

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

7. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Base de datos y Listado bibliográfico)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 113 alumnos de la titulación 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
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	32
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	16
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	15
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	32
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	18
TOTAL		113

Tabla 142

En este cuestionario se recogieron las respuestas de los estudiantes sobre la *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Base de datos y listado bibliográfico)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas¹³⁸. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Bases de datos utilizadas y diseñadas con anterioridad por el alumno.
- Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido.
- Selección y ordenación jerárquica de conocimientos y habilidades practicados.
- Selección y ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno.
- Evaluación de la utilidad formativa del ejercicio.
- Evaluación de la presencia en la universidad de los recursos necesarios para realizar el ejercicio.
- Evaluación del cuestionario *Carga de trabajo (Bibliografía)* como guía para la realización de este ejercicio. Evaluación de su grado de dificultad.
- Evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio.

¹³⁸ Véase anexo 4.

- Evaluación de la utilidad de lo aprendido en la realización de este ejercicio para otras asignaturas.
- Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio.
- Qué calificación pondrías a tu ejercicio.

Aunque el orden de las preguntas seguía, también en esta ocasión, una secuencia lógica que intentaba cubrir el abanico de aspectos implicados en la realización de una bibliografía, se volvió a creer oportuno infringir el orden propuesto por el cuestionario y agrupar las respuestas consignadas por los estudiantes en tres bloques temáticos. A saber:

- a) El bloque de lo aprendido en la realización del ejercicio. Preguntas 1, 2, 3, 4, 11, 17 y 18.
- b) El bloque de la utilidad formativa del ejercicio. Preguntas 5, 6 y 12.
- c) El bloque de la conciencia sobre los recursos asociados al ejercicio y del propio trabajo realizado. Preguntas 7, 9, 10 y 19.

A pesar de que no es nuestra intención repetir aquí lo ya consignado en el estudio sobre el cuestionario de evaluación de la reseña, conviene señalar las incidencias halladas en esta ocasión que podrían afectar la correcta lectura del análisis que se desarrollará en estas páginas. Si bien la idea general, especialmente en los cuestionarios de evaluación, consistía en mantener siempre la misma estructura, la naturaleza de cada una de las actividades obligó a modificar o incluso a añadir algunas cuestiones que afectaban única y exclusivamente aquel ejercicio. Buen ejemplo de ello lo constituyen las preguntas 13, 14, 15 y 16 a las que, de modo curioso, los alumnos no dieron respuesta estadísticamente significativa. Las cuatro se referían a consideraciones sobre los recursos didácticos puestos a disposición de los estudiantes en la asignatura. El objetivo de semejantes preguntas era analizar el sistema y sus propios recursos así como fomentar la reflexión de los alumnos al respecto. El problema era que si los estudiantes carecían totalmente de experiencia sería difícil que pudieran formarse una opinión con tan poco tiempo. En cambio, si disponían de una cierta experiencia también iba a ser difícil que pusieran en tela de juicio lo que hasta el momento habían admitido a pies juntillas. Sea cuál sea el motivo final que yacía tras esta rotunda negativa a dar respuesta a esta nueva batería de preguntas, lo cierto es que hay que valorarla en su justa medida y siempre más allá de un despiste ocasional. El magro volumen de las respuestas desestima automáticamente tal posibilidad.

Por último, y del mismo modo que se señalaba en el correspondiente cuestionario de evaluación de la reseña, algunas preguntas vieron alterados su orden en el interior de sus respectivos cuestionarios. De manera que para un mejor análisis e interpretación de las mismas, en estos casos se optó también aquí por comentarlas en función de su definitiva redacción y siempre que ésta no afectara al significado global de una determinada actividad. Éste fue el caso de la pregunta 8 en donde se solicitaba al alumno que evaluara

la dificultad del ejercicio en comparación con los otros ejercicios de la carpeta de aprendizaje.

7.1. Bloque de lo aprendido con la realización del ejercicio

En primer lugar, había que dejar sentado desde el principio, que la totalidad de las preguntas en donde se solicitó al alumno el establecimiento de una jerarquía fueron incorrectas de un modo rotundo. Ya no se trataba de leves incongruencias sino de que un número muy significativo de encuestados se equivocara en la segunda entrega de los cuestionarios. El mismo hecho de que en este ejercicio se tuviese la experiencia precedente del cuestionario de evaluación de la reseña hizo injustificables los errores detectados. En lo que al análisis concierne, a partir de este momento se optó por admitir los datos —y los errores— en toda su crudeza. Así, declinó el esfuerzo por superar dichas incongruencias cruzando la información procedente de varias preguntas distribuidas por el cuestionario. Al final, se optó por primar la información con mayor fiabilidad estadística dentro de cada pregunta.

En segundo lugar, conviene insistir en que las dos primeras preguntas destinadas a establecer las coordenadas de lectura del resto de observaciones, sondearon a los estudiantes sobre su experiencia previa en un solo aspecto del ejercicio: la utilización de las bases de datos. Y lo primero que debe aclararse es que estas dos preguntas no deben confundirse con aquella que iniciaba el cuestionario de carga de trabajo de la bibliografía. Recuérdese que en este último caso se preguntaba al alumno sobre el número de bases de datos utilizadas *en el ejercicio*. En cambio, en este nuevo cuestionario de evaluación de la bibliografía se inquiría sobre aquellas bases de datos utilizadas *con anterioridad* al ejercicio, a fin de conocer la experiencia previa del alumno. Y ello, porque se preveía que los principales resultados de aprendizaje vendrían de la mano del aspecto técnico de la actividad.

Por último, es importante tener en cuenta el hecho de que quizá los estudiantes recibieron con inquietud los comentarios de sus profesores sobre los resultados del primer ejercicio y no quisieron asumir ese plus de esfuerzo que les fue solicitado. La disparidad de las opiniones consignadas en este cuestionario así pareció indicarlo.

7.1.1. Bases de datos utilizadas y diseñadas con anterioridad por el alumno

Las dos primeras preguntas del cuestionario respondían a un formato común de casilla numérica en donde el estudiante debía consignar una cifra. También esta vez, su objetivo era delimitar la experiencia de los alumnos y examinar hasta qué punto condicionarían sus respuestas futuras. Si por un lado se preguntaba al estudiante sobre el número de bases de datos que antes del presente ejercicio había utilizado, por el otro se le preguntaba sobre el número de ellas —en este caso, bases de datos de escritorio— que había diseñado con anterioridad. Cuando se preguntó a los alumnos cuántas bases de datos habían utilizado

previamente y cuántas habían elaborado ellos mismos, en realidad se les abría las puertas a que consideraran tanto las bases de datos bibliográficas ya existentes en las bibliotecas, como las bases de datos que un usuario final puede tener en su ordenador personal. Se quería pues tomar el pulso de sus hábitos de trabajo y su familiaridad con las TIC, en sentido amplio. Las escasas diferencias entre titulaciones reabrió el debate sobre cómo los alumnos más experimentados acostumbraban a realizar bibliografías y recoger documentación o sobre qué tipo de experiencia telemática tenían los más jóvenes en comparación con los primeros.

El resultado de semejante proceso de análisis se presenta a continuación y convenientemente matizado. En primer lugar, y como ya viene siendo habitual, se muestra el gráfico conjunto de todos los grupos y asignaturas implicados con los datos atípicos. En segundo, se muestra el gráfico conjunto que surge tras eliminar dichos datos.



Figura 78

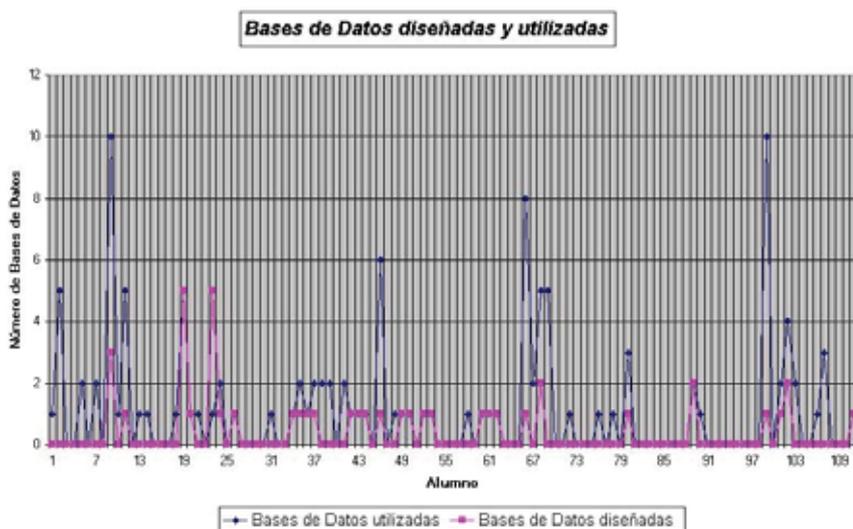


Figura 79

La claridad meridiana del gráfico literal no deja lugar a dudas. Los alumnos 61 y 109 que afirmaron haber utilizado y diseñado con anterioridad 100 bases de datos respectivamente alteraron la muestra y, con su presencia, ofrecieron los siguientes resultados:

BASES DE DATOS UTILIZADAS E IMPLEMENTADAS				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Bases de datos previamente utilizadas	3,11	13,35	1,00	0,00
Bases de datos previamente diseñadas	1,57	9,61	0,00	0,00

Tabla 143

Si se prescinde de estos datos, la distribución mejora en lo que a bases de datos utilizadas y diseñadas se refiere. Evidentemente, la media y la mediana también alteran sus valores mientras la moda se mantiene intacta en ambos casos.

BASES DE DATOS UTILIZADAS E IMPLEMENTADAS (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Bases de datos previamente utilizadas	1,11	1,91	0,00	0,00
Bases de datos previamente diseñadas	0,39	0,84	0,00	0,00

Tabla 144

A la luz de tales resultados, pareció lógico desestimar la posibilidad de que la distribución de bases de datos utilizadas se aproximara a la normal y se optó por considerar una distribución claramente sesgada hacia la derecha que eliminara la necesidad de examinar la distribución de bases de datos diseñadas. Si un alumno afirmaba no haber utilizado nunca una base de datos, menos aún habría diseñado o implementado alguna. Tras descartar, pues, el valor de la media, pudo concluirse confirmando que la mitad de los alumnos no habían ni utilizado ni diseñado ninguna base de datos con anterioridad a la realización de este ejercicio.

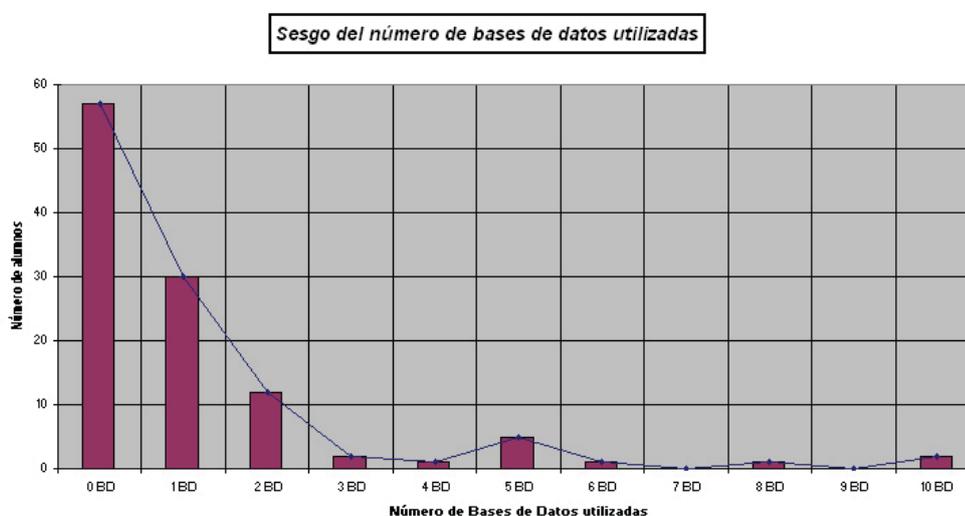


Figura 80

Mientras la mitad de los alumnos —curiosamente como ocurría con el número de reseñas realizadas y publicadas—, aseguró no haber ni utilizado ni diseñado ninguna base de datos con anterioridad, la otra mitad halló en el número 1 y 2 el valor máximo de bases de datos utilizadas. Ello significaba que la relevancia de esta diferencia era desdeñable y que, muy posiblemente, los 42 alumnos que indicaron haber utilizado entre 1 y 2 bases de datos hacían referencia al catálogo general de la biblioteca o incluso a los buscadores de Internet. No es necesario abundar en el hecho de que las cifras de bases de datos diseñadas fueron siempre menores a las utilizadas. Si en sí mismos, los resultados de esta pregunta se hubiesen podido atribuir a una ausencia generalizada de familiaridad con las TIC, combinados con los resultados de preguntas similares sobre la reseña, semejante hipótesis quedaba casi totalmente descartada: los alumnos desconocían los pormenores de una investigación y, además, las herramientas para llevarla a cabo.

7.1.2. Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido

La primera pregunta sobre los beneficios de aprendizaje obtenidos mediante la realización de la base de datos y el listado bibliográfico solicitaba a los alumnos una ordenación jerárquica de lo que el conjunto de la actividad les había reportado a nivel de aprendizaje. Como en todas las preguntas con respuestas múltiples, el alumno disponía de una parrilla, en esta ocasión de 10 niveles jerárquicos con 10 posibles respuestas diferentes —esto es, un total de 100 posibles opciones (véase anexo 4)—, que comprendían aspectos como «criterios de selección bibliográfica», «estrategias para realizar búsquedas», «recursos para la gestión de la búsqueda realizada», «conocimiento de bases de datos especializadas», «modelos de bases de datos bibliográficas de escritorio», «la gestión de la información en una base de datos», «un formato estándar para citar bibliografía», «sistemas de volcado de la información», «utilidades y limitaciones de estas aplicaciones» y «nada». Desde el momento en que se diseñó este ejercicio se tuvo claro que dada su naturaleza, los objetivos del mismo no podían ser muy ambiciosos. El sentido común señalaba que unos estudiantes universitarios estarían más que acostumbrados a la realización de listados bibliográficos. Por lo tanto, su finalidad se concentraba más bien en perfeccionar metodologías de trabajo ya adquiridas y en introducir a los alumnos en el conocimiento de herramientas electrónicas que facilitarían su labor.

No obstante, a partir de lo indicado en los dos primeras preguntas del presente cuestionario, los planes de trabajo se vieron totalmente truncados: puesto que, una vez más, los alumnos se revelaban como auténticos neófitos también en las tareas bibliográficas, resultaba totalmente ilógica la presencia del ítem «nada» en un lugar destacado de la jerarquía. Los gráficos presentados a continuación exhiben, por un lado, los resultados de forma literal incluyendo las respuestas de valor 0, esto es, las respuestas no elegidas y, por el otro, el resultado de eliminarlas.

Ordenación jerárquica de lo aprendido

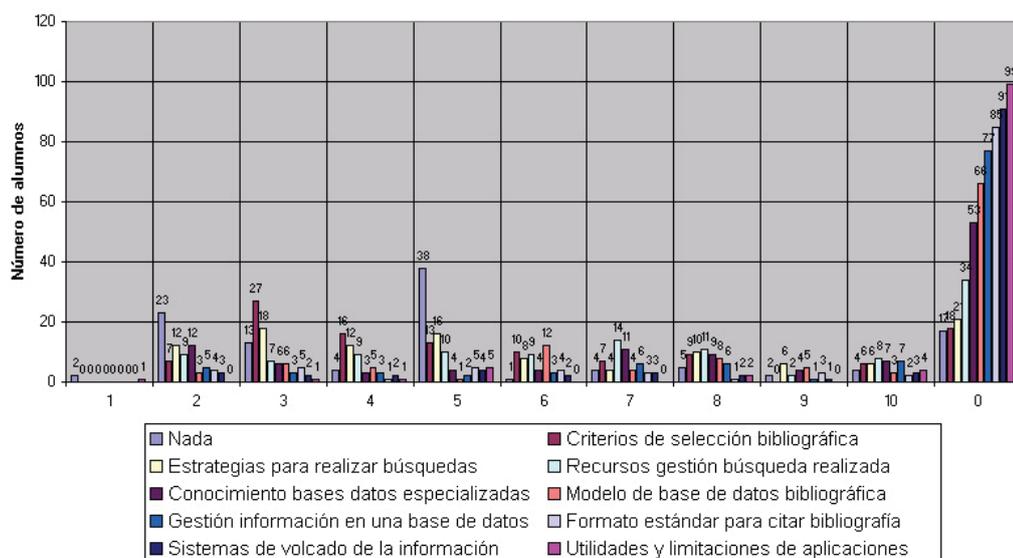


Figura 81

Ordenación jerárquica de lo aprendido

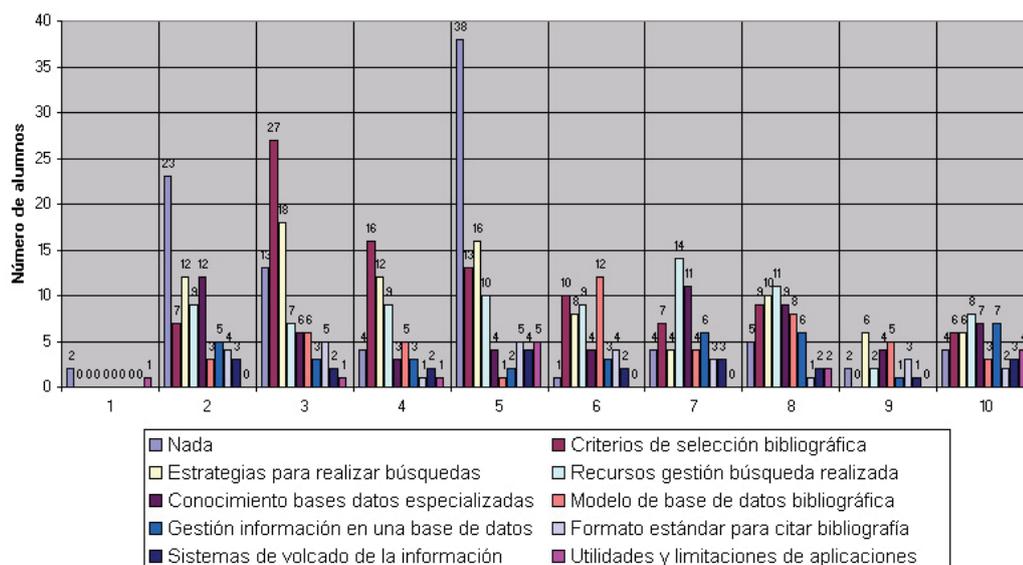


Figura 82

El comportamiento frente a las tablas jerárquicas con botones de opción no gozó de ninguna mejoría, y ello a pesar de que tras la primera entrega, los profesores tuvieron ocasión de exponer y comentar públicamente las incidencias detectadas en los cuestionarios de reseña. De hecho, antes de la respuesta a estos cuestionarios, los profesores habían reincidido particularmente en la mecánica que caracterizaba estas preguntas. Claramente pudo decirse que la situación empeoró, y los alumnos parecieron hacer oídos sordos a las llamadas de atención de los profesores sobre la importancia y la reflexión que había tras estos cuestionarios. El gráfico, en este sentido, no dejó lugar a dudas: únicamente 2 alumnos situaron en primer lugar el ítem «nada», 23 lo situaron en segundo lugar, 13 en tercero y 38 en quinto. De nuevo surgió el fantasma de la incorrecta

interpretación de lo solicitado en la pregunta, y de nuevo hubo que sospechar no solo que un número muy alto de estudiantes seleccionaron «nada» y otros aspectos, sino que incluso los que únicamente seleccionaron «nada» o los que únicamente seleccionaron ítems diferentes a «nada», los distribuyeron de forma aleatoria a lo largo de toda la parrilla. La confirmación de semejante sospecha vino también de la mano del recuento de aquellos alumnos que habían elegido el ítem «nada» junto a otros, y viceversa, o sea alumnos que habían seleccionado únicamente «nada» y dejado el resto de ítems sin atender. El producto de esta operación arrojó unos resultados todavía más sorprendentes que los que, en su momento, ya había arrojado el recuento de la reseña. En efecto —y ése es el motivo por el cual se prescindió esta vez de la tabla numérica—, en todos los casos los alumnos eligieron el ítem «nada» y en todos los casos dicho ítem fue acompañado de otros aspectos. Podrá comprenderse sin grandes esfuerzos que la sorpresa de los profesores fue mayúscula al comprobar las respuestas enviadas por los alumnos. Por otro lado, es indudable que únicamente a través de la amplia difusión de estos instrumentos de análisis a lo largo de todo el período académico universitario, esto es, solo cuando estas experiencias piloto dejen de ser piloto para adquirir esa dimensión universal en el conjunto de la titulación que sería deseable, este tipo de problemas serán resueltos con total normalidad.

Las posibilidades interpretativas que tal realidad ofrecía parecían pasar todas por la eliminación arbitraria del principal escollo: ningún alumno había respondido correctamente la pregunta. De modo que, si ya en otras situaciones similares, las exigencias estadísticas habían puesto muchos reparos a la utilización de lo expresado por los estudiantes, era evidente que aquí el problema era todavía mayor. A la hipótesis confirmada de que los alumnos habían manifestado que aprendieron algo y *nada más* o algo y *ninguna otra cosa que añadir*, había que sumar que la mitad de ellos no tenía experiencia alguna ni en bases de datos ni en listados bibliográficos. Podría darse la circunstancia de que su reacción frente a una actividad que les había supuesto un enorme esfuerzo de aprendizaje previo pero que había sido calificada muy por debajo de sus expectativas se manifestara en los cuestionarios del modo descrito. Por lo tanto, si ya por costumbre se interpretaba una tabla jerárquica como una tabla de puntuación —máxime cuando esta tabla era de 10 x 10—, esta vez los alumnos vieron la puerta abierta para expresar su descontento frente a la actividad propuesta. No hay que olvidar, por último, que cuando acometieron la respuesta del presente cuestionario conocían ya la calificación obtenida en el primer ejercicio y que, en consecuencia, la aparente euforia inicial empezaba a transformarse en una toma de conciencia más ajustada a la realidad, tanto de lo que les faltaba por aprender como del grado de exigencia y calidad con el que iban a tener que trabajar durante todo el curso.

Con estas coordenadas establecidas y con la conciencia de la escasa validez y fiabilidad de las respuestas consignadas, se pudo afirmar que, considerando el gráfico en función del planteamiento de la pregunta y siempre tras descartar el valor «nada», los tres primeros aspectos sometidos a juicio de los alumnos fueron también los que ocuparon los primeros puestos de la selección jerárquica. Así, los «criterios de selección bibliográfica», las

«estrategias para realizar búsquedas» y los «recursos para la gestión de la búsqueda realizada» fueron los ítems mejor situados tanto a nivel de jerarquía como a nivel de puntuación. La coherencia de dichas respuestas no podía sino sorprender a un lector al que se acababa de advertir sobre la inconsistencia general de esta pregunta. Si era evidente que el 50% de los alumnos desconocían los pormenores de una bibliografía, también lo era que con su realización tenían que haber entrado en contacto, al menos, con su naturaleza y metodología. De ahí la insistencia en los «criterios de selección bibliográfica», las «estrategias para realizar búsquedas» o, de un modo ligeramente más tímido, los «recursos para la gestión de la búsqueda realizada». En todos los casos, se trataba de aspectos que concernían a la parte fundamental de una bibliografía e ignoraban la vertiente técnica o informática de la actividad. Tal vez porque parte de los encuestados todavía se sentía incómoda con la novedad de las TIC.

Traer a colación la diferente procedencia de los estudiantes, el carácter dispar de sus titulaciones o las modificaciones introducidas entre el primer y el segundo cuatrimestre careció de relevancia en un contexto repleto de puntos oscuros. Tiempo habría para, en el transcurso de las siguientes preguntas, hallar el contrapeso suficiente y examinar qué aprendieron realmente los alumnos con el ejercicio de bibliografía.

7.1.3. Selección y ordenación jerárquica de conocimientos y habilidades practicados

El paralelismo entre la primera y segunda tabla jerárquica con botones de opción quedaba remarcado por la repetición de la parrilla y de algunos de los ítems que se ponían a disposición del alumno. Enfrentado, de nuevo, a una tabla de 10 niveles jerárquicos con 10 respuestas diferentes —esto es, un total de 100 posibles opciones (véase anexo 4)—, el estudiante barajaba los aspectos «ninguno», «estrategias para realizar búsquedas», «estrategias de selección bibliográfica», «recursos para la gestión de la búsqueda realizada», «administración de la información en una base de datos», «formato estándar para citar bibliografía», «sistemas de volcado de la información», «capacidad crítica», «trabajo con elevados estándares de calidad» e «importancia del trabajo en grupo». El planteamiento de esta pregunta no pudo observarse al margen de la anterior. Si en aquella ocasión los encuestados se pronunciaron a favor de los «criterios de selección bibliográfica», de las «estrategias para realizar búsquedas» y de los «recursos para la gestión de la búsqueda realizada», en ésta, todo hacía prever que los ítems «estrategias para realizar búsquedas», «estrategias de selección bibliográfica» y «recursos para la gestión de la búsqueda realizada» serían también sus preferidos.

La posibilidad de comparar lo aquí indicado con lo reseñado en ocasión de las dificultades halladas en el ejercicio tampoco prometía ser una tarea fácil. En aquella ocasión los alumnos abogaron por el «acceso a las bases de datos», por el «aprendizaje de las mismas», por la «íntegra cumplimentación de la ficha bibliográfica» y por el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección bibliográfica». En función de ello, entraban dos observaciones clave dentro de la lógica de las respuestas. La primera: puesto

que los estudiantes tuvieron dificultades atribuibles a su inexperiencia en estas tareas, lo que más pudieron apreciar del aprendizaje obtenido fue, precisamente, la supresión de sus lagunas metodológicas. La segunda: puesto que, a pesar de la oportunidad que se les brindaba para cubrir esas lagunas, los alumnos no pudieron resolverlas en el margen temporal del ejercicio, es muy posible que consideraran desdeñables unas prácticas de aprendizaje —que iban desde el curso del CRAI hasta la propia naturaleza del ejercicio— que no lograron satisfacer plenamente esas lagunas metodológicas, quizá por el tiempo insuficiente que le fueron dedicadas en los programas de las asignaturas. El dilema, pues, pareció circunscribirse a si los conocimientos y habilidades practicados en la bibliografía eran nuevos o no, y en si las dificultades halladas habían quedado resueltas o no con el ejercicio.

Una vez más, tras la escasa y estadísticamente irrelevante diferencia entre grupos y asignaturas, se optó por un análisis a nivel general que presentara, por un lado, los resultados globales incluyendo las respuestas de valor 0, y, a renglón seguido, los resultados tras la eliminación de dichas respuestas.

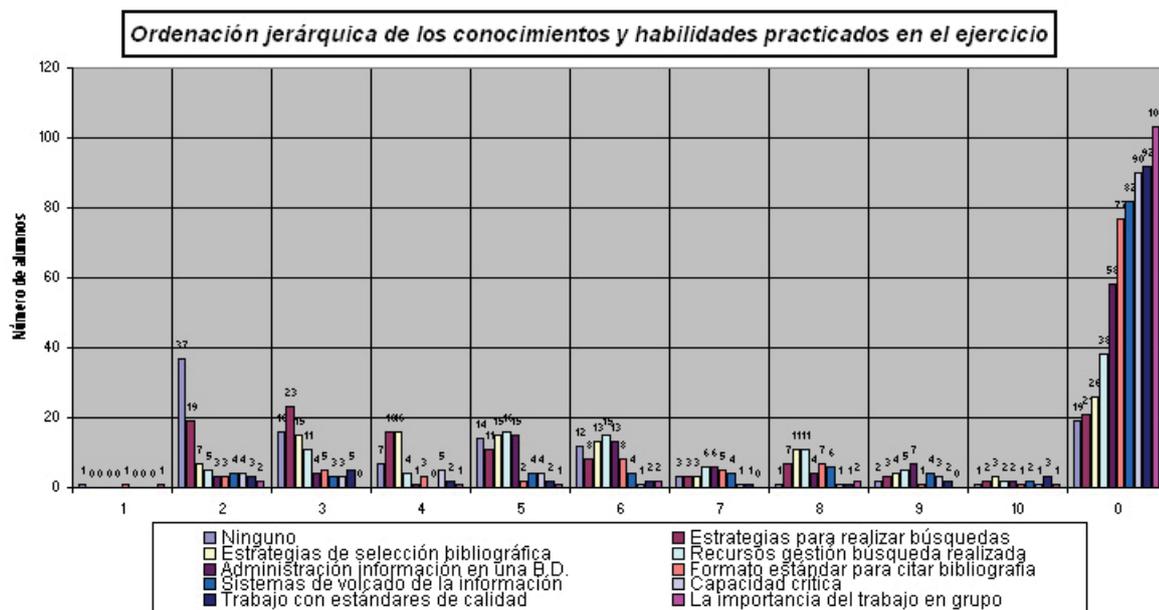


Figura 83

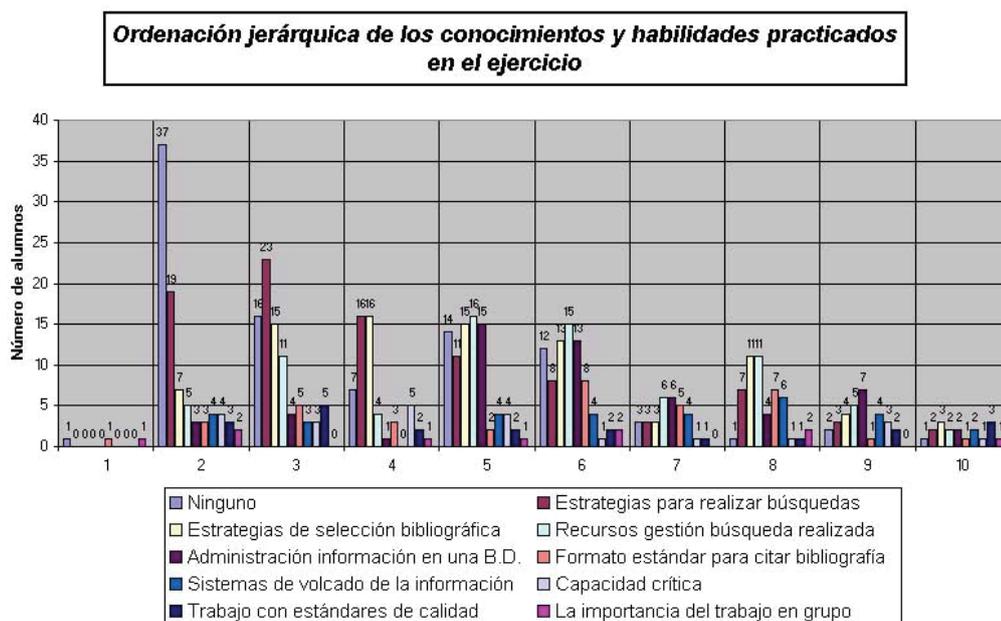


Figura 84

Lo más característico de estos gráficos es el escaso margen que se deja a la interpretación. Esta vez volvió a repetirse que ningún alumno respondiera correctamente a la pregunta porque todos ubicaron el ítem «ninguno» junto a otros en un lugar cualquiera de la jerarquía. Por lo tanto, lo único a lo que se pudo aspirar es a dibujar ciertas tendencias en las observaciones de los estudiantes. Por ejemplo, se pudo destacar el papel relevante de los ítems «estrategias para realizar búsquedas», «estrategias de selección bibliográfica», «recursos para la gestión de la búsqueda realizada» y «administración de la información en una base de datos». Si valoráramos el gráfico en virtud del enunciado de la pregunta podríamos inferir que las respuestas de los alumnos fueron significativas hasta el sexto puesto; lo cual implicaría un éxito notable de lo aprendido —seis aspectos ubicados en los seis primeros puestos. El lector debe recordar que estos seis primeros aspectos eran «estrategias para realizar búsquedas», «estrategias de selección bibliográfica», «recursos para la gestión de la búsqueda realizada», «administración de la información en una base de datos», «formato estándar para citar bibliografía» y «sistemas de volcado de la información». Aspectos todos, que concernían al desarrollo de una bibliografía convencional y que añadían, en la última parte de su enumeración, elementos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación.

No obstante lo dicho no puede negarse la enorme diferencia existente entre las tres, o como mucho cuatro, primeras respuestas y estas dos últimas concernientes a la utilización del instrumental informático. De resultados de ello, parece confirmarse que los alumnos practicaron aquello que más ignoraban. En efecto, aun cuando esta posibilidad no está exenta de sentido, causa extrañeza el comprobar que las respuestas a esta pregunta han sido prácticamente idénticas a la pregunta anterior, como si el alumno no hubiese diferenciado entre lo aprendido y lo practicado o, en otras palabras, como si el alumno

creyese no haber practicado ninguna otra cosa más que lo recientemente aprendido. No se sabe por qué los ítems que ostentaban un carácter más transversal —«capacidad crítica», «trabajo con elevados estándares de calidad» e «importancia del trabajo en grupo»— quedaron, como ya había sucedido en la reseña, rezagados, a mucha distancia, en los últimos puestos de la valoración, a no ser por el simple hecho de situarse más allá del tercer lugar de los ítems expuestos. Podría ello representar que lo importante para los alumnos en cada uno de los ejercicios residía más en el descubrimiento de la naturaleza de los mismos que en la interdisciplinariedad de las tareas¹³⁹. En este sentido, el éxito de la propuesta didáctica quedaría en entredicho. En aras de la verdad, durante el diseño de esta propuesta didáctica nunca se persiguió que los ejercicios supusiesen tareas nunca realizadas por los alumnos con la única excepción del ejercicio último de materiales didácticos. Más aun, en ningún momento se planteó siquiera la posibilidad de que al solicitar en los estudios de las artes una bibliografía realizada sistemáticamente, una colección razonada de imágenes o una exposición oral del tema trabajado se estuviese enfrentando al alumno con una novedad radical. En este sentido, podría decirse que la carpeta de aprendizaje arrojó resultados ambivalentes. Por un lado, fue un fracaso por no considerar que los alumnos entraran en contacto, por vez primera, con tareas fundamentales de los estudios de las artes. Por otro, fue un éxito por inaugurar esta práctica entre el alumnado. En último lugar, la carpeta, y particularmente sus cuestionarios, estaban consiguiendo poner de relieve las inercias y el estado actual que caracterizaban dichos estudios.

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

El cometido de analizar la evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio no podía ser nada halagüeña. Las observaciones hasta ahora señaladas así como los errores cometidos no permitían serlo. Del mismo modo que su homólogo de reseña, también esta vez el estudiante podía elegir entre «muy alto», «alto», «medio», «bajo», «muy bajo» y «ninguno». Con todo el bagaje acumulado hasta la fecha, esta pregunta adquiriría una relevancia singular, y de su examen concienzudo podía depender la comprobación de la mayoría de las hipótesis aducidas hasta el momento. De confirmarse nuestras sospechas, parecía evidente que la puntuación en este caso no solo iba a moverse entre las opciones bajo y medio sino que iba a descartar, de modo contundente, las opciones de alto y muy alto. La opción de análisis fue también aquí conjunta y se decidió primar la coincidencia mostrada hasta ahora entre las diferentes titulaciones.

¹³⁹ El lector debería considerar aquí lo reseñado en cada una de las ocasiones que se solicitó a los estudiantes que valoraran la utilidad del ejercicio para otras asignaturas.



Figura 85

De los 113 alumnos encuestados, 45 consideraron que el aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio era alto, 44 lo consideraron medio y 18 bajo. En esta ocasión y a diferencia de lo sucedido en el correspondiente cuestionario de reseña, hubo más alumnos que se decantaron por la opción muy alto y menos que se decantaron por las alternativas de muy bajo o ninguno. Por lo tanto, a pesar de las reticencias —o lo interpretado así en las anteriores preguntas— expresadas en las parrillas sobre lo aprendido y lo practicado, los estudiantes acabaron por admitir que algo les había enseñado la realización de la bibliografía. El investigador no puede sino demostrar su sorpresa por los buenos resultados obtenidos en esta ocasión, máxime teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad. Convendría pensar detenidamente si el alumno es capaz de valorar nuevas iniciativas docentes, y si el alumno comete errores en la contestación de los cuestionarios simplemente por el hecho de que constituyen tareas del todo nuevas. No hay comprensión lectora en abstracto, bien al contrario, la comprensión lectora se realiza y se expresa en contextos concretos, de manera que el corolario a extraer es bien sencillo: esto sirve nuevamente como una llamada de atención sobre la urgencia de generalizar esta práctica en todas las titulaciones.

A modo de apostilla, convendría apuntar que también en esta ocasión los estudiantes consideraron baja la carga de trabajo que les había supuesto la realización de la bibliografía. Tal vez, ello pudiera atribuirse a que habían separado el proceso de aprendizaje del funcionamiento de los mecanismos para elaborarla del listado en sí, o bien a que simplemente habían prescindido de dichos mecanismos a la hora de contestar la pregunta. La circunstancia de que no pocos alumnos habían elegido y localizado el libro para su reseña de manera manual podía decantar la balanza hacia la segunda posibilidad. No obstante convenía esperar las respuestas al resto de preguntas del cuestionario, puesto que hasta ahora, el grado de confusión era tal que cualquier hipótesis quedaba en entredicho.

7.1.5. Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio

Como en los casos anteriores, las previsiones que guiaron el diseño y elaboración de las preguntas de los cuestionarios de evaluación en general y de bibliografía en particular partían de la idea de que la mayor parte de los estudiantes dispondría de la experiencia suficiente para que la aportación de la carpeta se concentrara en el perfeccionamiento de sus hábitos de trabajo. En este sentido, también aquí se planteó la pregunta sobre lo ocurrido en caso de repetición con el prejuicio mencionado; esto es, con la idea de que los alumnos hallarían en la carpeta un apoyo para cimentar conocimientos ya adquiridos previamente. Por ello se mantuvo el formato de casilla de verificación con la disyuntiva sí/no y se mezclaron los resultados de las cuestiones sobre si les resultaría más fácil repetir el ejercicio y sobre si lo harían del mismo modo. Además, se optó por hacer un análisis conjunto de los resultados obtenidos para cerrar este bloque de un modo acorde con el resto de cuestionarios de evaluación, y poner sobre la mesa las conclusiones a las que, tras todas las preguntas anteriores, ya se estaba llegando.

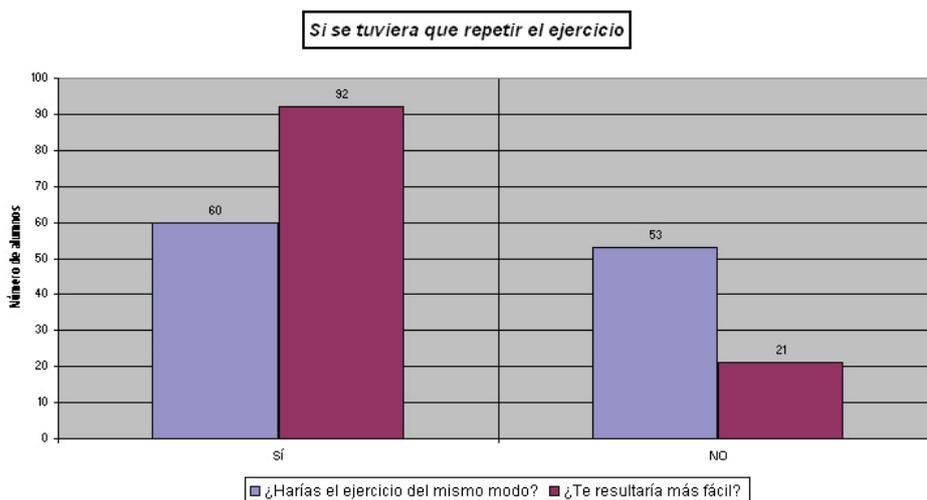


Figura 86

De los 113 alumnos encuestados, 92 (un 81,41%) afirmaron que les resultaría más fácil volver a enfrentarse a la realización de una bibliografía, mientras 21 (un 18,58%) se manifestaron en sentido opuesto. Por su parte, de estos mismos 113 estudiantes, 60 (un 53,09%) afirmaron que repetirían el ejercicio de la misma manera mientras otros 53 (un 46,90%) indicaron que lo harían de forma diferente. En consecuencia, los resultados fueron muy similares a los obtenidos en la misma pregunta del ejercicio de la reseña, de manera que la interpretación se orienta en un sentido semejante. La única diferencia, insignificante por otro lado, fue que la distribución de los alumnos que repetirían del mismo el ejercicio y aquellos que contestaron negativamente a esta pregunta se equilibró. En síntesis, podría decirse que la pregunta sobre si repetirían el ejercicio del mismo modo continúa rodeada de un halo de ambigüedad puesto que los estudiantes pudieron haber interpretado cabalmente tanto que pondrían en práctica lo recientemente aprendido en el ejercicio, como que utilizarían los mismos conocimientos y destrezas que ya tenían con anterioridad. Bien es verdad que si se analiza la falta de experiencia generalizada en la realización de

ejercicios semejantes, la opción más plausible debería ser la primera. Al margen de esta posibilidad, que sí reforzaría la idea de un aprendizaje consumado en el ejercicio, lo cierto es que tal aprendizaje se pone perfectamente de manifiesto al valorar la otra pregunta sobre la facilidad con la que ahora se presentaba la tarea. Recuérdese en este sentido que el 81,41% de los alumnos afirmó haber adquirido la familiaridad suficiente como para afrontar con menor esfuerzo la realización de una bibliografía.

7.2. Bloque de la utilidad formativa del ejercicio

Llegados a este punto, y con los conocimientos adquiridos hasta el momento sobre las incongruencias de los alumnos, este segundo bloque dedicado a la utilidad formativa del ejercicio aparecía de un modo extraño. Introducir el término utilidad en relación con un ejercicio que, si nuestras sospechas eran correctas, no había sido muy bien recibido por los estudiantes, podría dar rienda suelta a un juicio negativo movido más por las emociones que por una crítica reflexiva. Aunque la familiaridad con la carpeta y el nuevo modelo de asignatura no era ni mucho menos total, lo cierto es que se percibió una diferencia sustancial entre el presente bloque y el equivalente del cuestionario de reseña. La cuestión estaba, pues, en saber combinar la expresión del malestar de los alumnos con la realidad de aprendizaje que revelaban sus respuestas.

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

La tabla jerárquica con botones de opción que inauguraba el presente bloque sondeaba a los estudiantes sobre las aplicaciones del ejercicio en su capacitación profesional. Del mismo modo que en el resto de cuestionarios, se intentaba con esta pregunta prestar una especial atención a todas las posibles alternativas que una determinada actividad podía suscitar entre los alumnos; ofrecérselas en una lista lo más breve y escueta posible, y, por último, se procuraba que los ítems mantuvieran una cierta armonía con los aspectos sometidos a juicio de los encuestados en las anteriores parrillas. En esta ocasión, se ofreció a los estudiantes una tabla de 6 x 6 que integraba los ítems «ninguna», «conocimiento de fuentes especializadas de información», «gestión electrónica de la información», «organización y presentación de contenidos», «una práctica en tareas de documentación» y «otros». Como bien puede apreciarse, la insistencia en el aspecto técnico y metodológico de las respuestas seguía la tónica general del conjunto del cuestionario. Y, en este sentido, suponía que lo que podía aportar la realización de una bibliografía a un estudiante universitario era el conocimiento de fuentes de información especializadas así como el perfeccionamiento de sus hábitos de trabajo.

Los dos gráficos de datos generales que a continuación se presentan muestran las respuestas literales de todos los grupos y el resultado del proceso de eliminación de las de valor 0.

Ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional

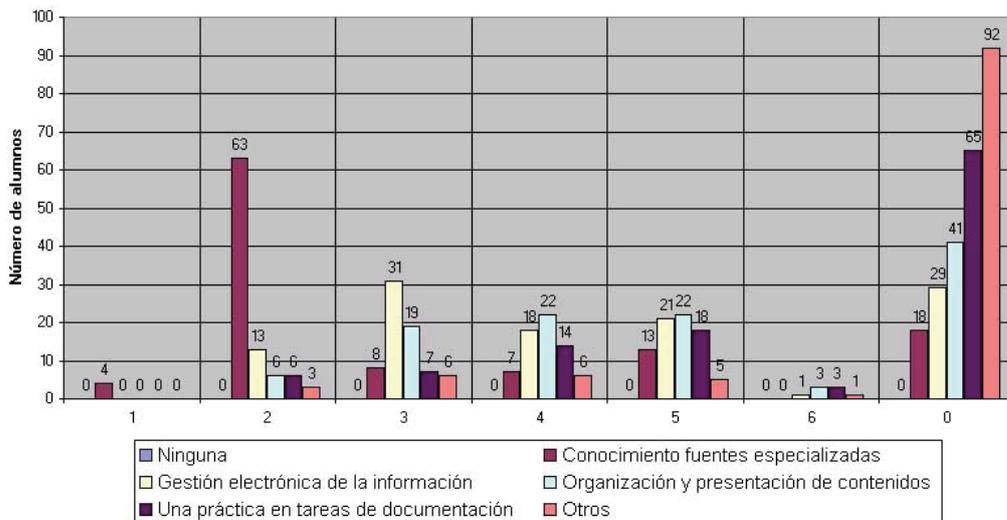


Figura 87

Ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional

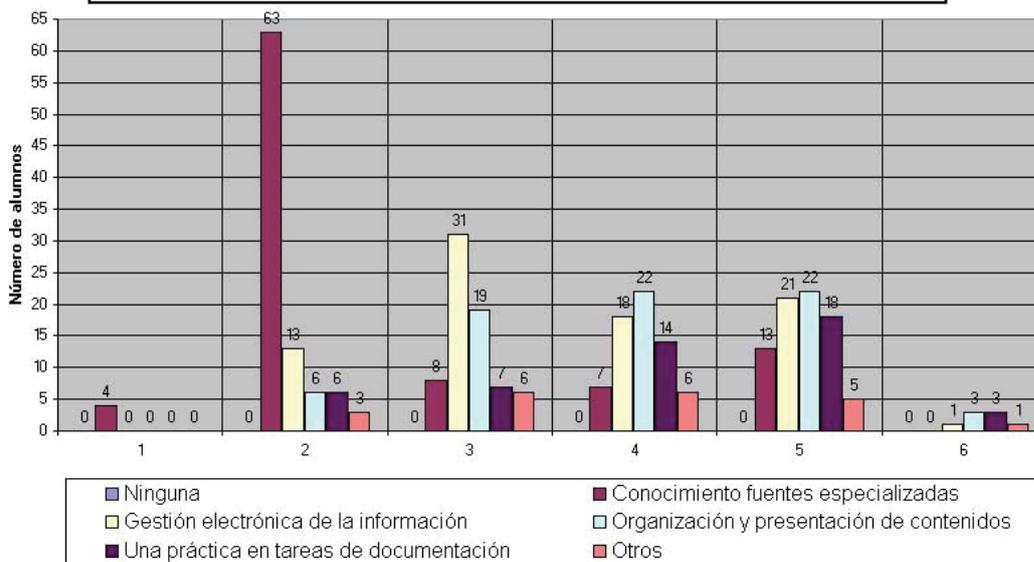


Figura 88

Los gráficos exhiben dos marcados rasgos que constituyen novedades dignas de mención. El primero de estos rasgos es la inusitada ausencia del ítem «ninguna». El segundo es que los alumnos han valorado la totalidad del resto de los ítems, y no solo los tres primeros como venía siendo habitual. Esta última característica se observa perfectamente en el escalonamiento que los ítems presentan en la casilla con valor 0 del primer gráfico, así como también en su reparto generalizado por toda la parrilla del segundo. En lo concerniente a la falta del ítem «ninguna», y para comprender la relevancia de esta ausencia, deben recordarse aquí dos cuestiones. La primera de ellas es la cierta incomodidad que el ejercicio de bibliografía despertó en no pocos alumnos. La segunda, es la poca experiencia de los estudiantes en este tipo de actividades. Para entender mejor el

asunto conviene recuperar las valoraciones a la misma pregunta del cuestionario de reseña; una actividad en la que también habían manifestado carecer de experiencia. Allí, el ítem «ninguna» apareció con notable profusión, pasando ahora por alto las incongruencias de que éste compartiese espacio con el resto de los ítems. Ante este panorama, la conclusión que debe extraerse del presente cuestionario de bibliografía es que los réditos del ejercicio en relación con la capacitación profesional del estudiante fueron sentidos de un modo más claro. En efecto, la ausencia de este ítem particular no solo demuestra la eliminación de una incongruencia en las respuestas de los alumnos sino que refuerza que los estudiantes valoraron que algo del ejercicio fue realmente de utilidad, sea lo que fuere este algo. El segundo de los rasgos mencionados subraya lo que aquí se está diciendo. El hecho de que los alumnos hayan manejado mayoritariamente todo el abanico de ítems abunda en esta utilidad y, además, en que esta utilidad ha sido experimentada como algo plural.

No obstante lo dicho, la imposibilidad de discernir entre los alumnos que han jerarquizado y que han puntuado continúa vigente en esta pregunta. La mejor prueba de ello es que únicamente 4 alumnos situaron un solo ítem en el primer puesto de la ordenación jerárquica mientras el resto de compañeros distribuía aleatoriamente el resto de ítems por la totalidad de la parrilla. Ante este hecho no es posible formular una interpretación consistente sobre las respuestas de los alumnos. A continuación se pone en manos del lector las dos lecturas posibles, esto es: la que interpreta la parrilla como una jerarquía y aquella otra que parte de considerar las respuestas de los alumnos como puntuaciones. El lector podrá comprobar el sinsentido de tal proceder tras observar que dichas interpretaciones son absolutamente contradictorias. En efecto, si se lee el gráfico de izquierda a derecha —como jerarquía, que es lo que hubiese constituido la respuesta correcta a la pregunta— los aspectos mejor valorados son, por este orden, el «conocimiento de fuentes especializadas de información» y la «gestión electrónica de la misma». Esta conclusión tiene la ventaja de que concuerda a la perfección con los objetivos principales del ejercicio y con la total inexperiencia de los estudiantes respecto a estos recursos electrónicos. De manera que puede decirse que el principal activo del ejercicio fue justamente introducir al estudiante en la aplicación de estas tecnologías en su área de conocimiento. Ahora bien, si se lee el gráfico de derecha a izquierda —y caer así en el modo de proceder incorrecto—, el ítem «conocimiento de fuentes especializadas de información», que fue con mucho el mejor valorado antes, obtiene la peor puntuación. Nótese que nada menos que 67 alumnos habrían valorado el «conocimiento de fuentes especializadas de información» con un 1 y con un 2. Por el contrario, las mejores calificaciones las reciben ítems como «organización y presentación de contenidos», «gestión electrónica de la información» y, a más distancia, «práctica en tareas de documentación». Sin lugar a dudas, estos aspectos también estuvieron presentes entre las tareas, y de hecho puede decirse que en el primero debe integrarse la preparación de un listado de referencias bibliográficas según un modelo de citación estándar. Además, podría argumentarse también que esta interpretación da perfecta cuenta del que fue el principal motivo de malestar del estudiantado frente a esta actividad: la faceta tecnológica que el

ejercicio llevó aparejada desde buen principio. El corolario que debe extraerse es claro y contundente y es el referido al comienzo de este párrafo: la imposibilidad manifiesta de apostar por el detalle de una línea interpretativa concreta, y la conveniencia de adoptar una posición más cauta situada en un nivel de análisis más general.

Por consiguiente, lo único que puede decirse sin temor a equivocarse es lo siguiente: los alumnos destacaron a lo largo y ancho del gráfico los ítems «conocimiento de fuentes especializadas de información», «gestión electrónica de la misma», «organización y presentación de contenidos» y «práctica en tareas de documentación», este último mucho más alejado. Sin ninguna duda, lo que más valoraron los estudiantes del ejercicio fue su introducción en las fuentes especializadas de la información y los mecanismos de gestión de la misma. Aunque es difícil saber con exactitud qué interpretaron los estudiantes por gestionar los contenidos, el objetivo del ítem era determinar si el conocimiento de bases de datos de escritorio había sido útil para los alumnos. Por su parte, el ítem «práctica en tareas de documentación» abría las puertas al ámbito profesional, y competía casi en términos de igualdad con los ítems «organización y presentación de contenidos» y «gestión electrónica de la información» en dos de las casillas de la tabla.

En esta ocasión, únicamente se detectó una particularidad. El grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración adquirió protagonismo al ser el que, de un modo más notable, optó por el ítem «conocimiento de fuentes especializadas de información». Muy posiblemente, el hecho de que fuera él el que aplicó los cambios introducidos en la carpeta de aprendizaje tuvo algún efecto en el asunto; si bien es cierto que la relevancia del mismo únicamente se percibía a condición de interpretar el gráfico a modo de tabla de puntuación.

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

Tras dilucidar los resultados generales del aprendizaje, la opinión de los alumnos sobre su incidencia en su capacitación profesional y los posibles prejuicios que podían condicionar la visión del ejercicio, se pasaba ahora a su aplicación en el ámbito académico. El procedimiento de lectura e interpretación de la pregunta siguió las mismas fases que en el caso de la reseña. Por un lado, se trabajó con una visión de conjunto con sus correspondientes medidas de tendencia central y de dispersión. Por el otro, se investigaron las diferencias que cada grupo había aportado al panorama global de los estudios de las artes. Por parte de los investigadores, la idea preconcebida de que debían existir amplias divergencias entre las opiniones de los alumnos de las dos titulaciones implicadas se matizaba cada vez más por lo acontecido hasta el momento. A renglón seguido se muestra el gráfico conjunto y la tabla de datos que ilustra lo minuto de cada asignatura.

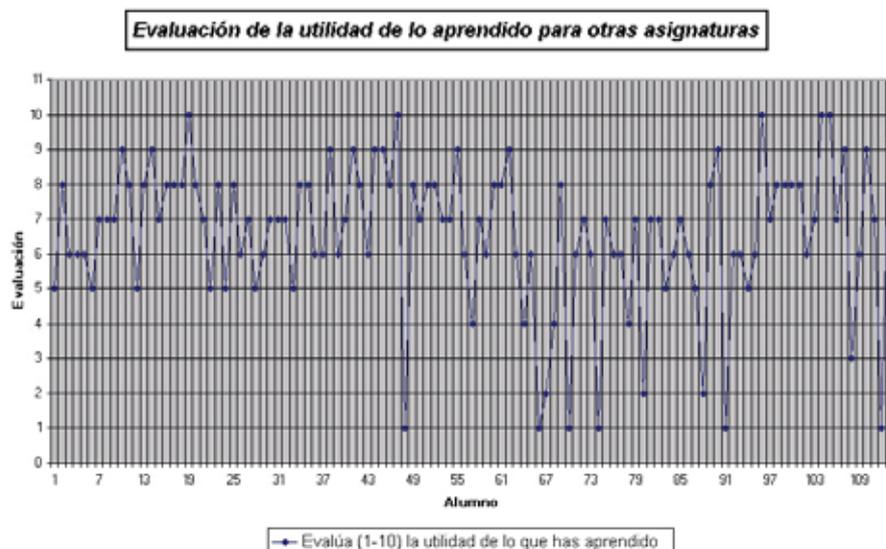


Figura 89

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,09	1,86	7,50	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	4,63	2,47	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	5,73	2,05	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,97	1,33	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,44	2,41	8,00	7,00
TOTAL	6,58	2,13	7,00	8,00

Tabla 145

A pesar de que la desviación tipo general fue notable, tanto la mediana como la moda parecieron llegar al mismo tipo de acuerdo que en el caso del ejercicio de reseña. En líneas generales, la tendencia a moverse entre los valores 6 y 8 en cualquier proceso de puntuación quedaba a estas alturas establecida. En este sentido, es importante remarcar que si lo esperado era una mayor moderación en los datos y una disminución de las puntuaciones con respecto a la reseña, lo cierto es que la realidad sorprendió. Junto con la pregunta sobre la utilidad formativa del ejercicio, sondear al alumno sobre la utilidad de lo aprendido con una determinada actividad para otras asignaturas de su misma titulación representaba un momento de crucial importancia en los cuestionarios de evaluación en general, y en el de bibliografía en particular. Además, teniendo en cuenta las incongruencias e irregularidades detectadas en las respuestas anteriores así como la diferencia entre lo comentado a título personal con los profesores y lo consignado numéricamente en el cuestionario, las preguntas de síntesis como esta adquirían una especial importancia. Sin embargo, no todo era motivo para el optimismo.

El grado de dispersión que se observó en los grupos de Historia del Arte I y de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, así como la diferencia entre las notas medias que cada una de las asignaturas aportó al conjunto de la tabla no pudieron desestimarse. Así,

mientras los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración fueron los que puntuaron más alto la utilidad del ejercicio para otras asignaturas, los de Teoría del Arte fueron los más reservados al respecto e incluso los que la suspendieron. Abundar en el hecho de que semejante proceder corroboraba la diferencia de percepción que había entre un estudiante de primer curso y un estudiante de segundo de la misma titulación era algo con muy poco sentido. Sin embargo, hay que notar aquí las diferencias entre las medias aritméticas de los alumnos de Teoría del Arte (4,63 y 5,73 para cada uno de los grupos), asignatura obligatoria de primer curso en Bellas Artes, y las de los alumnos de Historia del Arte I (7,09), en este caso, una asignatura también obligatoria pero de segundo curso de la misma titulación. Bien es verdad que no puede pasarse por alto la diferente desviación tipo entre los grupos: 2,47 y 2,05 para los dos grupos de Teoría del Arte, y 1,86 para la asignatura de Historia del Arte I. Podría ocurrir que a medida que el alumno progresa en los cursos adquiere mayor conocimiento de la organización de la titulación y concretamente del tipo de asignaturas que componen su plan de estudios. Esta mayor experiencia les daría una visión más aquilatada que acabaría por modificar su valoración sobre el impacto de lo aprendido en la carpeta de aprendizaje más allá de las asignaturas directamente involucradas. En este sentido, conviene destacar también que los alumnos de Historia del Arte I otorgaron una nota media muy similar a la que otorgaron los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, y los de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, ambas de segundo ciclo de la titulación de Historia del Arte. Esta coincidencia concuerda con la anterior observación sobre la falta de perspectiva de los estudiantes noveles y cómo esta podría haber afectado a la valoración de la carpeta sobre el asunto del carácter transversal de sus ejercicios. Asimismo, existía otra singularidad no carente de importancia que podía contribuir a argumentar la situación especial de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración en relación al resto de sus compañeros —recuérdese que fue el único grupo que trabajó sobre la carpeta modificada en el segundo cuatrimestre—, y que se hallaba en la presencia de tres modas. Concretamente: 10, 8 y 7.

A la luz de estas verificaciones, se consideró indispensable comprobar qué porcentaje de alumnos calificaron el carácter transversal del ejercicio por encima y por debajo de 5, llegando a la conclusión de que 14 ofrecieron una puntuación menor de 5 y de estos, 9 una menor de 2,41¹⁴⁰. En porcentaje, estos 14 alumnos representaban un 12,38% del total mientras que los otros 9 representaban un 7,96% también del total.

Puesto que, estadísticamente, quedaba así ratificado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que estaba sesgada a la izquierda, el predominio de los valores altos fue notorio, tal y como muestra el gráfico que a renglón seguido se añade. Además, también se confirmaba la conclusión de que si se hubiese prescindido de los valores bajos, sí que dicha distribución hubiese sido normal:

¹⁴⁰ El valor 2,41 es el límite inferior de la distribución considerada como normal.

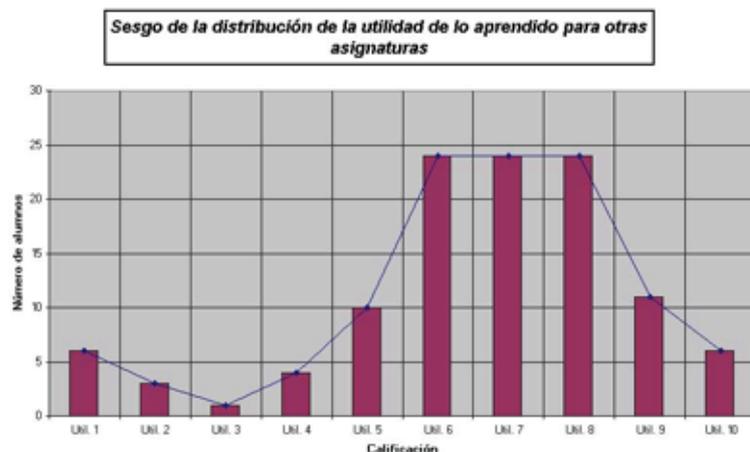


Figura 90

7.2.3. Evaluación de la utilidad formativa del ejercicio

Ante las paradojas detectadas en las jerarquías sobre lo aprendido y la utilidad del ejercicio para la capacitación profesional, la pregunta sobre la evaluación de su utilidad formativa se convertía en un auténtico barómetro. En esta ocasión, el estudiante volvía a enfrentarse con una casilla numérica en donde debía consignar una cifra del 1 al 10 que hiciera balance de lo señalado en las preguntas 3, 4 y 5. La previsión elaborada en este contexto, debía ser moderadamente optimista. Por un lado, la escasa experiencia del conjunto de los alumnos en actividades semejantes, y esa relativa fascinación sentida ante las TIC podían jugar a nuestro favor. Por el otro, el carácter básico de la actividad en el seno de las titulaciones implicadas y su escasa repercusión en la nota final imponían cautela. En consecuencia, con los ojos puestos en esta peculiar dualidad de opiniones a favor y en contra, la regla de examen se mantuvo intacta en relación con la pregunta anterior y su equivalente de reseña: se procedió a una presentación gráfica a nivel general y a una subsiguiente presentación pormenorizada por grupos y asignaturas.

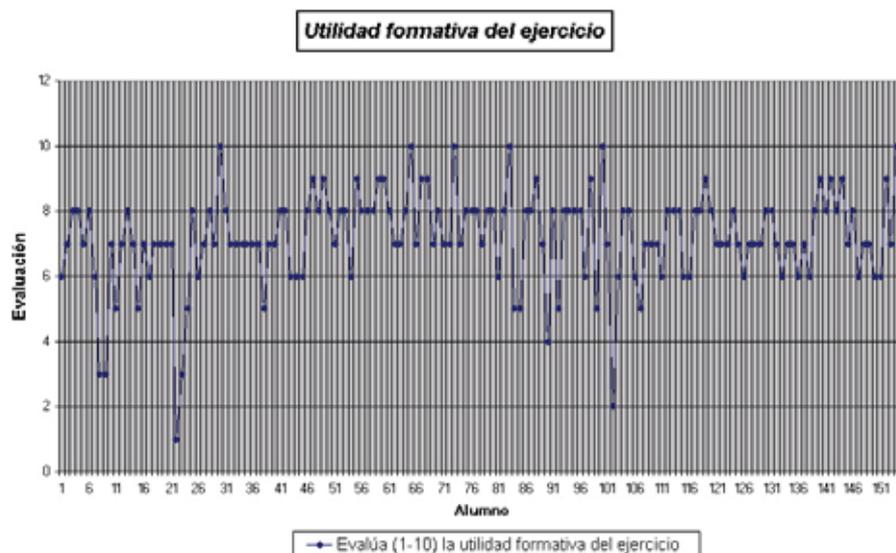


Figura 91

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD FORMATIVA DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,56	1,44	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,13	1,86	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,87	1,36	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,22	1,58	7,50	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,94	1,51	8,00	8,00
TOTAL	7,23	1,61	7,00	8,00

Tabla 146

A diferencia de la pregunta sobre la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas de la misma licenciatura, la desviación tipo fue aquí, en todas y cada una de las asignaturas sondeadas, inferior a 2. El grado de coincidencia de las cifras indicadas por los alumnos, así como la unanimidad estadística que ellas representaban —la moda oscilaba entre el 6 y el 8, y la media entre el 6,13 y el 7,94—, permitió inferir que las opiniones de los encuestados eran bastante similares. En su conjunto, los alumnos expresaron un grado de acuerdo inusitado, en lo que a la utilidad formativa global del ejercicio se refería. El malestar ante las dificultades técnicas halladas y las reticencias frente a la desproporcionada relación entre la carga de trabajo y los beneficios de evaluación de la actividad no incidieron negativamente en la percepción de los estudiantes. Posiblemente, el hecho de que la utilidad formativa de la bibliografía quedase cifrada en un notable debía atribuirse o bien a la novedad del ejercicio en sí misma, o bien al descubrimiento de herramientas y protocolos de ejecución que los estudiantes no pudieron por más que apreciar. En cualquiera de los casos, la inexperiencia en la actividad o la inexperiencia en los instrumentos para llevarla a cabo indicaban una situación real de los estudios de las artes que no era imputable ni al proyecto didáctico ni a las asignaturas implicadas. En última instancia, el éxito del ejercicio equivalía a afirmar la existencia de serias deficiencias en las titulaciones implicadas.

Por otro lado, esta pregunta ayuda a clarificar todavía más la anterior sobre la utilidad del ejercicio respecto a otras asignaturas de la misma titulación. A tenor de unos resultados en los que las mejores puntuaciones corresponden a la pregunta objeto de estudio en este momento se puede extraer como conclusión que el principal obstáculo advertido por los alumnos respecto a la pregunta anterior no reside en la carpeta de aprendizaje sino en la imposibilidad de utilizar lo aprendido y lo practicado con ella en las restantes asignaturas de la titulación. En efecto, los alumnos se mostraron notablemente satisfechos con los beneficios formativos de la bibliografía, y en ningún caso le concedieron calificaciones inferiores a 5, como sí habían suspendido la aplicación de la misma en otras asignaturas de la titulación.

Por último, teniendo en cuenta el carácter de síntesis de esta pregunta y la importancia de sus resultados se creyó indispensable sumar los datos de aquellos encuestados que se pronunciaron manifiestamente en contra de la opinión general de sus compañeros. La

conclusión de semejante proceder indicó que de los 113 encuestados, únicamente 5 puntuaron la utilidad formativa del ejercicio no sólo por debajo de 5 sino por debajo del límite inferior de la distribución considerada normal, es decir, por debajo de 4,08¹⁴¹. En porcentaje, estos 5 alumnos representaban un 4,42% del total, lo cual desestimaba la posibilidad estadística de aproximar la distribución a la normal e insistía en el predominio de los valores altos:

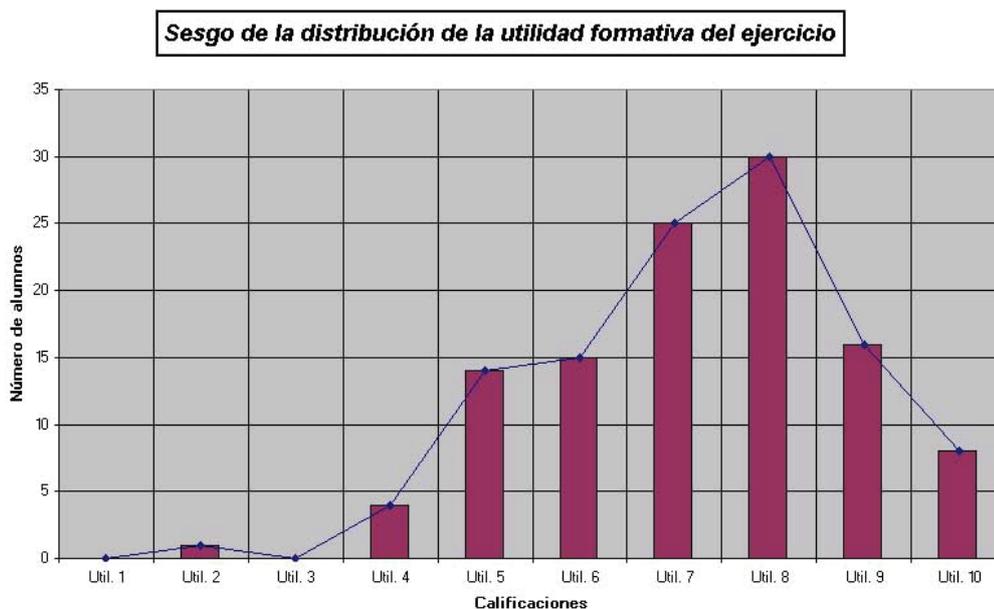


Figura 92

La única inferencia, pues, que pudo mantenerse tras las anteriores comprobaciones fue que el acuerdo entre los estudiantes era mayor en esta ocasión y que el equilibrio entre los valores 6, 7 y 8 detectado en ocasión de la aplicación de lo aprendido en otras asignaturas de la misma titulación cedió aquí su lugar a un claro desvío hacia el valor 8.

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

El análisis del tercer y último bloque del presente cuestionario se consideró especialmente importante. En primer lugar, y como ya había sucedido en su homólogo de reseña, se trataba de un bloque fundamental para la valoración interna del nuevo modelo didáctico y de la conciencia adquirida por el estudiante sobre su propio trabajo. En segundo, no podía pasarse por alto que cuando realizaron la bibliografía, los estudiantes tenían un conocimiento mucho más profundo del modelo, de los cuestionarios y de las implicaciones de su trabajo. Entre sus objetivos, pues, pudo empezar a llevarse a cabo la tercera finalidad de este bloque: el examen de la evolución de las respuestas de los encuestados y la valoración del grado de mejora de sus conocimientos sobre las herramientas de la universidad.

¹⁴¹ El valor 4,08 es el límite inferior de la distribución considerada como normal.

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

El punto de partida de este tercer y último capítulo de los cuestionarios de evaluación de los beneficios de aprendizaje siguió su planteamiento inicial de concentrarse en los recursos universitarios puestos a disposición del alumno. Si en el caso de la reseña se buscó que los estudiantes conocieran y se familiarizaran con los servicios de la institución, tras este primer contacto, se instó a los alumnos a matizar sus manifestaciones anteriores. Teniendo en cuenta que el ejercicio de bibliografía iba acompañado de un curso optativo de formación en donde se informaba al alumno de las bases de datos del CRAI, era evidente que aquí, y a diferencia de la reseña, ya no se trataba de una hipótesis sino de un contacto lo suficientemente profundo como para evaluar de forma adecuada lo que se sometía a su juicio. De una forma similar a las preguntas que inauguraban la presente tipología de cuestionarios, el tercer bloque servía también para acabar de perfilar los condicionantes con los que los alumnos se habían enfrentado al ejercicio. En armonía con el conjunto de las preguntas de evaluación, también aquí se optó por un análisis a nivel general que diera paso inmediatamente a un análisis comparativo por grupos. El resultado de semejante operación lo presentan el gráfico y la tabla siguientes:

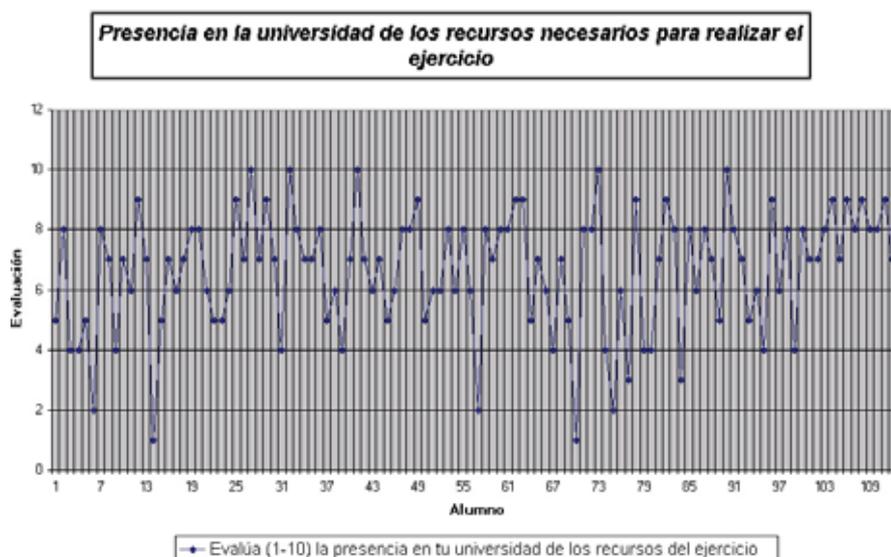


Figura 93

EVALUACIÓN DE LA PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR EL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	5,92	2,83	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	5,50	2,56	5,50	4,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,73	1,91	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,34	2,13	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,21	2,18	8,00	8,00
TOTAL	6,62	2,00	7,00	8,00

Tabla 147

Aun cuando la dispersión en torno a la media resultó, en casi todas las ocasiones, superior a 2, lo cierto es que tanto por el valor de la media como por el valor de la moda, la armonía entre grupos y asignaturas fue prácticamente indiscutible. Tal y como sucedía con esta misma pregunta en el cuestionario de reseña, la calificación obtenida oscilaba en torno al 6, si bien había una cierta discrepancia entre los alumnos de la titulación de Bellas Artes — más descontentos en general con la universidad— y los de Historia del Arte. Podría ello quedar explicado por el hecho de que la novedad fue acogida con sorpresa por los estudiantes de Historia del Arte cuya situación en los últimos cursos de la licenciatura les hacía especialmente sensibles al descubrimiento de recursos que a título personal lamentaron no haber conocido con anterioridad. Por su parte, los alumnos más jóvenes de de Bellas Artes valoraron de un modo desigual lo que se les presentaba, quizá porque no veían una gran utilidad al ejercicio ni una posible aplicación del mismo en otras asignaturas de la misma titulación. Como puede apreciarse por las cifras consignadas, de nuevo aquellos estudiantes que realizaron la carpeta en el segundo cuatrimestre se mostraron más satisfechos con la presencia en la universidad de los recursos necesarios para realizar la bibliografía, seguramente porque su cometido les obligó a entrar en contacto con bases de datos electrónicas de revistas especializadas. A diferencia de sus compañeros de primer cuatrimestre, la búsqueda manual de este tipo de información se hizo prácticamente imposible.

Mención aparte merecería el valor de la moda del grupo T2 de Teoría del Arte. Y decimos mención aparte porque fue el único grupo que suspendió a la universidad. A pesar de que la objetividad estadística no permitió discernir con claridad los motivos que llevaron mayoritariamente a este grupo a evaluar por debajo del 5 los recursos de la institución, sí que conviene enumerar una serie de características peculiares del perfil de esta muestra que pudieron influir en los resultados. Por un lado, no hay que olvidar que dichos estudiantes estaban en el primer curso de su titulación —excepción hecha de los alumnos repetidores— y, por lo tanto, disponían de una escasa experiencia en los pormenores de la universidad y del trabajo académico. Por el otro, sus conocimientos sobre las herramientas informáticas se movían mayoritariamente por derroteros alejados de las bases de datos especializadas y de la búsqueda sistemática de documentación científica. En este sentido, es posible sospechar que su descontento se debiese tanto a la novedad del ejercicio como a la rotura de sus hábitos tecnológicos: por mucho que teóricamente estuvieran más avezados a utilizar la red de Internet, ignoraban en general el proceder de la investigación académica. Si lo indicado por los alumnos de Historia del Arte parecía responder a la sorpresa y fascinación por lo nuevo de la informática, lo indicado por los de Bellas Artes parecía apuntar más al difícil encaje entre esta y lo reclamado en la investigación.

En lo que concierne a los datos numéricos, valga por el momento la constatación de que de los 113 alumnos, 18 puntuaron por debajo de 5 la presencia en la universidad de los recursos necesarios para la realización de la bibliografía, y de estos 18, únicamente 5 la puntuaron por debajo del límite inferior de la distribución considerada como normal, es

decir, por debajo de 2,70. En porcentaje, dichos 18 alumnos representaron un 15,92% del total, mientras que los otros 5 representaron un 4,24% también del total.

Puesto que, estadísticamente, quedaba comprobado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que, con ciertas irregularidades, estaba sesgada a la izquierda, el predominio de los valores altos volvió a hacer acto de presencia a pesar del ligero incremento de los valores bajos:

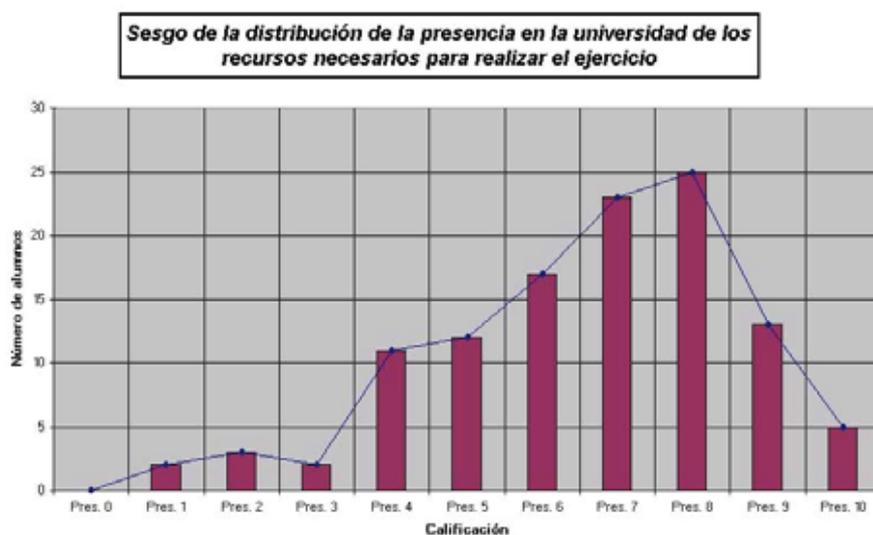


Figura 94

Con las cifras en la mano, se ratificaba que los alumnos consideraban que la universidad disponía suficientemente de dichos recursos, sin llegar a la excelencia.

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

Las dos preguntas que evaluaban el funcionamiento interno del cuestionario de Carga de trabajo del ejercicio de bibliografía volvían a hacer hincapié en los mismos parámetros considerados en el de reseña. En este sentido, aunque el planteamiento era idéntico y el cuestionario sometido a su juicio muy similar, la necesidad de repetir en todas las actividades el mismo tipo de pregunta se justificaba por la voluntad de ir tomando el pulso, periódica y sistemáticamente, no sólo de la actividad y su acogida entre los estudiantes, sino de los cambios de percepción sobre la carpeta de aprendizaje. Era ésta la única manera de no conformarse con una valoración aproximada, hecha a vista de pájaro, del nuevo modelo de asignatura. Y era ésta también la mejor prueba de que la retroalimentación entre profesores y alumnos fuera eficaz y traspasara los límites de la pura teoría. Por lo tanto, aunque en sí mismos los presentes resultados tuvieran un valor innegable, su significado auténtico únicamente se hallaba tras compararlo con el conjunto de las preguntas distribuidas a lo largo del curso que atendían a un mismo problema. Los alumnos debían aprender a elaborar una bibliografía y también a tomar conciencia de que sus opiniones afectaban al diagnóstico de la asignatura y al quehacer del profesor.

Del mismo modo que en la reseña, también aquí se optó por un gráfico conjunto seguido de la correspondiente tabla comparativa por grupos:

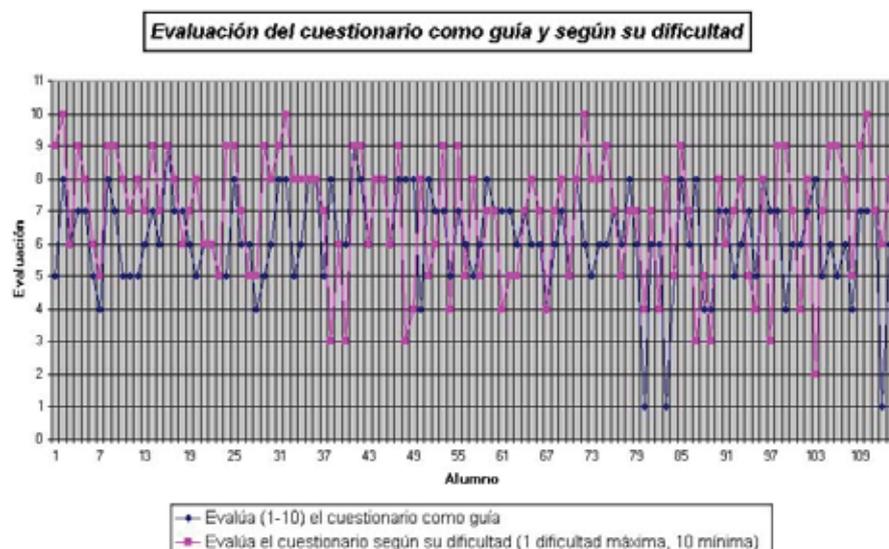


Figura 95

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,81	1,23	7,00	8,00
	Dificultad	6,47	1,95	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	5,81	1,64	6,00	6,00
	Dificultad	7,00	1,71	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	5,67	1,80	6,00	6,00
	Dificultad	5,93	1,94	6,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	6,19	1,28	6,00	5,00
	Dificultad	7,59	1,54	8,00	9,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	5,94	1,70	6,00	7,00
	Dificultad	7,11	2,27	8,00	9,00
TOTAL	Guía	6,20	1,50	6,00	6,00
	Dificultad	6,89	1,92	7,00	8,00

Tabla 148

La particularidad del cuestionario de carga de trabajo de la bibliografía en relación con el de reseña, es que además de la habitual distribución por fases de las tareas propias del ejercicio, también ofrecía al alumno un listado detallado de las bases de datos bibliográficas especializadas que el CRAI ponía a su disposición y una serie de pistas sobre un determinado tipo de software para el tratamiento informatizado de la documentación recabada. En este sentido, las previsiones contaban con la buena acogida de este cuestionario así como con la experiencia que habrían acumulado a través de los de reseña. Sin embargo, a juzgar por los datos arrojados por la tabla anterior, la realidad hizo prevalecer un panorama no tan positivo. Si en el caso de reseña se creía probable que los estudiantes se mostraran sorprendidos y tuvieran ciertas dificultades para interpretar

correctamente lo que implicaba el nuevo modelo de asignatura, en el caso de la bibliografía, se había previsto una leve pero significativa mejora en el uso y la consideración de esta herramienta. No fue así. Mientras la nota media otorgada por los encuestados a la pregunta sobre el valor del cuestionario como guía para la realización del ejercicio oscilaba entre el 5,67 y el 6,81, la mediana y la moda oscilaban entre el 6 y el 8, y la dispersión en torno a la media no llegaba en ningún caso al 2. Por su parte, en cuanto a lo que al grado de dificultad concierne, la media volvía a oscilar entre el 6,47 y el 7,59, la mediana y la moda entre el 6 y el 9 y la desviación tipo, excepto en el caso de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, era siempre inferior a 2. Es una realidad fehaciente, que les resultó más difícil de contestar a los estudiantes de primero de Bellas Artes que a los estudiantes de último curso de Historia del Arte, aun cuando ni los unos ni los otros disponían de experiencia alguna en este tipo de menesteres, más allá de los cuestionarios de reseña. Aun así las razones son fácilmente comprensibles.

Para ser más exactos en las evaluaciones, se convino en la necesidad de analizar también aquí lo siguiente: de 113 alumnos que dieron respuesta al presente cuestionario, 11 calificaron con menos de 5 la utilidad del cuestionario como guía y, de estos 11, 3 dieron calificaciones menores a 3,26¹⁴². En porcentaje, estos 11 alumnos representaron un 9,73% del total mientras que los otros 3 representaron un 2,65%. Podría deducirse de ello que la evaluación del cuestionario como guía para la realización del ejercicio presentó una distribución ligeramente sesgada a la izquierda —tal y como demuestra el gráfico que se añade acto seguido— y que por lo tanto primaron los valores comprendidos en el amplio intervalo de 5 a 10. En consecuencia, se pudo concluir que en general —en un 97,34% de los casos— los alumnos consideraron que el cuestionario de carga de trabajo era de una utilidad relativa como guía para la elaboración de la bibliografía.

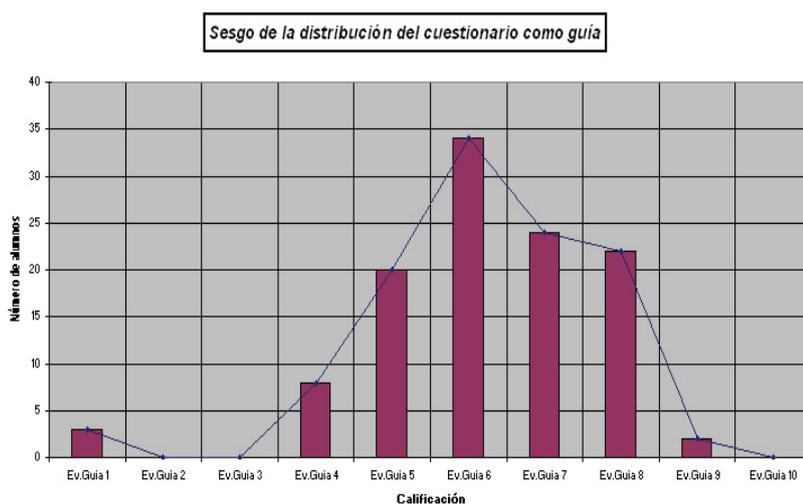


Figura 96

¹⁴² El valor 3,26 es el límite inferior de la distribución considerada como normal.

En lo que se refiere a la dificultad del cuestionario, de 113 alumnos que enviaron sus respuestas, 15 lo calificaron con puntuaciones inferiores a 5 y, de estos 15, 7 dieron calificaciones menores a 3,13¹⁴³. En porcentaje, estos 15 alumnos representaban un 13,27% del total mientras que los otros 7 representaban un 6,19%. Aunque de ello podría deducirse que la evaluación del cuestionario según su dificultad presentaba una distribución irregular aunque muy ligeramente sesgada a la izquierda —tal y como demuestra el gráfico que se añade acto seguido— habría que concluir que no se pudo establecer a ciencia cierta qué tipo de valores primaron.

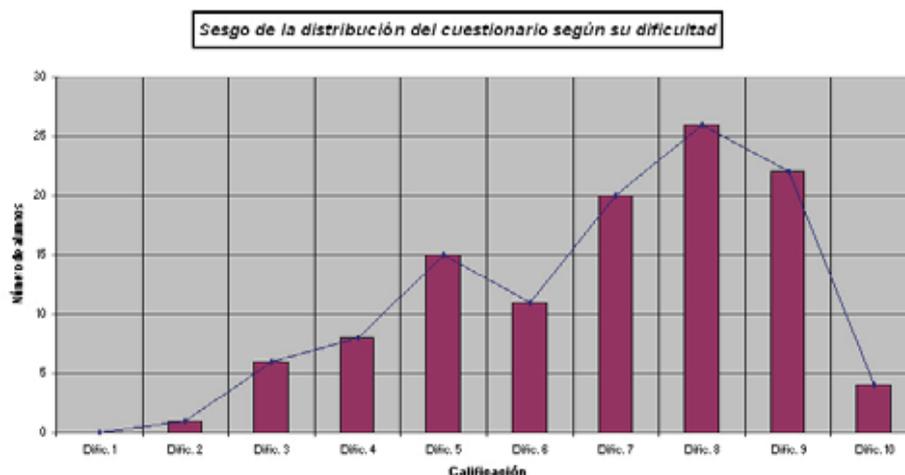


Figura 97

Si bien es verdad que no se constató una tendencia clara de los alumnos a la hora de manifestar sus opiniones, también es verdad que a medida que el estudiante fue conociendo la diferencia entre las cargas de trabajo y las notas obtenidas, su reacción frente a la respuesta obligatoria de semejantes cuestionarios se hizo notar en las calificaciones que les confirieron. Vistos más como imposiciones que como verdaderos aliados, las preguntas sobre la utilidad de los cuestionarios fueron el espacio en el que el estudiante expresó su malestar y, en consecuencia, mostró hasta qué punto necesitaba tiempo para acostumbrarse a gestionar su propio aprendizaje.

7.3.3. Qué calificación pondrías a tu ejercicio

Teniendo en cuenta la inexperiencia generalizada en este tipo de actividades, las dificultades y los resultados de aprendizaje obtenidos y el grado de satisfacción por el propio trabajo, la calificación del ejercicio volvía a adquirir un carácter simbólico. A estas alturas, los alumnos conocían las notas del primer ejercicio de la carpeta; de suerte que disponían de unas coordenadas para autoevaluarse de las que carecían en el caso de la reseña. Todo hacía prever que, en un ejercicio mucho más pautado y con la experiencia procurada por la reseña, los estudiantes conseguirían buenas calificaciones y resolverían parte de aquella trivialidad con la que abordaron el reto de autocalificarse por primera vez.

¹⁴³ El valor 3,13 es el límite inferior de la distribución considerada como normal.

Puesto que también en esta ocasión resultaba especialmente significativo comprobar la opinión generalizada y las posibles variaciones introducidas por los diferentes grupos y asignaturas, se optó por un primer análisis a nivel general —representado por el gráfico siguiente— y un segundo análisis —representado por la tabla comparativa añadida más abajo— a nivel de asignatura.

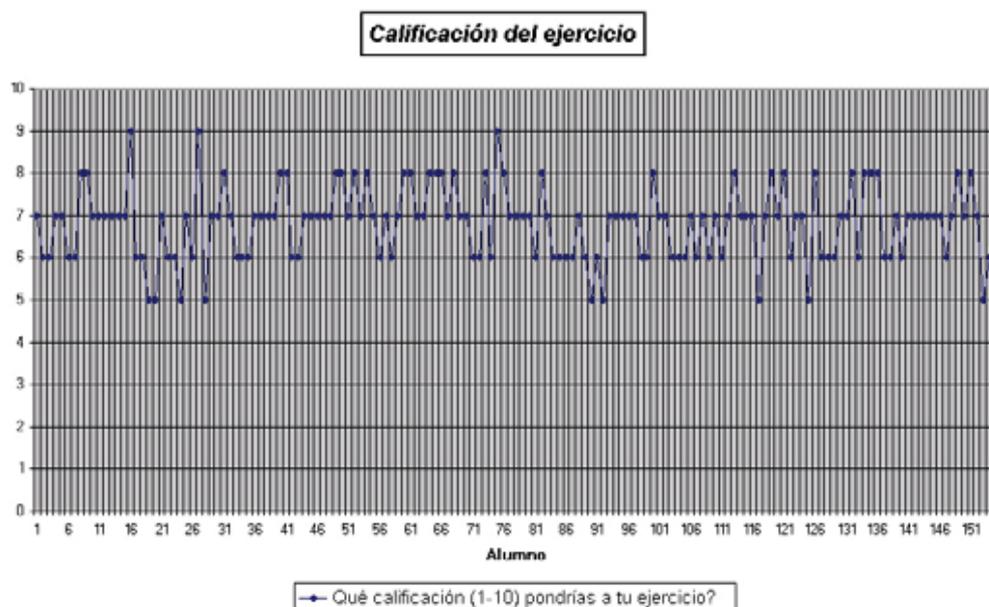


Figura 98

CALIFICACIÓN DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,13	1,01	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,50	1,03	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,87	0,92	7,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,03	0,97	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,56	1,04	7,00	7,00
TOTAL	6,88	1,01	7,00	7,00

Tabla 149

El paralelismo entre la presente tabla de datos y su homóloga de reseña fue más que notable. Más allá del hecho de que en esta ocasión, la desviación tipo fue ligeramente superior y de que, por lo tanto, hubo menos unanimidad entre los estudiantes, pocas cosas podían añadirse. Con puntuaciones siempre superiores a 6,50 y modas casi idénticas y reducidas a 7 en todos los grupos, estaba claro que no existieron cambios en la costumbre de los alumnos a la hora de evaluarse. Por mucho que los estudiantes de Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración se manifestaran más inquietos con su ejercicio, lo cierto es que las diferencias aportadas por dichos alumnos eran prácticamente insignificantes. No obstante convenía no olvidar dos cosas. La primera es que los alumnos valoraron exactamente igual un ejercicio al que reconocieron haberle dedicado más tiempo de formación pero menos de realización que a la reseña. La segunda resultaba más

delicada y concernía básicamente a los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. ¿Cómo puede un alumno a punto de concluir sus estudios considerar que la presentación de un listado bibliográfico de 10 registros como máximo puede tener una calidad que ni siquiera alcanza el notable? La comparación de las notas reales con las notas concedidas por los estudiantes a sí mismos tuvieron la última palabra.