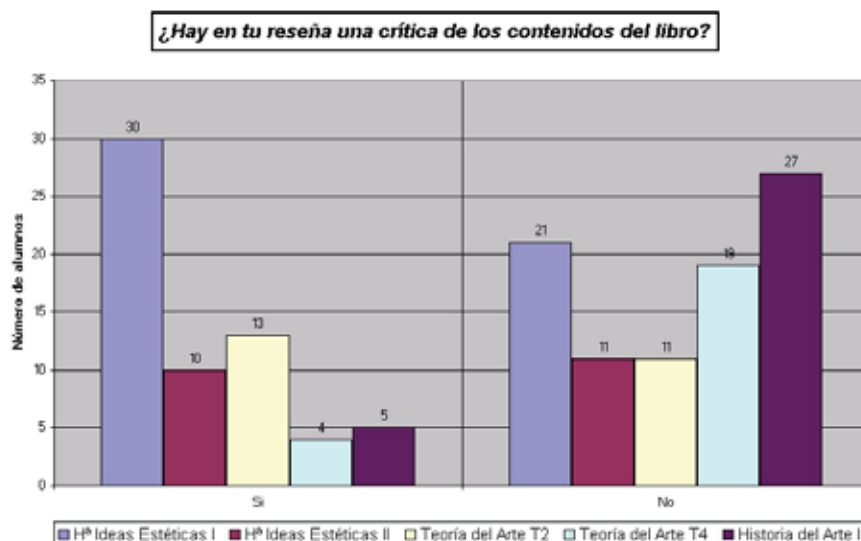


Figura 28

Como era previsible a tenor de los resultados del conjunto de preguntas relativas a los pormenores de elaboración de la reseña, el porcentaje de alumnos que afirmaron haber realizado una reseña crítica de los contenidos del libro fue menor que el porcentaje de alumnos que afirmaron lo contrario. De los 151 alumnos encuestados, 62 (un 41,05%) respondieron afirmativamente a la pregunta mientras 89 (un 58,94%) lo hicieron negativamente. Esta distribución regular de los resultados dio que pensar. Por un lado, había que considerar lo que los encuestados habían contestado en las preguntas sobre si se había mantenido el orden original de los capítulos, los motivos de su alteración y el grado de exhaustividad de la descripción. Por el otro, había que traer a colación también que —tal y como se verá— en la pregunta sobre dificultades halladas en la realización del ejercicio, uno de los ítems más seleccionados había sido el de la terminología especializada. El porcentaje de alumnos que optó por reestructurar la reseña fue menos de la mitad de los que decidieron mantener la estructura original del libro; sus motivos fueron las dificultades de comprensión —estructura poco clara del texto—, que les supuso la



lectura del libro, tal y como se desprende de las contestaciones a la pregunta sobre los motivos de no haber mantenido el orden original de los capítulos. No era nada fácil, pues, que teniendo en cuenta todos estos factores se pudiera admitir a pies juntillas que casi la mitad de los alumnos decidiera y se sintiera capacitado para acometer un análisis crítico. Por lo tanto, hubo que plantear la hipótesis de que, al menos en algunos casos, los estudiantes habrían interpretado por crítica la expresión del mayor o menor grado de satisfacción ante el texto leído.

Si tales consideraciones se trasladaban a la particularidad de los grupos encuestados, diversas cuestiones salían a la luz. Lo más característico del gráfico es que se pueden hablar de tres agrupaciones de alumnos: un primer grupo caracterizado por un equilibrio en las respuestas —como Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración y Teoría del Arte T2—; un segundo grupo en el que se manifiesta una clara tendencia al no —es el caso de Teoría del Arte T4 e Historia del Arte I—, y un tercer grupo constituido por los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración en el que predomina de un modo rotundo la respuesta afirmativa. Sin ninguna duda, la opción por el no fue la más acorde con las respuestas que los estudiantes iban consignando en este cuestionario. Parece bastante claro que la novedad de la propuesta discurrió en paralelo a la falta de riesgo asumido por el alumno. Respetar la estructura del libro, elaborar una descripción exhaustiva y hallar los principales obstáculos en el vocabulario especializado eran razones suficientes que así lo atestiguan. Aun cuando el primer grupo de los —digamos— indecisos cuestiona de algún modo lo que debería de haber sido la tendencia general, su indefinición exime un análisis particularizado. En cambio, lo que sí supone una rareza es el grupo citado en tercer lugar, que optó mayoritariamente por realizar un análisis crítico del texto. Y la peculiaridad de este grupo se manifiesta de un modo más palpable si se compara con que los alumnos de la asignatura Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración mantuvieron una posición más equilibrada. Y nótese que estos últimos alumnos cursaron la asignatura en el segundo cuatrimestre, con un tiempo suficiente para haber tenido una experiencia directa o indirecta sobre el tipo de ejercicios que constituían la carpeta de aprendizaje. El justo equilibrio entre el sí y el no mostrado por este grupo pudo interpretarse desde esta perspectiva, y la distribución de las horas dedicadas a la selección y lectura del libro y a la redacción propiamente dicha de la reseña pudo confirmar la hipótesis. En consecuencia, no es fácilmente explicable la excepción aquí comentada. La contundencia de los resultados hace muy difícil poderlos atribuir al azar; tal vez la única explicación plausible tenga que ver con que los alumnos se han apropiado a su modo del término «crítica», interpretándolo como la manifestación del propio parecer, al margen por consiguiente de su significado académico

#### 4.3.8. Se han utilizado otras lecturas para realizar la reseña

En la última pregunta dedicada a los pormenores de la elaboración de la reseña se volvió a recurrir al formato de disyuntiva y se sondeó una vez más a los alumnos sobre el grado de profundidad de su trabajo. El gráfico resultante es el siguiente:



Figura 29

De los 151 alumnos encuestados, 78 afirmaron haber utilizado otras lecturas para realizar la reseña mientras otros 73 afirmaron haberse centrado exclusivamente en la información prestada por el libro elegido. En términos porcentuales, se habla aquí de un 51,65% de respuestas positivas contra un 48,34% de respuestas negativas. El ajustado resultado obtenido en esta ocasión generó también una cierta expectación. Tras comprobar que el alumno respetaba mayoritariamente el orden original de los capítulos, realizaba una descripción exhaustiva de los mismos y se mostraba dubitativo ante la posibilidad de un análisis crítico era sorprendente que buscara el apoyo de nueva documentación. Si a ello se añadía el tiempo empleado para la redacción de la reseña y la escasa experiencia demostrada por la mayor parte de los encuestados, la situación se presentaba menos verosímil. Tampoco era posible atribuir al pequeño grupo de estudiantes que sí señalaron haber reestructurado su reseña la responsabilidad total del presente resultado: el 51,65% de los alumnos era prácticamente la mitad de los mismos. Lo que significaba que había aquí nuevas razones para explicar que los estudiantes no utilizaron nueva documentación para elaborar un análisis crítico sino para resolver sus dificultades con la terminología especializada y con las ediciones en lenguas extranjeras. Por lo tanto, la respuesta se presenta menos extraña si uno se plantea qué tipo de lecturas realizaron y con qué finalidad.

En este sentido, puede resultar útil observar las diferencias presentadas por cada uno de los grupos encuestados. La primera conclusión que se deriva de estos gráficos es que mantiene la misma agrupación por bloques que la vista en el gráfico correspondiente a la pregunta anterior. Esto refuerza sin duda la coherencia de las opiniones de los alumnos en ambas preguntas. Incluso esta consistencia permite comprender un poco mejor el porqué de lo realizado por los estudiantes. El grupo peculiar continúa siendo el de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, y es innegable que hay una relación directa entre la necesidad de ulteriores lecturas para preparar una crítica de la obra objeto de reseña. Sin embargo, en la pregunta anterior se había insinuado la posibilidad de que esta crítica fuese entendida de una forma más pedestre, de manera que es obligado comentar esta disfunción. Y esto constituye la segunda conclusión. La respuesta bien podría hallarse en el

hecho de que estos alumnos eligieron mayoritariamente un tema de carácter transversal, y así la consulta de más de una obra fuese obligada. Recuérdese, por otro lado, lo ya dicho: los problemas de comprensión lectora debieron exigir nuevas consultas. Por su parte, es muy posible que los alumnos de la otra asignatura de segundo ciclo —Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración—, y que suponía la continuación natural de la recién mencionada, no experimentaran la necesidad de ulteriores lecturas porque habían sustituido ese tema transversal por el comentario de una única fuente. Los profesores pudieron comprobar que el estudiante eligió mayoritariamente una edición crítica, lo cual, no solo refuerza lo dicho sino que también ayuda a explicar por qué consignaron en la pregunta anterior que no habían realizado una crítica de la obra. En efecto, esa crítica ya venía incluida en la edición seleccionada, por lo que el alumno sólo tuvo que dar noticia de un análisis que no le pertenecía.

El gráfico comparativo que a renglón seguido se adjunta muestra de un modo fehaciente lo consignado hasta el momento.

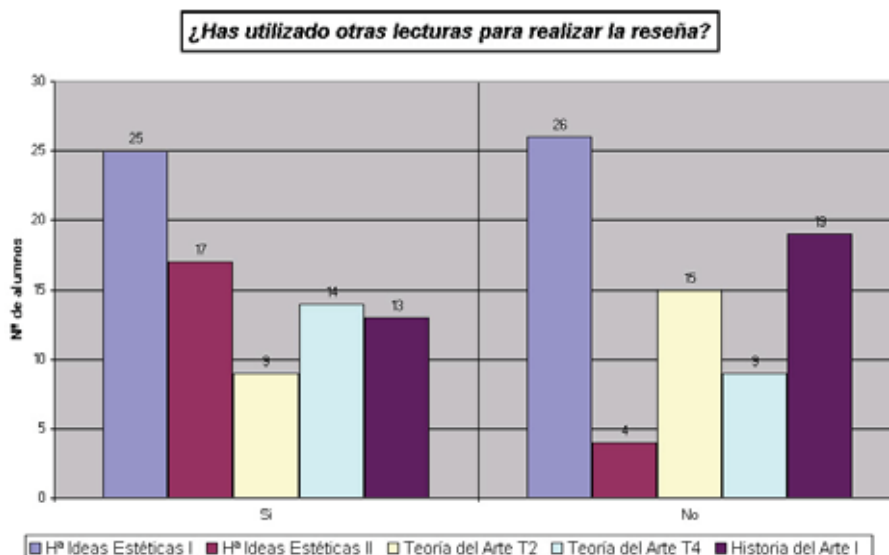


Figura 30

#### 4.4. Bloque de dificultades

Tras plantear una pormenorizada recopilación de datos sobre las horas de trabajo y los diferentes aspectos que constituyen la totalidad de una reseña, era indispensable examinar con el mismo grado de detalle las dificultades halladas en el ejercicio. Urgía conocer en profundidad a qué había dedicado más tiempo el alumno y por qué motivo; observar los puntos fuertes y débiles de su preparación universitaria y calibrar la consistencia de sus respuestas en aras de una valoración precisa del nuevo modelo didáctico propuesto. Con tal fin, se optó por reducir las dificultades y concentrarlas en dos grandes grupos: las relativas a la lectura y las relativas a la realización global del ejercicio. Quedaban, pues, a un lado, las dificultades de la selección del libro pero en contrapartida se hacía hincapié en

el carácter de síntesis de la última pregunta dedicada a las dificultades generales del ejercicio.

4.4.1. Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la lectura del libro

En esta ocasión, se ofrecía al alumno una tabla jerárquica con 7 botones de opción y 7 posibles respuestas que comprendían los ítems «terminología especializada», «edición en alguna lengua extranjera», «estructura poco clara», «aparato crítico farragoso», «dificultad intrínseca del tema», «dificultad en sintetizar la información» y «otros». El resultado conjunto de semejante investigación se ilustra mediante un primer gráfico que incluye las respuestas de valor 0 y un segundo que las elimina.

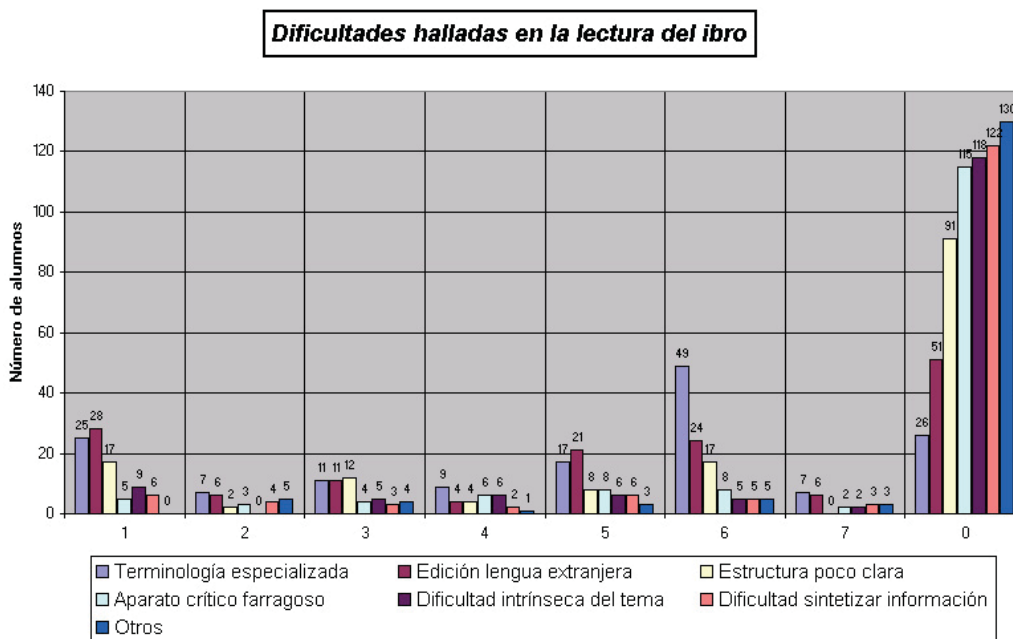


Figura 31

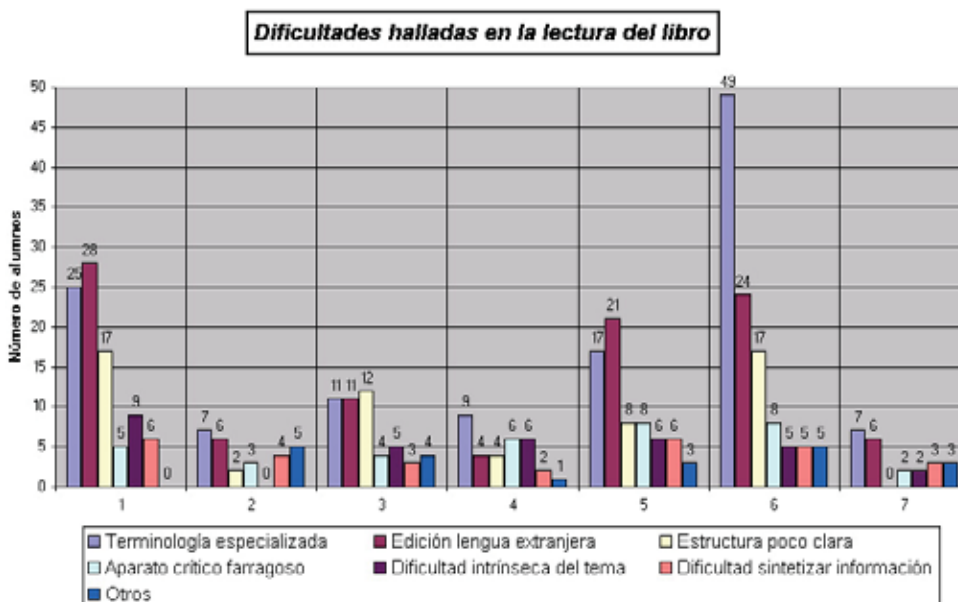


Figura 32

Vaya por delante, y esto constituirá una recurrencia cada vez que aparezca este tipo de preguntas, que, en su generalidad, los alumnos han contestado de manera incorrecta la pregunta. Tal y como ya se dijo repetidamente si una parte indefinida de los estudiantes procedió a jerarquizar los ítems —siguiendo al pie de la letra lo solicitado en el enunciado de la pregunta—, otra parte igualmente indefinida de ellos procedió a puntuar los ítems seleccionados. Es precisamente la indefinición del número de alumnos que actuaron de uno y otro modo, lo que imposibilita la relevancia estadística de sus respuestas. El ejemplo por antonomasia de este problema se pone claramente de manifiesto al observar cómo tres ítems destacan tanto en los primeros como en los últimos puestos de la clasificación jerárquica, exceptuando como es lógico, el último de ellos (en este caso el séptimo) por esa tendencia común en la práctica de la puntuación de desestimar los valores extremos. Esa imposibilidad de discernir con claridad qué porcentaje de alumnos había jerarquizado y qué porcentaje había puntuado obligó siempre a considerar sus respuestas como simples aproximaciones a lo que supuestamente habían querido señalar los encuestados.

Sentado lo precedente, sin embargo es posible extraer algunas conclusiones de este tipo de preguntas. En este caso concreto, es bien significativo que tanto los alumnos que han jerarquizado como los que han puntuado han seleccionado los mismos ítems de un modo contundente, a saber: «edición en lengua extranjera», «terminología especializada» y «estructura poco clara». Los dos últimos recogen aspectos no poco importantes. En primer lugar —y en este punto destaca el ítem «terminología especializada»—, la poca familiaridad del alumnado con la materia de estas asignaturas; algo de lo que ya se dio razón por el carácter minoritario de estas disciplinas en los estudios de las artes. En convergencia con lo anterior cabe interpretar también el ítem «estructura poco clara», pero en este caso, además, podría concurrir igualmente —y nótese que la hipótesis se ha formulado en condicional— un problema de comprensión lectora o una falta alarmante del hábito de la lectura. En efecto, aun cuando es cierto que el manejo de un vocabulario específico influye, no es indispensable el conocimiento del mismo para entender la coherencia interna de una estructura discursiva. La selección del ítem «edición en lengua extranjera» se orienta en otra dirección que compete al conjunto de la enseñanza universitaria y para la cual debe hallarse urgente solución. Obsérvese, por otro lado, cómo indirectamente este ítem ayuda a explicar qué tipo de criterios pudieron utilizar los alumnos en la selección del libro. El hecho de que la imposibilidad de leer en otras lenguas sea uno de los criterios principales en la discriminación de las lecturas es algo realmente preocupante para el avance de las disciplinas. Por último, nótese que muy pocos estudiantes han utilizado el ítem «otros», lo que les hubiese permitido consignar otras dificultades. Esta simple circunstancia hace hincapié en dos aspectos: la efectividad de los ítems propuestos en la pregunta y la gravedad que se extrae como consecuencia de las razones aducidas por los estudiantes.

4.4.2. Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización de la reseña

La pregunta que cerraba el presente cuestionario solicitaba al alumno que seleccionara y ordenara jerárquicamente las dificultades halladas en la realización de la reseña. Esta vez, la parrilla que se le ofrecía era una tabla de 7 x 7, esto es de 49 posibilidades combinatorias, en donde podía elegir «la corrección gramatical», «la estructuración de la reseña», «la voluntad de originalidad», «la voluntad de incorporar una visión crítica», «la novedad del ejercicio», «la síntesis de toda la información recabada» y «otros». Acto seguido se incluyen el gráfico conjunto con las respuestas de valor 0 y el gráfico conjunto que las elimina para mostrar, fehacientemente, la peculiaridad de las respuestas a esta pregunta.

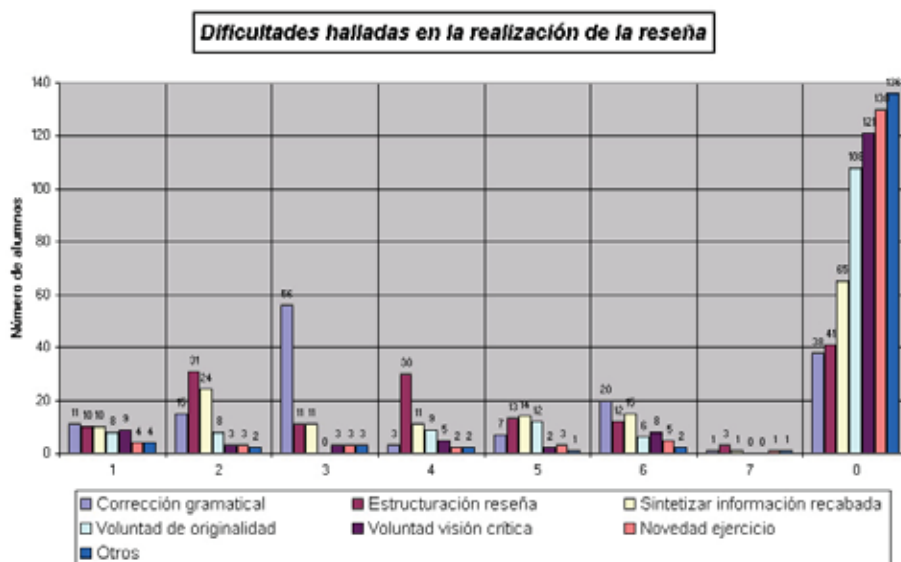


Figura 33

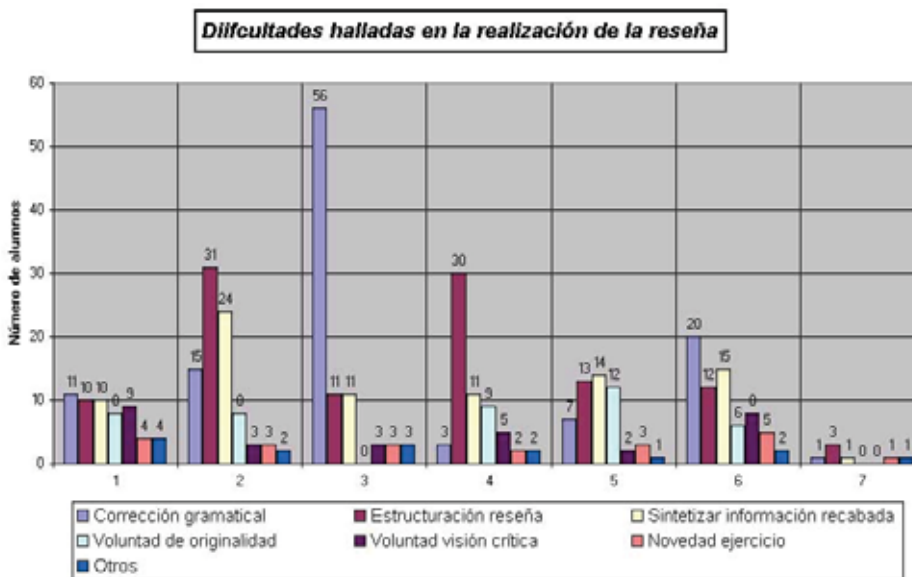


Figura 34

Una vez más los alumnos han jerarquizado y puntuado los ítems seleccionados. No nos detendremos más en este lugar común de todos los cuestionarios. El gráfico muestra la particularidad que rodeó esta pregunta; una particularidad que consiste en la dispersión de las respuestas de los estudiantes. Tanto en el caso de los alumnos que jerarquizaron como en el caso de los que puntuaron se eligieron siempre los cinco ítems siguientes: «corrección gramatical», «estructuración de la reseña», «síntesis de la información recabada», «voluntad de visión crítica» y «voluntad de originalidad». Debe recordarse aquí que lo habitual es que los estudiantes seleccionen únicamente tres ítems. Para preparar la interpretación de los resultados conviene primero despejar obstáculos. Así, también aquí la incidencia prácticamente nula del ítem «otros» parece refrendar la pertinencia de los ítems planteados en la pregunta. La hipótesis de trabajo es que esa diversificación característica del gráfico ilustra el acuerdo entre el conjunto de los alumnos de que ahí residía la complejidad del ejercicio y que era imposible contestar de un modo unánime al orden o a la puntuación que esos aspectos merecían. Dicho de otro modo, la dispersión aquí es sinónimo de la imposibilidad de discernir la importancia relativa de dichos aspectos. El siguiente paso obligado es determinar los aspectos más frecuentemente elegidos, estos son —para los dos tipos de alumnos— los siguientes: «la estructuración de la reseña», «la síntesis de la información recabada» y «la corrección gramatical». Porque la dispersión comentada es la razón principal que explica la paradoja de que estos ítems destaquen sobre todo en los valores centrales. Es decir, todos los alumnos los han elegido pero en diferente orden, de tal manera que el énfasis de los ítems se tiene que trasladar por fuerza a las posiciones centrales del gráfico dada la imposibilidad de conferir un mismo nivel jerárquico a más de un ítem. Las opciones de «estructuración de la reseña» y «síntesis de la información recabada» son del todo lógicas porque constituyen el núcleo del ejercicio de reseña. Por eso, lo extraordinariamente significativo es que en estos lugares la dificultad mayoritariamente mencionada por los alumnos (con 56 respuestas) sea el de la «corrección gramatical», cosa que encaja perfectamente con las consideraciones hechas sobre la pregunta anterior: la enseñanza universitaria tiene que arrostrar serios problemas de base. Esto obliga a prestar atención a las otras dos respuestas preferidas, por la paradoja que entrañan respecto a lo que se acaba de decir. Una preocupación por una «voluntad de visión crítica» y una «voluntad de originalidad» encaja mal con toda una serie de opiniones formuladas por los alumnos: los problemas que todavía se mantienen con la gramática, el escaso hábito de la lectura, los problemas de comprensión lectora, las dificultades con el vocabulario especializado, las dificultades a la hora de dilucidar la estructura del texto seleccionado y la prácticamente nula experiencia previa en la realización de reseñas —en el cuestionario de evaluación de la reseña, la moda correspondiente a la pregunta sobre dicha experiencia previa es 0. No hay explicaciones contundentes ante esta incoherencia; tal vez, el énfasis que los profesores pusieron sobre estos aspectos, tanto en las sesiones metodológicas dedicadas a la reseña como en la información que sobre la misma se había puesto a disposición del alumno desde principio de curso, condicionaron el juicio de los estudiantes.