

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

Presentación

El presente estudio forma parte de una de las líneas de investigación del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS, en adelante); un grupo de trabajo constituido a raíz de la concesión del proyecto de investigación HUM2005-00245 en la convocatoria 2006 del Ministerio de Educación y Ciencia e incluido en el Plan nacional de I+D+I (2004-2007). En las páginas que siguen se presenta el marco teórico y el análisis que acompañaron la implantación de una iniciativa didáctica en el marco de los estudios de las artes, con el fin de dar cuenta de sus resultados en el proceso de aprendizaje.

La reforma de las enseñanzas universitarias oficiales y la transformación del paradigma educativo en la institución universitaria son dos de los aspectos más destacados de ese proceso de convergencia europea iniciado oficialmente con la Declaración de Bolonia de 1999. La aparición de este nuevo horizonte supuso el acicate definitivo para que los miembros del equipo investigador llevaran a la práctica, en los estudios de las artes, unas reflexiones de carácter pedagógico y didáctico que habían ido madurando como resultado de su experiencia docente universitaria.

Una de las principales líneas de trabajo del equipo, de la que forma parte específicamente esta investigación, se adentró en el terreno de la didáctica para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a la mejora continuada de los mismos desde una perspectiva centrada en el trabajo en el aula. Por consiguiente, debe afirmarse antes de nada que este proyecto investigador se desarrolló en íntima relación con una iniciativa de innovación docente. Esta afectó, durante el curso académico 2006-2007, a cuatro asignaturas obligatorias de primer y segundo ciclo —con un total de cinco grupos— impartidas en dos titulaciones diferentes —Bellas Artes e Historia del Arte— de la Universidad de Barcelona. Los límites entre innovación e investigación no están siempre claros. Este comentario, extensible a cualquier campo del saber, lo es de un modo particular al ámbito de la didáctica en las circunstancias actuales. Ciertamente, un proyecto de mejora e innovación docente no es lo mismo que un proyecto de investigación en docencia. Un argumento liviano: puede innovarse en la práctica docente con la simple y directa aplicación de un modelo y unas prácticas de eficacia sobradamente comprobada. Pero qué decir cuando la cuestión se traslada a ámbitos docentes en los que, no ya la innovación, sino simplemente una meditada reflexión sobre los aspectos didácticos no ha recibido la atención merecida, o en los que no existía una tradición investigadora sobre estos asuntos. O qué decir en un momento en el que es aconsejable, o incluso una necesidad perentoria, emprender un análisis riguroso sobre la adecuación al proceso de aprendizaje y los resultados sobre el mismo de tales innovaciones. Un par de aspectos concretos. Por un lado, y por sus directas implicaciones en el desarrollo práctico de las nuevas titulaciones, la conveniencia de emprender investigaciones sobre la articulación del crédito ECTS en módulos, materias y asignaturas. Por otro, la de implantar mecanismos que fomenten la participación activa y continuada del alumno en el proceso de aprendizaje

y en la conducción incluso —guiada por el profesor— de las actividades de las asignaturas, y en la valoración de los resultados de estas iniciativas.

De lo anteriormente dicho, podría pensarse que la innovación y la investigación en materia educativa van de la mano, y es cierto. Pero, acto seguido, también queda establecida una si no nítida, sí suficiente separación entre ambas actividades. Por un lado, a la investigación le corresponde el análisis consistente de las acciones educativas llevadas a cabo. Por medio de una metodología adecuada, debe esclarecerse si se han alcanzado los resultados previstos, cuál ha sido el papel desempeñado por los agentes participantes y cuál es su visión del proceso, cómo han funcionado los recursos y materiales utilizados, y cuáles son los puntos fuertes y débiles de aquella innovación, porque de esta identificación depende la mejora ulterior de la misma. Desde este punto de vista, la investigación aporta evidencias sobre las que sustentar juicios sobre la validez de la iniciativa didáctica. En este sentido, la investigación contribuye a la validación y legitimidad de la acción emprendida. Por otro lado, tampoco puede pasarse por alto que, especialmente ante aquellas problemáticas para las que se carecen de modelos contrastados, la investigación es la que posibilita y conduce la propia acción innovadora en cada una de sus fases constitutivas, una vez que se ha definido el objeto de estudio y la finalidad perseguida respecto al mismo. La metodología de la investigación-acción ilustra perfectamente esta otra posibilidad.

La innovación docente, y el proyecto investigador asociado, partieron de una reflexión sobre los referentes pedagógicos y didácticos comunes en las enseñanzas universitarias de las artes, y tuvieron por finalidad poner en marcha una alternativa en la línea del nuevo modelo impulsado por la actual reforma, y proceder a la evaluación y mejora continuadas de tal alternativa. Dentro de este marco, se abordó un replanteamiento integral de todos aquellos aspectos que definen principalmente el contexto de aprendizaje para, acto seguido, proponer un modelo susceptible de ser aplicable más allá de los límites de la experiencia piloto que suponía esta línea de trabajo. Como podrá comprenderse, la idea rectora de todo este planteamiento fue la noción de integración —integración cognitiva e integración curricular—, desde la certidumbre de que esta desempeña un papel determinante en la construcción cognitiva del conocimiento. Del mismo modo, y a falta de un análisis concienzudo de sus resultados, aquella propuesta de un modelo tenía por fuerza un carácter provisional y desempeñaba únicamente una función orientadora del cambio. Por último, a partir de estas premisas se desarrolló la programación detallada de las asignaturas. En síntesis, las diferencias entre las asignaturas quedaron reducidas a las propias de sus contenidos respectivos, y a los recursos y materiales didácticos específicos preparados por los profesores para la exposición de dichos contenidos y para facilitar la adquisición del conocimiento por parte del alumno. Todo el resto se orientó hacia el fortalecimiento de la *transversalidad* y el refuerzo de los aprendizajes que este factor procura. Así, juntamente con los particulares de cada asignatura, se establecieron y explicitaron unos resultados de aprendizaje comunes; una misma tipología de las sesiones *presenciales* y de trabajo guiado; se utilizaron recursos y materiales didácticos comunes —entre los primeros también una plataforma electrónica de aprendizaje—; un idéntico

sistema de evaluación continuada del trabajo los alumnos que adquirió la forma de una carpeta de aprendizaje; se pusieron en práctica las mismas estrategias para involucrar al estudiante en la gestión *guiada* de la marcha de la asignatura y, por último, se utilizaron las mismas técnicas e instrumentos para evaluar el correcto funcionamiento de la propuesta implantada.

En una primera fase, se trazaron los perfiles de los estudiantes de la titulación de Bellas Artes y de Historia del Arte, haciendo hincapié en aquellos aspectos del aprendizaje que, siendo afines y compartidos entre estos alumnos, podían ser susceptibles de mejora. A continuación, se estudiaron los modelos didácticos aplicados en los estudios de las artes en otras instituciones universitarias nacionales y extranjeras, e incluso en otros niveles de la enseñanza formal, y se compararon con aquellos que estaban en vigor en las titulaciones correspondientes de la Universidad de Barcelona. En una tercera fase, se definieron los factores sobre los que convenía incidir y se establecieron las propuestas didácticas más adecuadas para promover esa mejora, en estricta observancia de los principios inspiradores del Espacio Europeo de Educación Superior y la normativa que, en este mismo sentido, iba generando la propia Universidad de Barcelona. En la cuarta y última fase, se optó por priorizar, de aquellas propuestas didácticas, las que promovían unos resultados de aprendizaje de marcado carácter transversal, cuidando de conjugarlos adecuadamente con los contenidos específicos de las asignaturas involucradas.

Esta tesis doctoral tiene por objeto el describir y el dar cuenta de los resultados de un análisis específico de la carpeta de aprendizaje mediante la cual se organizó el trabajo autónomo del alumno y las actividades guiadas en las asignaturas participantes. Mientras que los contenidos de la carpeta estaban directamente relacionados con los propios de las diferentes asignaturas en las que se implantaba, su formato estaba planteado como una secuencia de actividades de aprendizaje mediante las cuales el alumno podría conocer —y familiarizarse con— un conjunto de habilidades e instrumentos básicos necesarios para la elaboración de un estudio documental, y su defensa pública, de acuerdo con estándares de calidad elevados. Por consiguiente, era el formato de la carpeta el que recogía aquellos aspectos susceptibles de mejora que fueron identificados en los estudiantes de ambas titulaciones y en ambos ciclos de cada titulación como aquellas insuficiencias que requerían una atención más urgente. Así, este aprendizaje debería constituir el fundamento imprescindible para adentrarse con posterioridad —en otros contextos— con las cuestiones más sesudas que atañen, por ejemplo, a lo propiamente metodológico.

Además del examen del funcionamiento de la carpeta implantada y su eficacia en el proceso de aprendizaje, la investigación debía orientarse también hacia la determinación de tal recurso, sobre todo si se pretendía establecer una propuesta de modelo aplicable a otras asignaturas de las titulaciones de las artes. El estado de la cuestión sobre el marco teórico de la carpeta de aprendizaje y sobre los modelos existentes en la práctica de la enseñanza-aprendizaje trajo como resultado la necesidad de hacer un esfuerzo suplementario en la concepción de un recurso susceptible de ser adaptado a los estudios

de humanidades en general, y de las artes, en particular. En efecto, tras la lectura de la bibliografía existente, se pudo concluir en líneas generales que las iniciativas más coherentes en el ámbito de las artes incumbían a la enseñanza primaria y secundaria. Una revisión más amplia que integró el conjunto de las ciencias humanas, en primer lugar, y las ciencias sociales, en segundo, resultó más fructífero en el ámbito concreto de la educación superior. Naturalmente, era imprescindible adaptar esos modelos a las características de los estudios de las artes y, particularmente, convertirlos en la respuesta adecuada a aquellas insuficiencias detectadas en el alumnado.

Asimismo, no podía pasarse por alto la incidencia de esta iniciativa de innovación docente en una tradición académica muy arraigada. La asimilación de esta tradición por parte de los estudiantes, especialmente por los matriculados en segundo ciclo, alertaba de la conveniencia de promover una introducción gradual de los recursos que habían sido definidos desde el inicio, sobre todo de aquellos concernientes a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los entornos académicos. También avisaba de la necesidad de someter las innovaciones incorporadas a una revisión cíclica y de las seguras modificaciones que habrían de ser introducidas. Por último, y por todo lo anterior, el equipo coincidía en la necesidad de concebir la fase de implantación de las iniciativas como un período mucho más amplio que un único curso académico. De este modo, el análisis de los resultados obtenidos exigía un plan de trabajo plurianual en el que el examen de los dos o tres primeros años resultaría determinante. Dentro de este planteamiento, no solo debían valorarse los efectos en cada uno de los años académicos, lo que ya de por sí podría ser representativo, sino sobre todo su significado en una secuencia temporal de mayor envergadura.

Lo que era indudable es que el trabajo del alumno y del profesor quedaría por ello alterado. Preocupaba por encima de todo el promover el clima más propicio para que los estudiantes pudiesen comprender, asimilar y valorar la nueva organización de las asignaturas y grupos participantes en la iniciativa. Se tenía la seguridad de que gran parte de la dificultad iba a provenir de la transformación de la mentalidad de los estudiantes: desde la renovación de la metodología didáctica, hasta la modificación de los programas de asignaturas y del trabajo cotidiano del alumno. Así, el establecimiento de espacios de interacción en donde este pudiera construir un aprendizaje asentado sobre nuevos fundamentos se presentó como el eje de la nueva propuesta. Había que fomentar la crítica, sobre todo si uno de los objetivos perseguidos era promover la participación activa del alumno no solo en lo concerniente a su aprendizaje sino también en la valoración de los formatos didácticos establecidos con tal fin. La crítica del alumno debía ser un factor determinante en la mejora de la iniciativa emprendida, pero la crítica del alumno —por lo que entraña de reflexión— no podía dar la espalda al contexto educativo en el que dicha iniciativa se integraba.

El estudiante debía participar activamente en el desarrollo del curso y en la elaboración de su propio aprendizaje, y el profesor debía favorecer esta participación, guiarle y poner todos los recursos necesarios para que la construcción del propio conocimiento se realizara

con garantías. Teniendo en cuenta la escasa experiencia de la que disponían los estudiantes a la hora de intervenir en la gestión de las asignaturas, la tutela del profesor debería adquirir un protagonismo que con el paso del tiempo y la acumulación de iniciativas similares acabaría por reducirse. En el mismo sentido, el volumen y la tipología de los recursos puestos a disposición de los alumnos adquirirían ahora un carácter novedoso tal que el hábito y la costumbre también transformarían a la larga. La propuesta del equipo investigador era conscientemente piloto y conscientemente preparada para el cambio y la adaptación: era sabedora del impacto que causaría, de las reticencias que debería sortear y de que parte de este impacto y de estas reticencias ni estarían en su futuro inmediato ni serían imputables directamente a la naturaleza de dicha iniciativa. Esta provisionalidad en el presente se convertiría, al fin y al cabo, en un elemento de juicio más para valorar el éxito de su aplicación.

Por otro lado, y para que fuese factible la participación activa del estudiante en el desarrollo del curso y en la elaboración de su propio aprendizaje, había que crear los canales oportunos. Y si los referentes pedagógicos y didácticos estaban bien claros desde la óptica del constructivismo, lo que había que discurrir entonces era no solo un formato de carpeta de aprendizaje sino también una nueva articulación del trabajo en el aula y del trabajo guiado. Había que trabajar igualmente en la concepción de las modalidades didácticas más adecuadas a la finalidad perseguida. Y ello sin renunciar a aquella premisa de la *transversalidad*: una articulación capaz de ser adaptada a todas las materias presentes en los estudios de Bellas Artes y de Historia del Arte. Para ello, se prestó una especial atención a la imbricación entre la formación académica, la capacitación profesional y la formación personal del estudiante, al equilibrio entre la dimensión teórica y práctica de la adquisición del conocimiento, y a la interacción existente entre conocimientos y habilidades instrumentales. Todos estos aspectos debían ocupar su espacio, más o menos amplio, y debían ser desarrollados, de un modo directo o indirecto, en una variedad de escenarios de aprendizaje. Así, se definieron las sesiones temáticas generales, las sesiones metodológicas, las sesiones de perfeccionamiento, los seminarios de seguimiento y unos cursos optativos de formación en colaboración con el Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) de la UB.

Como resulta lógico suponer, tal planteamiento significaba que el trabajo de los alumnos no podía concentrarse en la resolución de un único examen final, ni que las actividades del profesor iban a limitarse *exclusivamente* a la impartición de la materia. Bien al contrario, tanto los unos como los otros deberían asumir roles nuevos, y tomar conciencia de que el modelo pedagógico iba a convertir el aula tradicional en un nuevo espacio de intercambio; incluso más, este espacio de intercambio debía trascender los límites del aula tradicional. Todo ello se concretó en una reelaboración de los programas de las asignaturas, en una nueva organización del tiempo y de la tipología de las sesiones *presenciales*, en la integración de nuevos recursos ampliando el aprendizaje a entornos virtuales, y en la colaboración con otras entidades de la UB que trabajan también en este ámbito. La alternativa de la carpeta de aprendizaje —en cuyo origen, además, sí que tuvo un papel

nada secundario el denominado «portafolio del artista»— y la evaluación continuada no se hizo esperar, y junto con ella, la convicción de que las actividades que la constituían deberían reflejar el aspecto progresivo e integrador de su secuencia acabó de perfilar la nueva propuesta didáctica. Se trataba de que el alumno fuera elaborando su propio aprendizaje sobre la base de un trabajo que reproducía cuanto menos las tareas que se hallan en la base de cualquier trabajo sistemático de documentación, y se orientaban hacia la adquisición y práctica de una serie de competencias presentes en el campo profesional de la docencia. Pero, además, se trataba también de que el alumno fuera tomando conciencia de su progreso, de los puntos fuertes y débiles de la organización de su trabajo, y de los cambios que debían ser introducidos; todo ello con el apoyo y seguimiento del profesor. Aquí, la dimensión metacognitiva de la adquisición del conocimiento hacía acto de presencia de manera incuestionable. La evaluación de los ejercicios alcanzaba así su doble dimensión acreditativa y formativa y, por si fuera poco, los estudiantes tomaban clara conciencia de que dicha evaluación discurría en paralelo a los procesos de adquisición de conocimiento, utilización práctica de recursos y puesta en marcha de actitudes determinantes en la ejecución de las tareas encomendadas.

Teniendo en cuenta la novedad de la iniciativa, las características de la misma y el bagaje que un alumno medio de arte podía aportar para afrontar este tipo de iniciativas, se consideró indispensable poner a disposición de dicho alumno un conjunto de puntos de apoyo, instrumentos y mecanismos de contacto directo que dentro y fuera del aula le acompañaran en todo momento. El recurso a las tecnologías de la información y la comunicación y el empleo de una plataforma electrónica de aprendizaje resultaron las únicas medidas posibles para llevar a cabo semejante seguimiento. Sin ninguna duda, y haciendo gala una vez más de la prudencia, el proyecto redujo a su mínima expresión las oportunidades pedagógicas que entrañaban dichos recursos, y aplazó la plena implementación de las oportunidades brindadas por las plataformas electrónicas de aprendizaje para una segunda fase. En este sentido, es lícito afirmar que la plataforma electrónica implementada por ODAS fue, en sus primeros pasos, una simple vía para comunicarse continuamente con los alumnos y para que estos se familiarizaran y se sintieran apoyados para desarrollar esta nueva empresa. En ningún momento se creyó oportuno explotar al máximo estos nuevos instrumentos en la fase piloto. Y aunque se sabía perfectamente que con ello se estaban infravalorando las posibilidades didácticas de las TIC, la decisión en este contexto fue inequívoca: ya había suficientes elementos novedosos como para añadir uno más, máxime, teniendo en cuenta que si éste iba a ser su primer contacto con dichas tecnologías, el encuentro no debía ni forzarse ni convertirse en un fin en sí mismo.

En último lugar, el seguimiento y evaluación de los resultados y de la marcha general del proyecto era una necesidad perentoria. Por su carácter piloto, la experiencia debía someter a control su funcionamiento y resultados de una forma continuada. Además, formaba parte también de sus objetivos, integrar al alumno en este proceso. En la medida en que era él el principal protagonista del aprendizaje, su papel en esta línea de actividad estaba fuera de

toda duda. El fomento del desarrollo crítico de actitudes esenciales en el ámbito cívico y profesional quedaba así garantizado, y en el estricto cumplimiento del pacto didáctico acordado con dicho estudiante se hallaban las bases de un compromiso ético del profesor con el alumno y del alumno con el profesor. La conversión del aula en un laboratorio de pruebas y en una cierta simulación del mundo profesional tenía como objetivo su transformación en un verdadero espacio de intervención del estudiante. Por su parte, el profesor se comprometía, en virtud de los resultados obtenidos, a volver a replantear la propuesta didáctica a la luz de las observaciones hechas por los afectados. No hay que olvidar que tanto la carpeta de aprendizaje como la organización de la asignatura poseían un carácter modular y presentaban una serie de recursos e instrumentos que cada profesor, alumno y asignatura podía utilizar según sus necesidades. Por último, teniendo en cuenta el carácter piloto de la iniciativa, la novedad de la misma en las disciplinas en donde se implantaba, las circunstancias particulares de los estudiantes y de las asignaturas seleccionadas y la voluntad que se hallaba detrás de todo el proyecto, uno de sus pilares fue el de permitir a los alumnos la elección de su grado de implicación en la nueva modalidad didáctica. Y dicho aspecto cobró forma en la autonomía de la que disponía el alumno para decidir sobre la conveniencia de emprender todas las actividades establecidas en las asignaturas o solo una parte; una autonomía, eso sí, que iba acompañada de la propia responsabilidad, como no podría ser de otro modo.

Como cierre de esta presentación, se disponen de manera esquemática las líneas maestras a partir de las cuales se definieron la finalidad y objetivos principales de la experiencia piloto emprendida. Naturalmente, todas ellas han sido introducidas con mayor o menor detalle en las páginas precedentes.

- ▶ Estudio detallado de los presupuestos, finalidades y objetivos del nuevo paradigma educativo impulsado por el proceso de Bolonia y de la normativa desarrollada a tal efecto por la Universidad de Barcelona.
- ▶ Concepción de la iniciativa de innovación docente desde la premisa del carácter holístico del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ Imbricación entre la formación académica, la capacitación profesional y la formación personal del estudiante.
- ▶ Atención a la dimensión teórica y práctica de la construcción cognitiva de conocimiento.
- ▶ Integración de conocimientos y habilidades instrumentales.
- ▶ La importancia de la crítica en la actividad académica, profesional, cívica y personal.
- ▶ Participación activa del alumnado en el desarrollo del curso y las actividades de evaluación.
- ▶ Adaptación al carácter cuatrimestral del calendario académico.
- ▶ Posibilidad de adaptar la carpeta de aprendizaje a todos los tipos de asignaturas presentes en los estudios de Bellas Artes e Historia del Arte.
- ▶ Integración de las especificidades propias de las diferentes materias y asignaturas y habilidades e instrumentos fundamentales de carácter transversal.
- ▶ Aspecto progresivo e integrador de la secuencia de ejercicios que componen la carpeta.

- ▶ Evaluación compensada de los procesos de adquisición de conocimiento, utilización práctica de recursos y actitudes determinantes en la ejecución de tareas.
- ▶ Evaluación sistemática del funcionamiento y de los resultados de aprendizaje de la carpeta.