

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

5. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Reseña)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 155 alumnos de las titulaciones de Bellas Artes y de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración*, impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios enviados
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	33
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	26
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	26
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	49
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	21
TOTAL		155

Tabla 108

En este estudio se recogieron las respuestas de los estudiantes al cuestionario de *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Reseña)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas¹²⁴. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Reseñas realizadas y publicadas.
- 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 (Reseña)* 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.

¹²⁴ Véase anexo 2.

- 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, como puede comprobarse, 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 reseña, lo cierto es que en aras de una interpretación más clara se volvió a creer oportuno modificar el orden propuesto por el cuestionario de *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Reseña)* 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, 13 y 14.
- 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 15.

Teniendo en cuenta que el objetivo de los cuestionarios de evaluación —como su nombre indica— era sondear la opinión de los alumnos en relación con la realización de la carpeta de aprendizaje, su estructura intentó recoger estas opiniones desde distintos puntos de vista. Al mismo tiempo, se trataba también de que el alumno entendiera la reseña desde una disciplina concreta y tomara conciencia de la repercusión y utilidad de la misma en su capacitación académica y profesional. En este sentido, si los cuestionarios de Carga de trabajo atendían a las horas que un ejercicio había supuesto para los estudiantes, los cuestionarios de Evaluación atendían tanto a lo que el alumno afirmaba haber aprendido de forma inmediata como a la aplicación que éste imaginaba darle a dicha actividad en el futuro. No debe, pues, extrañar a nadie que, a diferencia de lo que sucedía en el cuestionario de Carga de trabajo (Reseña), en esta ocasión los alumnos dieran respuesta, estadísticamente significativa, al conjunto de las preguntas del cuestionario. Sin ninguna duda, los estudiantes interpretaron esta nueva tipología de cuestionario como una oportunidad para expresar sus opiniones, y, aunque estuvieran en el principio del proceso —y eso es algo que conviene no perder de vista—, el hecho de que no se les interrogara sobre su proceder fue determinante para que se implicaran en las respuestas y dieran cumplida cuenta de su reflexión personal y de su paulatina integración en el nuevo modelo didáctico.

Conviene señalar, por último, que a tenor de los resultados arrojados durante la primera fase de esta experiencia piloto, algunas preguntas vieron alterados su orden y distribución en el interior de sus respectivos cuestionarios. De modo y manera que para un mejor análisis e interpretación de las mismas, cuando así fue necesario, se optó por comentarlas en función de su definitiva redacción y siempre que ésta no afectara al significado global de una determinada actividad. Éste es 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.

5.1. Bloque de lo aprendido con la realización del ejercicio

Junto al bloque de la utilidad formativa del ejercicio, el de lo aprendido era el eje fundamental de todos y cada uno de los cuestionarios de evaluación que a lo largo del cuatrimestre se ofrecieron a los alumnos. En dicho bloque, se incluyeron varias preguntas para recoger la valoración de los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje. Estas preguntas adquirieron la forma de diferentes tablas jerárquicas con botones de opción, que tanta confusión provocó entre los alumnos. Asimismo, y con un formato menos conflictivo, se introdujeron también dos primeras preguntas sobre la experiencia previa de los alumnos en semejante tipo de actividad, una pregunta que perseguía comparar lo aprendido con la carga de trabajo de la reseña, y una última pregunta sobre los beneficios de aprendizaje que el estudiante consideraba más destacables de dicho ejercicio. Esto es, si por un lado se le solicitaba que reflexionara sobre lo que la elaboración de una determinada actividad comportaba en la adquisición de conocimientos en general, por el otro se le demandaba que calificara los resultados de aprendizaje de la misma.

5.1.1. Reseñas realizadas y publicadas

Las dos primeras preguntas del cuestionario en cuestión tenían como objetivo delimitar la experiencia de los alumnos en este tipo de tareas, a fin de establecer un primer punto de referencia valioso para interpretar sus posteriores respuestas. Si un estudiante afirmaba en ellas que no había ni realizado ni publicado ninguna reseña, los beneficios de aprendizaje del ejercicio debían ser altos y de una naturaleza bien diferente a la de un estudiante que afirmara disponer de una mayor experiencia. En este sentido, se creyó conveniente incluir el gráfico general del conjunto de asignaturas y grupos implicados y acto seguido entrar en los pormenores de cada una de las titulaciones. La hipótesis de partida es que habría una diferencia clara entre los alumnos de primer ciclo de la titulación de Bellas Artes y los de segundo de la titulación de Historia del Arte. Los dos gráficos generales que se presentan tienen la voluntad de mostrar tanto el resultado literal de lo indicado por los estudiantes en sus respectivos cuestionarios, como el resultado obtenido tras un proceso de eliminación de los datos atípicos.

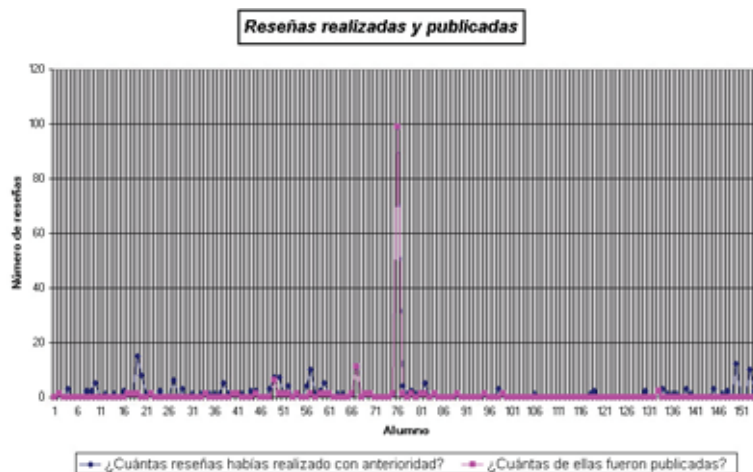


Figura 35

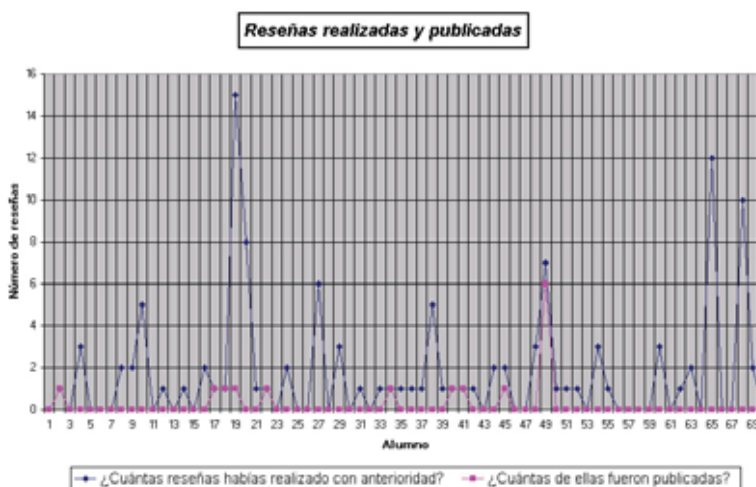


Figura 36

Como bien muestra el gráfico, de entre todos los datos atípicos, el del alumno 76 es el que se podría considerar como el más sorprendente, puesto que afirmó haber realizado y publicado 99 reseñas. Con este resultado incluido las medidas de tendencia central y de dispersión son las siguientes:

NÚMERO DE RESEÑAS REALIZADAS Y PUBLICADAS				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
Reseñas realizadas	1,97	8,21	1,00	0,00
Reseñas publicadas	0,95	8,00	0,00	0,00

Tabla 109

Si se prescinde de dicho dato, la distribución mejora en cuanto a reseñas realizadas y publicadas puesto que la desviación tipo disminuye. La mediana disminuye también en lo que a reseñas realizadas concierne mientras que se mantiene invariable en cuanto a reseñas publicadas. Por su parte, la moda resta intacta sobre el valor 0.

NÚMERO DE RESEÑAS REALIZADAS Y PUBLICADAS (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
Reseñas realizadas	1,34	2,45	0,50	0,00
Reseñas publicadas	0,31	1,07	0,00	0,00

Tabla 110

En principio no se contempla la posibilidad de que la distribución de reseñas realizadas se aproxime a la normal, sino más bien a una distribución claramente sesgada hacia la derecha¹²⁵. Tras desestimar el valor de la media por la elevada desviación tipo, puede concluirse afirmando que la mitad de los alumnos (un 50% en concreto) no habían realizado ni publicado nunca una reseña.

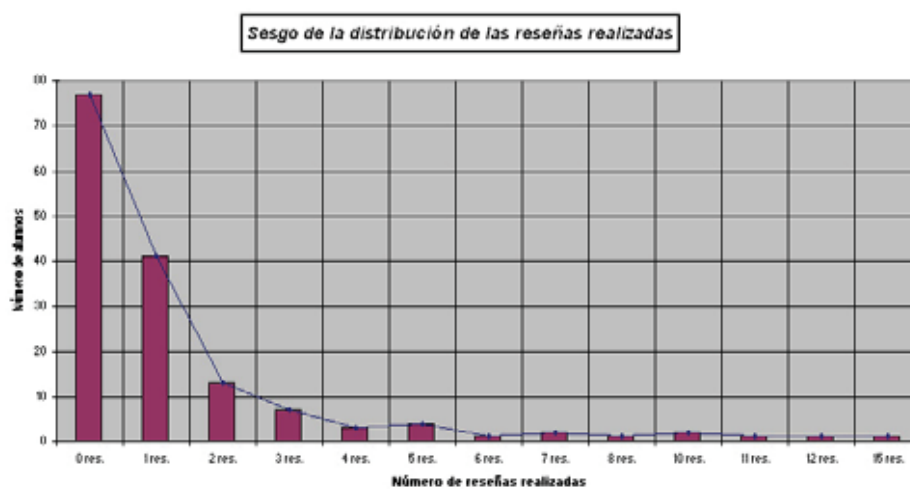


Figura 37

Al considerar que tres de las cinco asignaturas objeto del presente estudio pertenecían al primer ciclo de la licenciatura de Bellas Artes, y que la mayoría de sus estudiantes estaban en primer o segundo curso, dichos resultados se ajustaron a lo esperado solo parcialmente. En efecto, lo más normal es que un alumno de los primeros cursos no haya publicado ninguna reseña; lo extraño sería justamente lo contrario. Incluso esto podría ser perfectamente extensible a los alumnos de segundo ciclo. Y sin embargo, el propio sesgo del gráfico y las tablas incluidas más arriba ilustran que hay alumnos que sí cuentan ya con este tipo de publicaciones. El valor de la media aritmética (0,31) es de por sí elocuente. Pero la cuestión es todavía más interesante por dos hechos. El primero hace referencia a que el conjunto de resultados positivos y negativos coincide en distribuirse exactamente al 50%. Si el perfil de la muestra se decanta numéricamente hacia los estudiantes de Bellas Artes, el resultado a semejantes preguntas debería reflejar esta asimetría y hacer aumentar el número de estudiantes que afirmaron no haber realizado ni publicado antes ninguna

¹²⁵ Recuérdese que sesgo es el grado de asimetría de una distribución. Si la curva obtenida tiene una cola más larga hacia la derecha del valor máximo central, se dice que la distribución está *sesgada a la derecha* o que tiene sesgo positivo. Si por el contrario, la cola es más larga hacia la izquierda del valor máximo central, se dice que la distribución está *sesgada a la izquierda* o que tiene sesgo negativo.

reseña. Se infiere de ello que parte del alumnado de Bellas Artes se unió a los más experimentados de Historia del Arte y que junto a ellos, equilibró la balanza. El segundo hecho, que no puede ser pasado por alto, aparece al cruzar esta información con aquella proveniente del cuestionario de carga de trabajo de la reseña. Se hace difícilmente explicable que alumnos con una cierta experiencia en la realización y aun en la publicación de reseñas manifiesten mayoritariamente el haber tenido problemas con el lenguaje especializado de la disciplina, con la estructura del libro seleccionado, con la síntesis de la información, con la estructuración de la reseña e incluso con cuestiones puramente gramaticales. La paradoja está servida pero los datos son los que son. Precisamente por ello y sobre todo si se considera la desviación tipo que se mantiene alta (2,45) incluso tras haber depurado los datos atípicos, tal vez lo más recomendable sea trabajar sobre la moda cuyos valores —tanto en reseñas realizadas como en reseñas publicadas— coinciden en ese 0 que sería esperable.

Era imprescindible analizar con detalle y por separado los alumnos de primer y segundo ciclo. El gráfico y tabla de datos correspondientes al número de reseñas realizadas y publicadas por el conjunto de alumnos de la titulación de Historia del Arte son los siguientes:

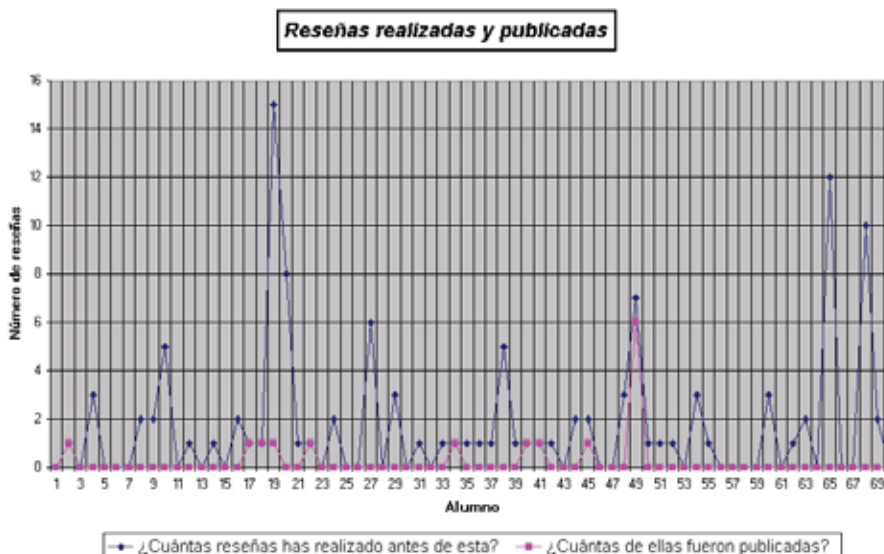


Figura 38

NÚMERO DE RESEÑAS REALIZADAS Y PUBLICADAS POR LOS ALUMNOS DE HISTORIA DEL ARTE				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
Reseñas realizadas	1,73	2,84	1,00	0,00
Reseñas publicadas	0,21	0,78	0,00	0,00

Tabla 111

Por su parte, el gráfico y tabla de datos correspondientes al número de reseñas realizadas y publicadas por el conjunto de alumnos de la titulación de Bellas Artes son los siguientes:

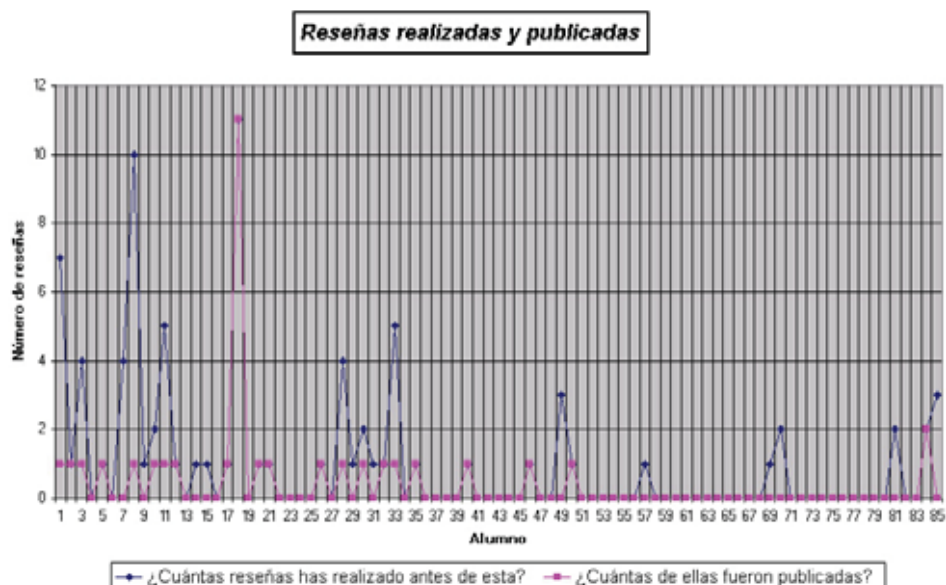


Figura 39

NÚMERO DE RESEÑAS REALIZADAS Y PUBLICADAS POR LOS ALUMNOS DE BELLAS ARTES				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
Realización de reseñas	1,00	2,01	0,00	0,00
Publicación de reseñas	0,39	1,25	0,00	0,00

Tabla 112

Pero el resultado de este estudio pormenorizado arroja sobre el problema todavía más confusión. A pesar de las atipicidades manifiestas en ambos gráficos, quedó clara una cosa de no poca importancia. Los estudiantes de la titulación de Historia del Arte habían elaborado más reseñas (1,73 de media) que los de la titulación de Bellas Artes (1 de media), siendo el número exacto de las mismas, sin embargo, estadísticamente muy pobre. Que un alumno de cuarto curso de una licenciatura como Historia del Arte afirme haber hecho a lo largo de sus estudios una media de 1,73 reseñas en contra de la media de 1 indicada por un estudiante de primer ciclo de Bellas Artes es una diferencia tan poco significativa como ilustrativa de la importancia que se ha dado en estos estudios a este tipo de ejercicios. Y esto todavía se pone más de manifiesto al comprobar que la moda sea 0. Huelgan más comentarios al respecto puesto que las cifras vuelven a rendir cuentas de la realidad y situación de ambas titulaciones.

En cambio, y tras comparar los datos arrojados por las dos tablas más arriba incluidas, sí que conviene hacer una breve pero contundente alusión al número de reseñas publicadas. Si en el caso de los alumnos de Bellas Artes, la media es de 0,39, en el caso de los alumnos de Historia del Arte la media desciende inopinadamente a 0,21. Y sobre el particular se debe incidir en que, más allá de las diferencias de edad y del bagaje universitario acumulado, el perfil de la titulación de Historia del Arte está incuestionablemente más orientado hacia una carrera académica en la que este tipo de actividades desempeñan un papel relevante. Por todo ello, esta diferencia de medias quizá

deba atribuirse a un error en la consigna de los datos o a una incorrecta interpretación por parte de los encuestados del significado exacto de la pregunta.

5.1.2. Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido

La primera pregunta sobre los beneficios de aprendizaje obtenidos mediante la realización de la reseña solicitaba a los alumnos una ordenación jerárquica de lo que el conjunto de la actividad les había aportado. Como en todas las preguntas con respuestas múltiples, el alumno disponía de una parrilla, en esta ocasión de 6 niveles jerárquicos con 6 posibles respuestas diferentes —esto es, un total de 36 posibles opciones (véase anexo 2)—, que comprendían aspectos como «en qué consiste una reseña», «criterios de selección de un libro», «estrategias para detectar el prestigio del autor», «recursos informáticos de búsqueda bibliográfica» y «nada», a lo que habría que añadir la posibilidad que tenía el alumno de consignar otros aspectos no recogidos en los literales anteriores. Tras comprobar la coincidencia de las opiniones expresadas por cada uno de los grupos y asignaturas, y teniendo en cuenta que la mitad de los alumnos habían reconocido no haber realizado previamente una reseña —lo cual invitaba a pensar que la armonía en lo aprendido sería notable—, se optó por analizar los resultados a nivel general e incluir los comentarios oportunos por separado cuando fuese necesario. Los gráficos presentados a continuación exhiben, por un lado, los resultados de forma literal incluyendo las respuestas no elegidas y, por el otro, el resultado de eliminarlas en aras de una mayor claridad interpretativa.

Ordenación jerárquica de lo aprendido

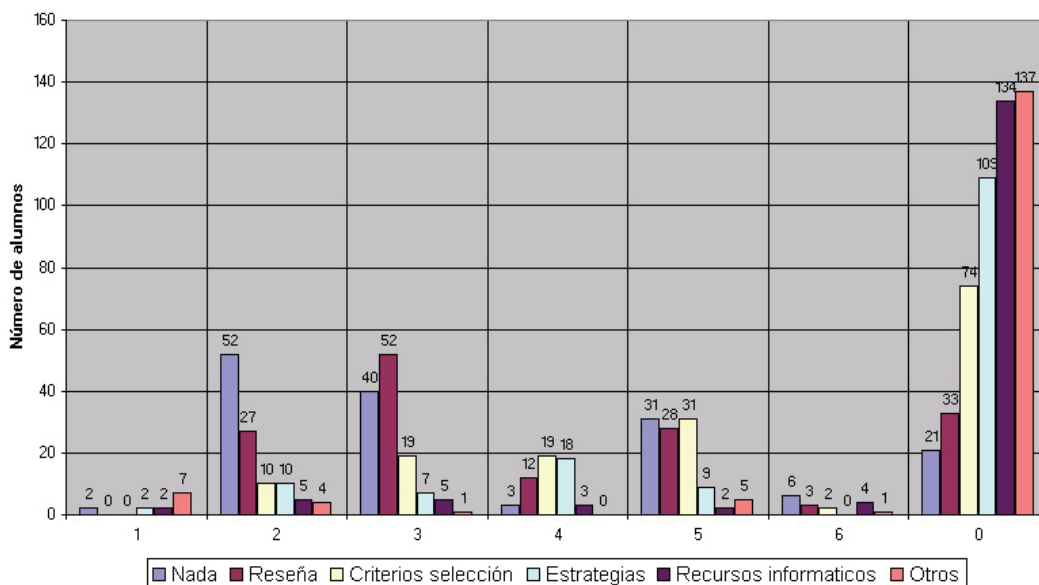


Figura 40

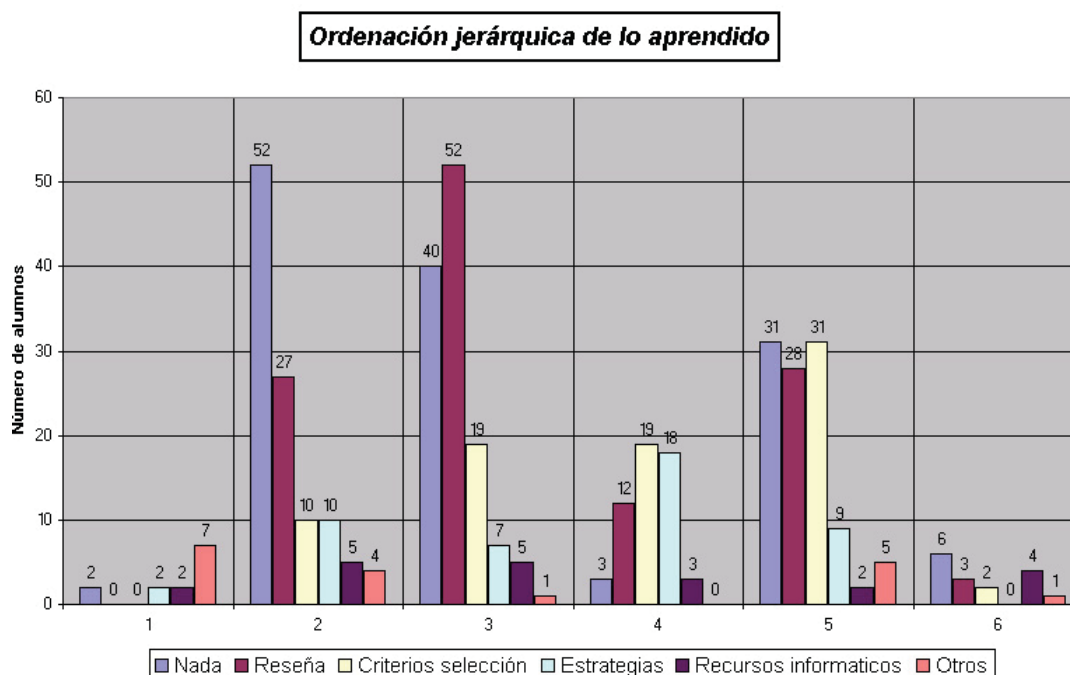


Figura 41

En la introducción general de los estudios interpretativos de los cuestionarios se señalaron los problemas generales y las particularidades aportadas por las preguntas que solicitaban al alumno el establecimiento de una jerarquía. También en su homólogo de carga de trabajo se había tenido ocasión de comprobar, con diversos ejemplos, la extraña reacción de los encuestados ante las diferentes parrillas puestas a su disposición. El lector recordará que en su momento se habían enumerado tres situaciones diversas en lo que a este tipo de preguntas se refería. En primer lugar, la concerniente a los enunciados que incluían el término *jerarquizar* en su formulación. En segundo, aquella en la que dicho término estaba solo implícito. Y en tercero, que en realidad constituía un subtipo del primer grupo, la que contemplaba entre sus posibilidades de respuesta el citado ítem «nada». Estos tres casos presentaban realidades aparentemente diversas. Mientras en los primeros todavía se podía justificar una cierta coherencia en las respuestas —insistimos que más aparente que real—, en el último las respuestas recogidas presentaban tal grado de incoherencia que se hacía necesaria la hipótesis de que no había jerarquías bien contestadas y otras mal contestadas sino que todas sin excepción comprendían respuestas correctas y respuestas erróneas, siendo imposible discernirlas. Pues bien, esta pregunta era la primera oportunidad en la que el análisis tenía que enfrentarse con la presencia del ítem «nada» entre las posibilidades de respuesta.

Tal y como se desprende del gráfico anterior, el ítem «nada» desempeñó un papel tanto más insólito cuando se comprobó que únicamente 2 de los 155 alumnos lo habían situado en el primer lugar de la parrilla, 52 en el segundo, 40 en el tercero, 3 en el cuarto, 31 en el quinto y 6 en el sexto. La sospecha de que un número muy alto de alumnos seleccionaron «nada» y otros aspectos sometidos a su juicio se unió a la confirmación numérica, de que ni siquiera aquellos estudiantes que habían elegido ítems diferentes a «nada» o

únicamente «nada», jerarquizaron los aspectos seleccionados. La prueba más contundente de ello es que de los 155 alumnos solo 13 consignaron alguna respuesta en el primer puesto, sin entrar aquí a considerar el evento más que probable que algunos de ellos hubiesen elegido el ítem «nada» junto con algún otro. La gravedad de la situación aconsejó plantear un examen de los resultados. A partir de los datos de esta pregunta, se hizo un 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 resultado de semejante operación arrojó los resultados siguientes; unos resultados que de por sí son incontestables:

NÚMERO DE ALUMNOS QUE ELIGIERON EL ÍTEM «NADA»	
Respuestas	Número de alumnos
Respuesta al ítem «nada» y a otros ítems	116
Respuesta solamente al ítem «nada»	19
Respuesta solamente a otros ítems	20

Tabla 113

Ante estos valores, el problema principal de la pregunta parecía circunscribirse al hecho de que 116 alumnos hubiesen elegido indiscriminadamente «nada» y otros ítems. De esta manera, los alumnos que verosímilmente habían contestado bien la pregunta eran aquellos 19 que solo habían seleccionado «nada», y aquellos otros 20 que optaron por aspectos diferentes de «nada». Sin embargo, el escollo de este tipo de preguntas fue todavía más complejo, puesto que entre los estudiantes que en apariencia habían respondido correctamente —esto es, los 19 que habían elegido solo nada o los 20 que habían elegido cualquier otro ítem sin incluir «nada»—, los que optaron por «nada» no siempre situaron dicho ítem en el primer puesto de la jerarquía, y los que señalaron haber aprendido algo, también distribuyeron de forma inconexa estos aspectos a lo largo de la parrilla. Nótese aquí que de los 19 alumnos que seleccionaron únicamente «nada», solo 2 lo situaron en y único lugar. Pero esto solo en el mejor de los supuestos, porque podría darse perfectamente el caso de que hubiesen situado ese único ítem en cualquier lugar de la jerarquía.

No obstante, tras cotejar los aspectos diferentes a «nada» elegidos mayoritariamente y atender a la realidad del comportamiento de los encuestados en el conjunto de las preguntas de naturaleza semejante, hizo acto de presencia aquella serie de observaciones planteadas en la introducción que pretendieron hallar un sentido en la repetición sistemática de los errores cometidos en todos los cuestionarios. De alguna manera era cierto que los alumnos no solo habían elegido el ítem «nada». Es decir, era cierto que los alumnos habían aprendido algo. Por lo tanto, convenía elaborar una estrategia de análisis que permitiera extraer conclusiones coherentes del sinsentido de los resultados literales. En primer lugar, se trabajó con la hipótesis de que con sus opiniones, los estudiantes quisieron indicar que aprendieron algo y *nada más* o algo y *ninguna otra cosa que añadir*. En segundo lugar, el hecho de que el 50% de los alumnos afirmaran no disponer de

experiencia en este tipo de tareas tenía que influir de algún modo en la naturaleza de lo aprendido: por estricta coherencia y en el peor de los casos, el estudiante habría aprendido qué es una reseña. En tercer lugar, si era correcta la sospecha de que los encuestados habían puntuado en lugar de jerarquizar, los ítems elegidos en forma de puntuación deberían aparecer invertidos y coincidir con los elegidos en forma de jerarquía.

Como no podía ser de otro modo, para proceder al examen pormenorizado de los resultados de lo aprendido siguiendo las anteriores estrategias se partió de la necesidad de prescindir del ítem «nada». Gracias a ello, se pudo inferir que los ítems de «en qué consiste una reseña» y «criterios de selección de un libro» fueron los que, en general, ocuparon los primeros y segundos puestos de la ordenación jerárquica y de la puntuación. Para los alumnos que puntuaron estos primeros lugares se correspondieron con los niveles jerárquicos cuarto y quinto; el sexto fue infrautilizado por esa tendencia habitual en todos los cuestionarios a desestimar el valor más alto. Se trataba de respuestas similares e indicativas de una idea compartida pero con una salvedad: los criterios elegidos mayoritariamente eran los mismos si se leía el gráfico de derecha a izquierda que de izquierda a derecha pero invertidos, ya que en el primer caso era la «elaboración de una reseña» lo que ocupaba el primer puesto, mientras que eran los «criterios de selección de un libro» los que lo ocupaban cuando se consideraba el gráfico como tabla de puntuaciones. El resultado no carecía de lógica. Al contrario, teniendo en cuenta que la mitad de los estudiantes no había realizado nunca antes una reseña era evidente que con dicho ejercicio conocería los ejes de la actividad: en qué consistía y cómo elegir un libro adecuado. El éxito de la iniciativa desde este punto de vista era total. Sin embargo, no dejaba de sentirse un cierto malestar al comprobar que la carpeta de aprendizaje no había logrado profundizar en aspectos más elaborados, que deberían ser propios de la educación superior, y que estuvieran más allá de la simple presentación de la naturaleza de un trabajo académico.

En un sentido similar, convenía destacar una vez más que la diferencia de ciclo y de facultad no tuvo una gran repercusión ni en los resultados ni en su distribución. Contra todo pronóstico, muchos alumnos de la titulación de Historia del Arte declararon enfrentarse por vez primera a este tipo de actividades de investigación y bregar con los mismos obstáculos que sus compañeros de Bellas Artes, a pesar de que estaban ya en segundo ciclo. Ni siquiera el trabajo con una fuente de la Estética de los siglos XVIII al XX tuvo la fuerza suficiente como para modificar los resultados, puesto que el ítem «estrategias para detectar el prestigio del autor» que ellos hubiesen podido eliminar, ya había sido descolgado de los primeros lugares por los que durante el primer cuatrimestre habían llevado a cabo la carpeta de aprendizaje. Bien a través de la pregunta sobre el número de reseñas realizadas, bien a través de los ítems elegidos en esta ocasión, lo cierto es que la aportación diferencial de los estudiantes de Historia del Arte fue nula. Esta circunstancia ayuda a constatar la sintonía que los estudios de las artes, sus prácticas y los beneficios de aprendizaje ofrecen en sus diferentes titulaciones y facultades a los estudiantes. La novedad del ejercicio hacía prever que cualquiera de los aspectos planteados en la actual

batería de respuestas posibles podía haber sido objeto de consideración por parte de *todos* los estudiantes. De suerte que si ellas no fueron examinadas por los alumnos no fue por razones estrictamente académicas sino, más bien, por razones extraacadémicas —como el cansancio ante una larga lista de opciones— que escapan de los márgenes de la interpretación que estas páginas pueden permitirse.

Lo único reseñable de los estudiantes de Historia del Arte es que se mostraron más parcos a la hora de manifestar su experiencia previa y, seguramente interpretaron que, según lo que indicaran en lo aprendido, revelarían situaciones de aprendizaje que no estaban dispuestos a hacer públicas. Quizá podría destacarse como único rasgo significativo que incorporaron al resultado global del cuestionario la elección, estadísticamente relevante, del ítem «recursos informáticos de búsqueda bibliográfica». Sin embargo, dicha elección debe interpretarse a la luz de observaciones de no menor importancia. Por ejemplo, huelga cualquier otro comentario al hecho de que alumnos a punto de licenciarse entrasen en contacto, precisamente ahora, con los recursos informáticos de búsqueda bibliográfica que la institución pone a disposición de los especialistas. Por otro lado, teniendo en cuenta que en el momento de cumplimentar este cuestionario, los alumnos no habían asistido todavía al curso optativo de formación organizado juntamente con el CRAI, los profesores implicados sospechan —a partir de lo comentado por sus alumnos a título privado—, que los estudiantes de Bellas Artes prescindieron de este ítem no porque ya conocieran estos recursos sino porque su práctica habitual les llevó directamente a los anaqueles de la biblioteca.

5.1.3. Selección y ordenación jerárquica de conocimientos y habilidades practicados

Si en el primer caso se solicitaba a los alumnos que valoraran jerárquicamente todo lo que podían haber aprendido con la realización de la reseña, en la segunda tabla jerárquica con botones de opción se les instaba a concentrarse en los conocimientos y habilidades practicados. Al disponer esta vez de una parrilla de 10 niveles jerárquicos con 10 respuestas diferentes —esto es, un total de 100 posibles opciones (véase anexo 2)—, el grado de confusión generado entre la jerarquía y la puntuación fue todavía mayor. Las respuestas ofrecidas al estudiante en esta ocasión abarcaban desde «estrategias de selección y lectura sistemática», «capacidad de síntesis» y «estructuración de los contenidos», hasta «capacidad crítica», «gramática», «trabajar con elevados estándares de calidad», «la importancia del trabajo en grupo», «los recursos informáticos de búsqueda bibliográfica» y «ninguno», a lo que habría que añadir la posibilidad que tenía el alumno de consignar otros aspectos no recogidos en los literales anteriores. A sabiendas de los resultados de las primeras preguntas del presente bloque, las previsiones no podían ser extremadamente halagüeñas, de modo que se optó por analizar a nivel general los datos consignados por los alumnos.

Los gráficos que a renglón seguido se presentan son la mejor prueba de lo dicho. Como en todas las ocasiones, el primero incluye las respuestas de valor 0, mientras el segundo las elimina.

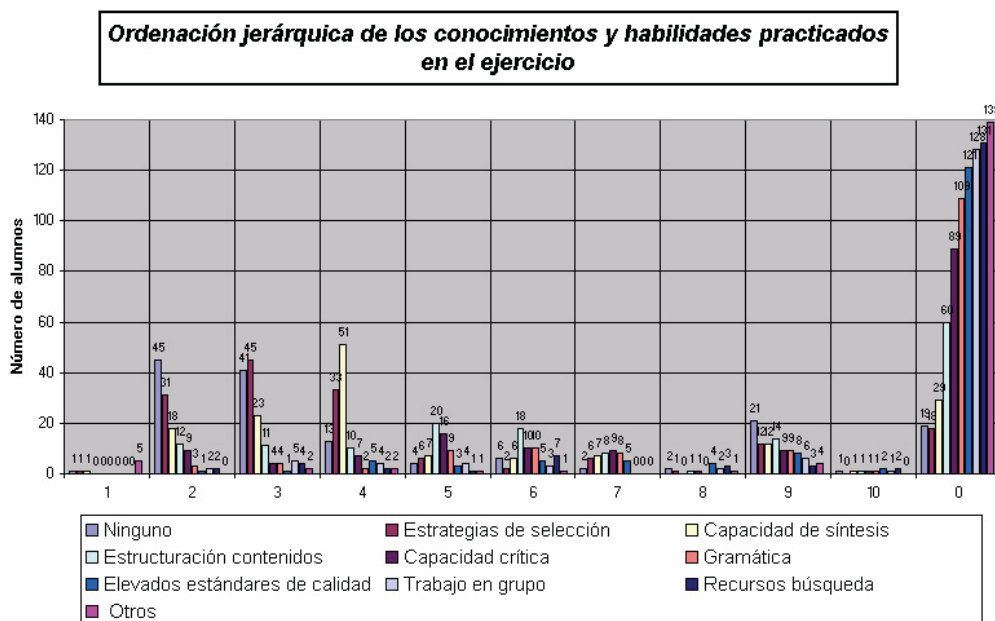


Figura 42

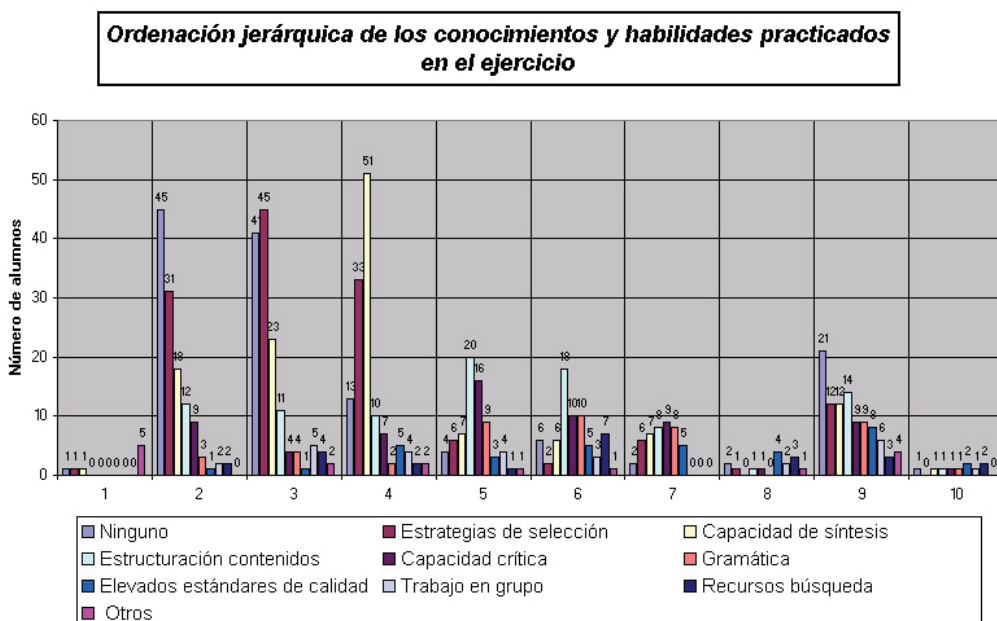


Figura 43

Con el ítem «ninguno» ocurrió lo mismo que con el ítem «nada» de la pregunta anterior. Mientras 135 alumnos eligieron el ítem «ninguno» y otros, 19 eligieron solo ítems diferentes de «ninguno» y solo 1 eligió únicamente «ninguno». Se ratificaron de nuevo las observaciones establecidas con motivo del análisis de la pregunta sobre lo aprendido con el ejercicio de la reseña, y se plantearon dos alternativas: o bien considerar los resultados como errores y, en consecuencia, eliminar la pregunta, o bien la de prescindir del aspecto «ninguno» y centrarse en el resto de aspectos sometidos al juicio de los estudiantes. Como

es lógico, la segunda alternativa, que fue la elegida finalmente, no excluye la constatación de los errores en la respuestas a la pregunta.

NÚMERO DE ALUMNOS QUE ELIGIERON EL ÍTEM «NINGUNO»	
Respuestas	Número de alumnos
Respuesta a ítem «ninguno» y a otros ítems	135
Respuesta solamente al ítem «ninguno»	1
Respuesta solamente a otros ítems	19

Tabla 114

Por otro lado, en este cuestionario se puso en tela de juicio la hipótesis de que los alumnos conjugaron la jerarquía con la puntuación. Si esto es cierto, supondría agravar todavía más el segundo tipo de errores habitualmente cometidos en las preguntas de este mismo formato: mezclar la clasificación jerárquica con la puntuación. En este sentido, la contundencia de la muy escasa utilización del primer nivel jerárquico parece afirmar que el establecimiento de la clasificación solicitada en la pregunta brilló por su ausencia. Asimismo, es muy significativo que el ítem más seleccionado en esta primera casilla — aunque sus valores sean irrelevantes en términos estadísticos— sea el de «otros», prácticamente ausente en todos los cuestionarios, y también en este, como demuestra el hecho de haber sido el elemento con mayor peso entre los ítems de valor 0. En el gráfico en el que se incluyen estos ítems no elegidos nunca por el alumnado podrá observarse una tendencia repetida en todas las preguntas de respuesta múltiple: este sector de valor 0 muestra con una claridad meridiana que los valores se disparan justo a continuación del tercero o cuarto ítem. Por otro lado, manifestación inequívoca del cansancio de los alumnos. En conclusión, tal vez por el hecho de que el número de niveles jerárquicos era 10, la práctica totalidad de los estudiantes pudieron haber puntuado. Y la inexistencia de respuestas en la casilla 10 no invalida lo dicho por la recurrente tendencia, múltiples veces referida en estas páginas, de evitar el valor máximo.

La premisa obligada para proceder a un análisis de las respuestas que, —bien está decirlo— tuvo más de conjetura que de interpretación, fue prescindir de todos aquellos ítems con escaso impacto estadístico, cualesquiera que fueran los lugares jerárquicos en los que hubiesen sido situados. En efecto, se hacía muy difícil dar razón del resto de los ítems que los alumnos habían seleccionado escasamente y distribuido por toda la tabla de forma aleatoria, evitando —eso sí— los extremos. A partir de aquí, y si se optaba por eliminar el ítem «ninguno», se obtenía que los aspectos más elegidos eran «estrategias de selección y lectura sistemática», «capacidad de síntesis» y «estructuración de los contenidos», si bien este último ya a una considerable distancia. El primero de ellos se caracterizó por una distribución normal entre las casillas 2, 3 y 4 con los valores respectivos siguientes: 31, 45 y 33. El segundo se repartió entre las mismas casillas con una distribución sesgada hacia la izquierda, lo que supuso un aumento en la puntuación por parte de los estudiantes. Los valores arrojados fueron, por este orden: 18, 23 y 51. El tercero —«estructuración de los contenidos»— hizo acto de presencia en los puestos 2, 3,

4, 5 y 6 con los siguientes valores: 12, 11, 10, 20 y 19. Fue, por lo tanto, un ítem más distribuido que los anteriores y con un sesgo hacia la izquierda que también implicó una mejor valoración por los alumnos. Curiosamente, este mismo ítem aparece en el nivel jerárquico 9, con unos valores en total consonancia con los anteriores (14).

De ser cierta la hipótesis que los estudiantes fundamentalmente han puntuado en esta pregunta, la calificación recibida por estos aspectos fue baja. Sin embargo, hay que hacer algunas consideraciones. Por un lado, debe ser recuperado aquí el ítem «ninguno» porque fue el más seleccionado en la casilla segunda (45) y en segundo más elegido en la tercera (41) a escasa distancia del más elegido —«estrategias de selección y lectura sistemática». Ello quiere decir que, no solo también «ninguno» ha sido puntuado muy bajo, sino que es el que peor calificación ha recibido. La paradoja está servida. Por otro lado, debe compararse con las respuestas del alumnado a otras preguntas del mismo cuestionario. En primer lugar, no puede pasarse por alto el hecho de que el valor de la moda para todos los grupos en la pregunta relativa al número de reseñas realizadas fue 0. Algo tuvieron que haber aprendido los estudiantes, y algo tuvieron que haber practicado. En segundo lugar, debe recordarse que justo en la pregunta anterior, los alumnos habían afirmado haber aprendido «en qué consiste una reseña» y «criterios de selección de un libro», de manera que también algo debieron haber practicado. En tercer y último lugar, conviene cruzar estas respuestas con la pregunta sobre la utilidad formativa del ejercicio, de la que se dará noticia más adelante. Decir, por ahora, que se trataba de una pregunta en la que el alumno calificaba el ejercicio de la reseña por su potencial formativo. En este caso, los valores resultantes hablan por sí mismos: modas de 7 y 8 en todos los grupos, y medias superiores a 6,50 con una desviación tipo de, como máximo, 1,92.

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

En la evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio, el estudiante tenía la oportunidad de elegir en una escala nominal de intensidad las opciones «muy alto», «alto», «medio», «bajo», «muy bajo» y «ninguno». El alumno sólo podía elegir una única posibilidad, puesto que el sistema borraba automáticamente la respuesta previa si la sucesiva era diferente. El gráfico resultante muestra que la armonía detectada hasta el momento entre los diferentes grupos y asignaturas no solo se mantuvo sino que alimentó, de nuevo, un análisis a nivel general:

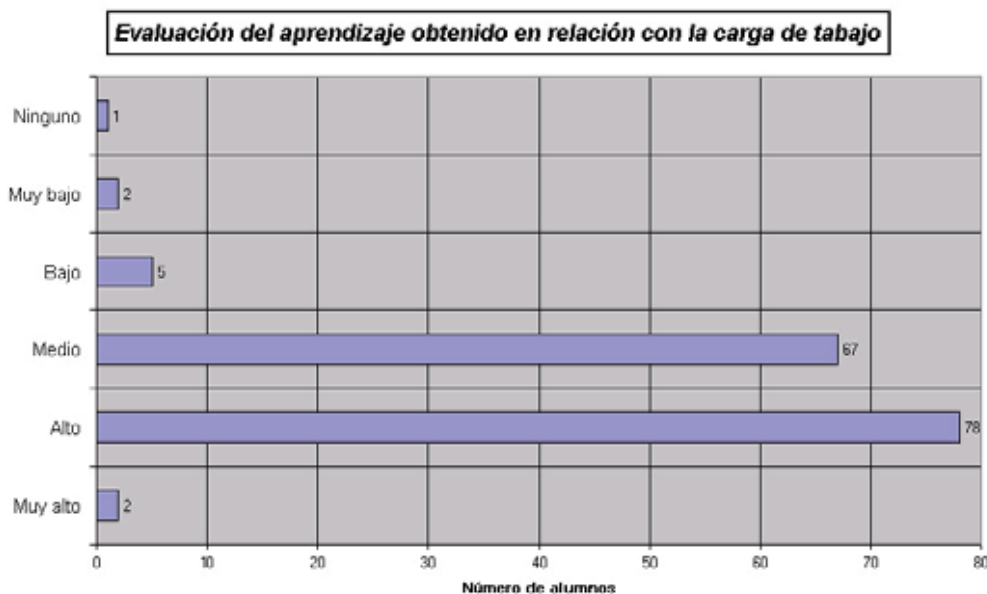


Figura 44

La claridad meridiana de los resultados habló por sí misma. La casi totalidad del alumnado indicó que el aprendizaje obtenido con la realización de la reseña en relación con la carga de trabajo que había supuesto el ejercicio era alto (78 de 155, en concreto) o medio (67 de 155). El hecho de que se hubiese utilizado la reseña, junto con los cuestionarios correspondientes, como introducción del estudiante al nuevo modelo de evaluación podría explicar el éxito rotundo manifestado por los alumnos en esta respuesta. Lo más importante de esta pregunta es comprobar que en este ejercicio se consiguió un buen equilibrio entre los objetivos de aprendizaje perseguidos y el trabajo requerido del alumno. Lógicamente, tras la contestación del presente cuestionario, el alumno solo había entrado en contacto con un ejercicio y un sistema de participación en la organización asignatura cuya naturaleza le resultaba completamente nueva. Por eso, no todo debe ser motivo de júbilo. Como las calificaciones del ejercicio llegaron a demostrar, el estudiante consideraba baja la carga de trabajo que le había supuesto la realización de la reseña justamente porque no había tomado conciencia de la realidad y características específicas de la misma y la había analizado como una mera enumeración del contenido de un libro. Ello podría explicar por qué el estudiante consideró que los beneficios de aprendizaje eran altos —ignoraba con anterioridad qué era una reseña— y la carga de trabajo menor en comparación —puesto que no tenía en cuenta el nivel de exigencia que el profesor le había indicado y que marcaría su calificación.

5.1.5. Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio

Las preguntas sobre si les resultaría más fácil repetir el ejercicio y sobre si lo harían del mismo modo estaban formuladas de manera que el alumno únicamente debía marcar el correspondiente botón de radio. Su ubicación en la última página del cuestionario así como la simplicidad de su planteamiento, tenían como objetivo que el alumno sintetizara las opiniones expresadas hasta el momento y rindiera cuentas de los beneficios de aprendizaje inmediatos que la elaboración de la reseña le había supuesto. También en esta ocasión,

considerando lo manifestado a lo largo de todo el primer bloque por el conjunto de los alumnos y la naturaleza de los resultados de esta pregunta en concreto, se optó por un análisis a nivel general. Asimismo, por su carácter similar y por el hecho de que tanto la pregunta 13 como la 14 abundaban sobre lo mismo, se procedió a su tratamiento conjunto, tal y como muestra el gráfico combinado de ambas preguntas que a continuación se añade:

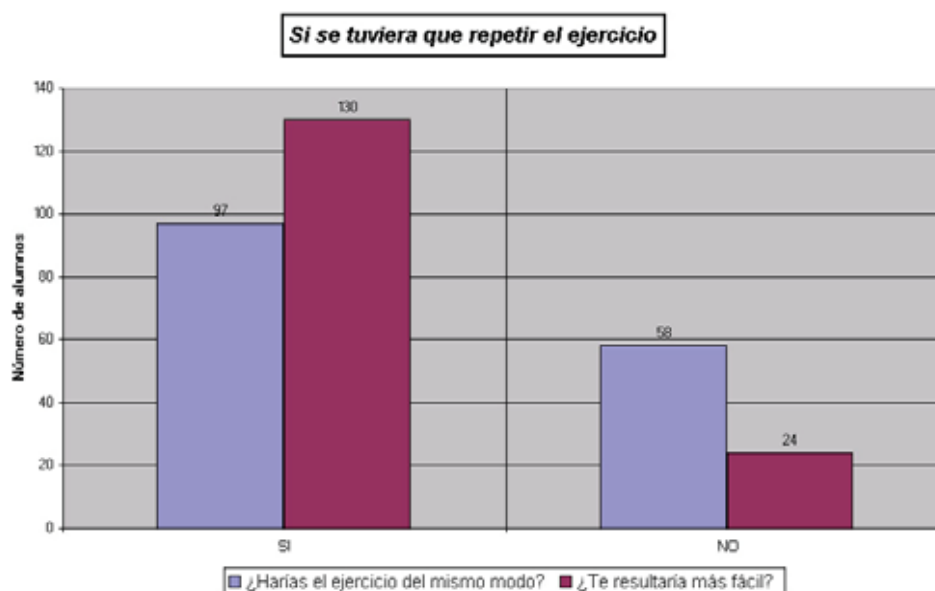


Figura 45

De los 155 encuestados, 130 (un 83,87%) respondieron afirmativamente a la pregunta sobre la facilidad del ejercicio mientras sólo 24 (un 15,48%) se manifestaron en contra. Por lo tanto, pudo afirmarse que, en general, los alumnos consideraron que el ejercicio les resultaría más fácil si tuvieran que repetirlo, y en consecuencia, que su realización había sido realmente de utilidad. Convendría comparar estas respuestas con las arrojadas en aquellas otras preguntas anteriores dedicadas a valorar lo aprendido y lo practicado en el ejercicio. Lo que resulta evidente es que la pregunta que de una manera más nítida manifiesta un aprendizaje es la segunda —¿te resultaría más fácil? La primera de ellas entraña una interpretación ambigua de los resultados. En efecto, debe partirse del hecho de la afirmación que los alumnos habían realizado sobre su inexperiencia previa en la elaboración de reseñas. Todo depende, pues, de que si en este «mismo modo» se hallan unos conocimientos y unas habilidades efectivamente adquiridas en este ejercicio, o bien el mantenimiento de rutinas de trabajo anteriores. La cuestión no era secundaria puesto que más de la mitad de los estudiantes (97, en concreto), señalaron que volverían a repetir el ejercicio de idéntica manera. A pesar del intríngulis, tampoco puede olvidarse que una buena parte de estos alumnos contestaron positivamente a que en una segunda ocasión la actividad les resultaría más llevadera. Ello podría indicar que, durante la realización del ejercicio, se acumuló una experiencia de la que antes se carecía.

5.2. Bloque de la utilidad formativa del ejercicio

En el bloque anterior se había sondeado la opinión de los alumnos sobre lo aprendido y lo practicado; ahora se trataba de conocer sus juicios sobre la posible utilidad práctica de lo adquirido con este ejercicio. Más concretamente, se solicitaba al alumno su parecer acerca de la adecuación de lo aprendido al ejercicio profesional y al contenido y desarrollo de otras asignaturas. El bloque se cerraba con otra pregunta cuya finalidad era recapitular su visión general sobre la utilidad del ejercicio. Si la primera adquiría la forma de una tabla jerárquica con botones de opción, las dos últimas se ceñían al formato de una casilla numérica.

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

La última de las tablas jerárquicas con botones de opción que integraban el cuestionario de evaluación de la reseña pedía a los alumnos su opinión acerca de las aplicaciones del ejercicio en su capacitación profesional. La importancia de la pregunta estaba fuera de toda duda, de modo que constituía uno de los puntos clave del cuestionario. Las diferencias de edad y de curso académico entre los encuestados no parecía que hubiese influido enormemente en la visión de conjunto que hasta ahora se había construido. Pero en este preciso instante se entraba en un grado de detalle tal que resultaba difícil creer que la experiencia laboral de los unos no contrastara con la inexperiencia de los otros. Este fue uno de los motivos por los cuales se formuló la pregunta en forma de tabla jerárquica y se descartara la posibilidad de presentarla como una simple puntuación. Se trataba de que los estudiantes reflexionaran, consideraran diversos aspectos y los ordenaran por orden de importancia; se trataba también de equilibrar los puntos de vista de todos los tipos de encuestados, y se trataba, por último, de lograr que el alumno se detuviera —y tomara conciencia de esa detención— en determinados puntos del cuestionario que los profesores consideraban claves. Esto fue lo que hizo de la tabla jerárquica con botones opción el formato más apropiado. En esta ocasión, dicha tabla era de 8 x 8 y comprendía los ítems «dar noticia de la publicación de un libro», «instrumento en la definición de la política editorial», «práctica para la realización de memorias e informes», «práctica para la realización de artículos», «práctica para la realización de una ficha de catálogo», «práctica en tareas de documentación» y «ninguna». Como siempre, el primer gráfico acoge de forma literal todas las respuestas de los 155 alumnos incluyendo las de valor 0, mientras el segundo las elimina y la tabla sucesiva las puntualiza.

Ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional

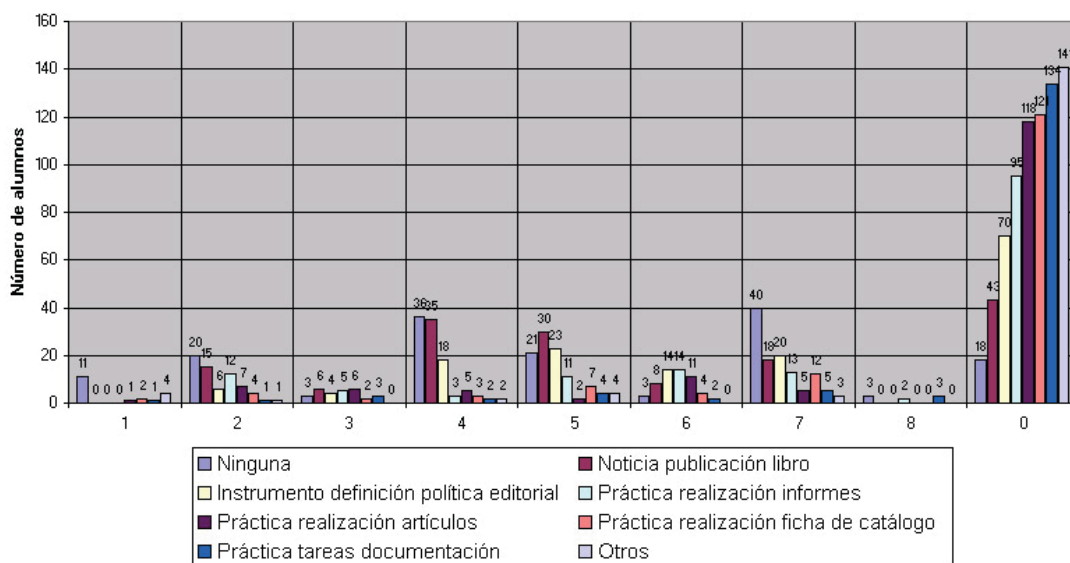


Figura 46

Ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional

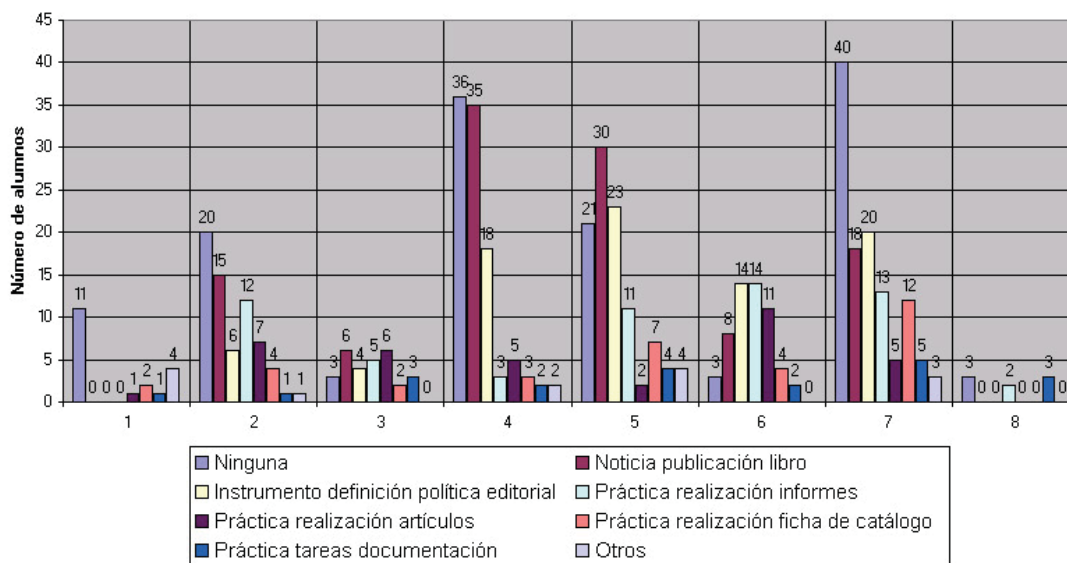


Figura 47

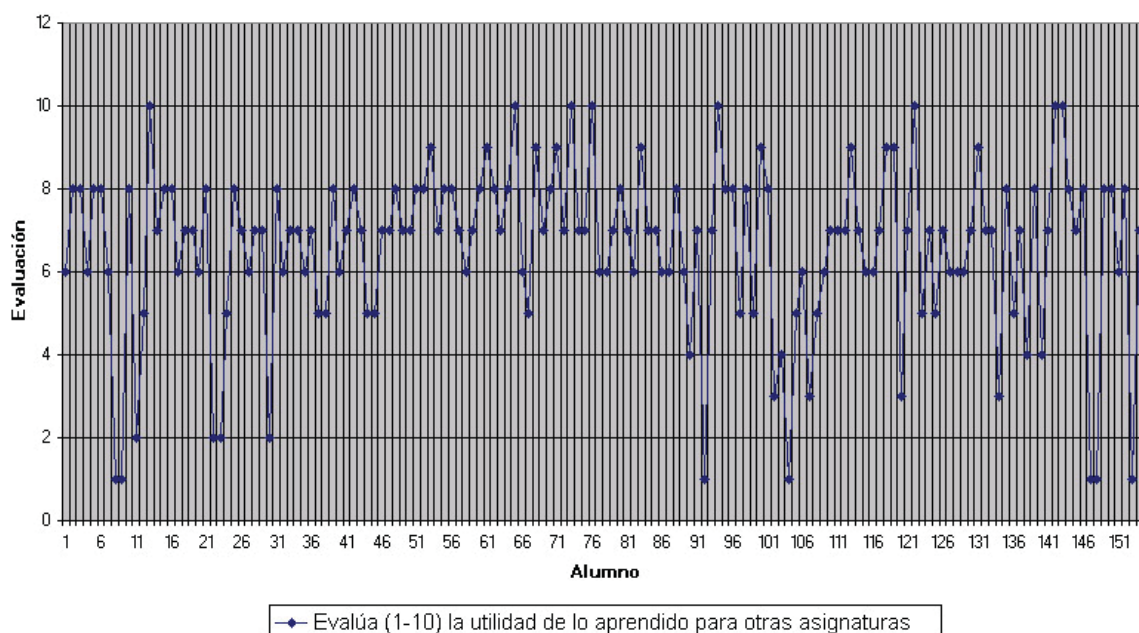
NÚMERO DE ALUMNOS QUE ELIGIERON EL ÍTEM «NINGUNA»	
Respuestas	Número de alumnos
Respuesta a ítem «ninguna» y a otros ítems	111
Respuesta solamente al ítem «ninguna»	26
Respuesta solamente a otros ítems	18

Tabla 115

Como en todas las preguntas de este tipo, los alumnos volvieron a situar indistintamente el criterio «ninguna» en cualquier lugar de la clasificación jerárquica, volvieron a acompañarlo de otros aspectos diferentes de «ninguna» y volvieron a señalar que, a la vez, algo del ejercicio y nada del mismo tenía utilidad profesional. La línea de conducta adoptada por los estudiantes se mantuvo, pues, intacta y tampoco esta vez se jerarquizaron las respuestas aunque se prestara atención a todas ellas. Como particularmente demuestra el escaso desarrollo de la primera posición jerárquica, los alumnos puntuaron mayoritariamente, incluso a pesar de que la tabla no era de 10 sino de 8 posibles respuestas. De un modo también similar a lo que ocurrió con las otras preguntas del mismo formato, y como ilustra la estructura de la casilla con valor 0 del primer gráfico, los alumnos siguieron seleccionando los tres primeros ítems de entre todos los posibles, a los que podría añadirse, ya a una cierta distancia, un cuarto. De hecho, esta es una de las preguntas en las que este cuarto elemento adquiere mayor presencia. Estos ítems fueron los siguientes: «dar noticia de la publicación de un libro», «instrumento en la definición de la política editorial» y «práctica para la realización de memorias e informes». Tal vez lo más característico de este gráfico es que la distribución de las puntuaciones sobre estos aspectos fue bastante uniforme entre los valores 4, 5 y 7, a los que siguieron los valores 2 y 6. A la luz de los resultados, y manteniendo la hipótesis de que los alumnos puntuaron, podría decirse que el juicio de los estudiantes sobre este asunto fue moderadamente positivo. Todos ellos eran criterios que hablaban de las reflexiones hechas con los alumnos en las correspondientes sesiones metodológicas y las tutorías personalizadas sobre la naturaleza de una reseña. Y todos ellos indicaron que, en la medida de las circunstancias, el alumnado comprendió la novedad del ejercicio y asumió su importancia en el terreno de la capacitación profesional.

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

La primera de las preguntas del presente bloque que eliminaba las tablas jerárquicas con botones de opción solicitaba al alumno una reflexión personal más libre sobre su valoración de la utilidad del ejercicio para otras asignaturas de la misma licenciatura. Como en todos los ejemplos de evaluación, el cuestionario le ofrecía una casilla numérica en donde el estudiante tenía que consignar una cifra comprendida entre el 1 y el 10 que reflejara su opinión. Más concreta que la inmediatamente anterior, dicha cuestión intentaba dilucidar dos de los aspectos fundamentales del nuevo modelo de asignatura y evaluación: la mejora del aprendizaje del alumno y la transversalidad de los conocimientos y habilidades adquiridos. La conveniencia de tener una visión de conjunto discurrió en paralelo a la necesidad de un análisis pormenorizado por grupo y asignatura; motivo por el cual se presentaron los resultados conjuntos en un único gráfico global y a renglón seguido una tabla comparativa de medidas de tendencia central y de dispersión por grupo encuestado.

Evaluación de la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas**Figura 48**

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>	7,58	1,25	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	2,35	6,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,73	1,66	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,24	2,04	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,33	2,71	7,00	8,00
TOTAL	6,58	2,06	7,00	7,00

Tabla 116

Los datos numéricos arrojados por la tabla anterior presentaron una serie de evidencias de gran importancia. En primer lugar, para todos los grupos encuestados, la utilidad del ejercicio para otras asignaturas superó el 6 en promedio, la mediana osciló alrededor del 7 y la moda entre el 7 y 8. En segundo lugar, la coincidencia de las diversas desviaciones tipo pudo explicar por qué, a pesar de que sus cifras no eran desdeñables, los valores finales era tan semejantes entre asignaturas diferentes. En tercer lugar, y como ya venía siendo habitual, el acuerdo entre titulaciones y ciclos volvía a poner en tela de juicio la preparación y, tal vez, la predisposición de los estudiantes más experimentados, lo que indirectamente habla de la calidad de la enseñanza universitaria en las titulaciones implicadas. En apariencia, los alumnos de Historia del Arte tendrían que haber considerado más útil la elaboración de una reseña para otras asignaturas que sus compañeros de Bellas Artes. Pero no fue así. En cuarto y último lugar, se empezaba a percibir que este acuerdo entre los diversos perfiles de encuestados hacía hincapié tanto en la semejanza de los estudios de las artes como podría hacerlo también en esa tendencia generalizada de los encuestados a utilizar siempre valores medios para puntuar cualquier aspecto. Para

confirmar estadísticamente esta tendencia se calculó qué porcentaje de alumnos calificaron el carácter transversal del ejercicio por encima y por debajo de 5. De los 155 estudiantes encuestados, 19 ofrecieron una puntuación menor de 5 y de estos, 11 una menor de 2,55¹²⁶. En porcentaje, estos 19 alumnos representan un 12,25% del total mientras que los otros 11 representan un 7,09%. Puesto que, estadísticamente, queda comprobado que la distribución no se aproxima a la normal sino que está sesgada a la izquierda, es evidente el predominio de los valores altos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade:

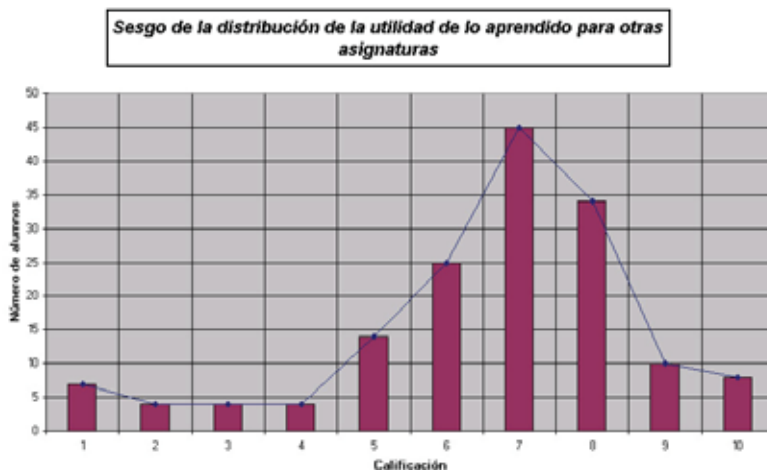


Figura 49

En líneas generales, pues, podría concluirse afirmando que la mayoría de los alumnos consideró que algo de lo aprendido sí podía tener utilidad para otras asignaturas. En efecto, un 87,74% calificó el ejercicio por encima del aprobado. La relación entre este ejercicio y la vida académica y profesional de los alumnos está tan fuera de cualquier cuestionamiento. Así, y a pesar de los resultados positivos obtenidos, sorprende la

¹²⁶ El valor 2,55 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Si se considera que la distribución se aproxima a la normal, los datos (ver tabla 29) estarán, en un 95%, comprendidos entre:

$$6.58 \pm 1.96 * 2.06 = 6.58 \pm 4.03 \rightarrow [10.61 - 2.55]$$

A partir del gráfico de la página 235 se observan esos 11 valores ya mencionados que quedan fuera del intervalo aceptado. Considerando correcto un porcentaje de error del 5% se acepta un número de valores fuera del intervalo de:

$$0.05 * 155 \approx 8 \text{ valores.}$$

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

moderada aplicación que algunos estudiantes dieron a la reseña para otras asignaturas de su misma titulación. A modo de apostilla, convendría reflexionar acerca de lo que significa que un estudiante universitario considere que el aprendizaje de la realización de una reseña le será escasamente útil para el resto de asignaturas de su titulación. Máxime, a tenor de lo que ya habían expresado en la pregunta sobre el aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo y en la pregunta sobre si les resultaría más fácil repetirlo. ¿Habría que convenir, entonces, que el alumno desprecia la actividad en sí misma amparándose en el carácter práctico de Bellas Artes o en la cercanía con la finalización de sus estudios de Historia del Arte? ¿O habría que suponer que intenta indicar que en ambas titulaciones no se presta atención a este tipo de ejercicios y aprendizajes aun cuando su importancia es más que evidente para sus alumnos?

5.2.3. Evaluación de la utilidad formativa del ejercicio

A modo de conclusión del apartado dedicado a la evaluación de la utilidad de lo aprendido, se creyó oportuno incluir una pregunta que diera noticia sintéticamente de la valoración que desde los primeros compases de la carpeta de aprendizaje hacía el alumno del nuevo modelo de asignatura implementado. En este sentido, tras analizar lo que los grupos de estudiantes consideraban de aplicación en sus respectivas capacitaciones profesionales y en sus respectivas titulaciones, se les brindó la posibilidad de reflexionar sobre lo que les había supuesto enfrentarse a la reseña a nivel formativo. De nuevo, se sustituyeron las tablas jerárquicas por casillas numéricas en donde el encuestado tenía que consignar una cifra del 1 al 10. Y de nuevo también se procedió a un análisis conjunto de los resultados, debidamente acompañado de su correspondiente tabla de medidas de tendencia central y de dispersión por grupo y asignatura. Las previsiones eran halagüeñas: tanto a tenor de su falta de experiencia como a tenor de lo consignado por los alumnos en relación con lo aprendido en general, era evidente que el ejercicio les había sido de utilidad porque les dio noticia sobre la naturaleza de una reseña, los criterios de selección de libros e incluso los sistemas de búsqueda bibliográfica especializada que hasta el momento afirmaron ignorar.

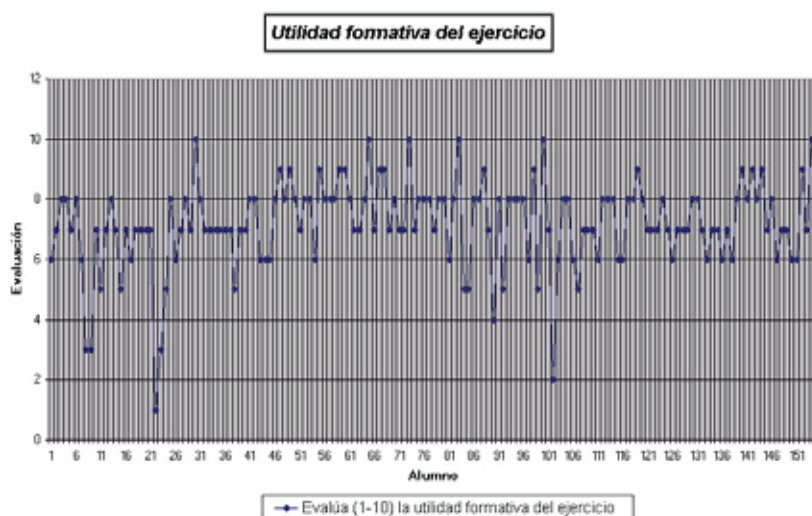


Figura 50

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD FORMATIVA DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,88	0,96	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,92	1,92	7,50	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,23	0,82	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,69	1,65	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,52	1,21	7,00	7,00
TOTAL	7,19	1,46	7,00	7,00

Tabla 117

El resultado de esta evaluación alumbró una realidad ya esperada y perfectamente previsible en virtud de lo sucedido en preguntas anteriores. Todos los grupos y asignaturas implicados reconocieron, con una puntuación superior al 6,50, la utilidad formativa de un ejercicio cuya naturaleza les era mayoritariamente desconocida. En lo que a la moda se refiere, parece evidente que la práctica totalidad del alumnado de Bellas Artes otorgó mayor utilidad al ejercicio que los más experimentados alumnos de Historia del Arte. No obstante, el hecho más sorprendente lo constituyeron, en esta ocasión, los dos factores siguientes. Por un lado, la clara disminución de las desviaciones tipo, especialmente en los alumnos de Bellas Artes. Por el otro, la elección de valores altos por parte de todos los grupos en el seno de una puntuación que iba del 1 al 10. La unanimidad señalada por las desviaciones tipo junto con la suspensión de la tendencia común a utilizar valores medios en cualquier tipo de calificación parecieron rubricar el éxito de la utilidad formativa del ejercicio. La importancia dada a esta situación invitó a ser un poco más estrictos e investigar qué porcentaje de alumnos se había pronunciado manifiestamente en contra de la opinión general de sus compañeros. Y así se procedió del siguiente modo. De los 155 encuestados, únicamente 6 alumnos puntuaron la utilidad formativa del ejercicio no solo por debajo de 5 sino por debajo del límite inferior de la distribución considerada normal, es decir, por debajo de 4,33¹²⁷. En porcentaje, estos 6 alumnos representaban un 3,87% del

¹²⁷ El valor 4,33 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Para mayor información, véase el capítulo dedicado a aplicación y análisis.

Si se considera que la distribución se aproxima a la normal, los datos (ver tabla 30) estarán, en un 95%, comprendidos entre:

$$7.19 \pm 1.96 * 1.46 = 7.19 \pm 2.86 \rightarrow [10.05 - 4.33]$$

A partir del gráfico anterior se observan esos 6 valores ya mencionados que quedan fuera del intervalo aceptado. Considerando correcto un porcentaje de error del 5% se acepta un número de valores fuera del intervalo de:

$$0.05 * 155 \approx 8 \text{ valores.}$$

total. Puesto que, estadísticamente, quedaba comprobado que la distribución no se aproximaba a la normal sino que estaba sesgada a la izquierda, fue rotundo, una vez más, el predominio de los valores altos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade:

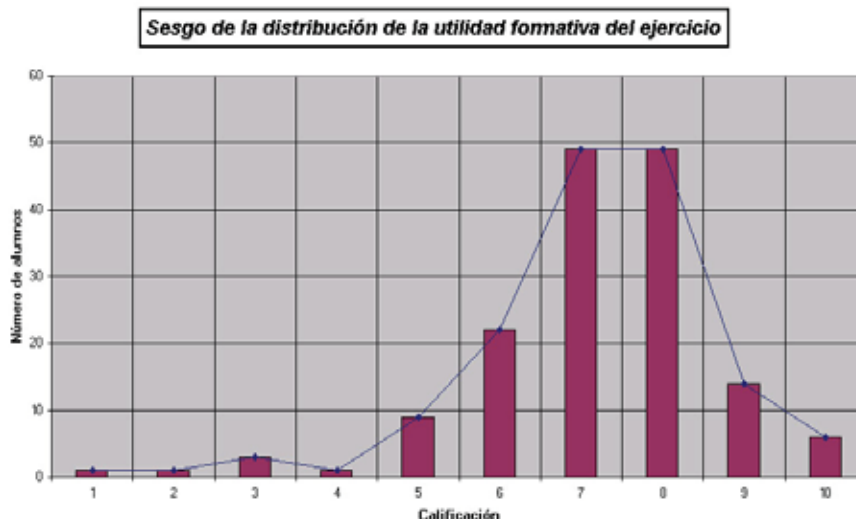


Figura 51

Quedaba así comprobado el éxito notable de la reseña. La cuestión, entonces, era: si, en efecto, incluso alumnos de primer curso de Bellas Artes, detectaron la utilidad de semejantes tareas, ¿por qué ellas no son un lugar común de los estudios de las artes? O mejor aún, ¿son ellas reconocidas como muy útiles precisamente porque no son práctica habitual de las asignaturas?

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

El último bloque del presente cuestionario tenía como objetivo promover una reflexión sobre los recursos que necesitaba el alumno para elaborar el ejercicio así como sobre el grado de implicación con su trabajo. Una valoración sobre los recursos resultaba particularmente importante para completar el sentido del cuestionario. Qué duda cabe que en la valoración del ejercicio tenían que influir aspectos estrechamente vinculados como, por ejemplo, la existencia, acceso y disponibilidad de toda una serie de instrumentos y materiales necesarios. Por su parte, el conocer la valoración del alumno de su propio trabajo suponía incorporar una perspectiva determinante para poder comprender el desarrollo y los resultados del ejercicio propuesto. Como síntesis de los bloques anteriores, en esta ocasión se indagaba sobre la visión del estudiante respecto a los recursos de la universidad, la utilidad y facilidad del cuestionario de carga de trabajo de la reseña y la calificación que, según él, merecía su ejercicio. La voluntad, pues, de enjuiciar todos y cada

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

uno de los ámbitos de la formación y la actividad académica se presentaba así como una tarea más del alumno, aunque solo fuese atendiendo a unos pocos factores. En su primera toma de contacto con este nuevo esquema de trabajo, el estudiante debería hallar un verdadero manifiesto de la naturaleza, la finalidad y la vocación del nuevo modelo de asignatura.

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

Del mismo modo que se había considerado indispensable conocer en primer lugar la experiencia de los alumnos en la realización de este tipo de ejercicios, se estimó necesario evaluar los recursos de la universidad que podían haber facilitado o entorpecido el normal desarrollo del trabajo del alumno. El objetivo de ambas baterías de preguntas era el mismo: determinar, en la medida de lo posible, los factores extraacadémicos que podían condicionar las opiniones de los estudiantes. También en esta ocasión, se puso a disposición de los alumnos una casilla numérica en donde consignar una puntuación comprendida entre el 1 y el 10 para que valorara los servicios de la biblioteca. Pero sobre todo para valorar mediante su puntuación el grado de conocimiento que tenían los estudiantes sobre la universidad; hasta qué punto la elaboración de la carpeta servía para profundizar en ese conocimiento, y cómo se había adaptado la institución al cambio de los modelos didácticos que se avecinaban.

En armonía con el conjunto de las preguntas de evaluación y con sus resultados, se optó por un análisis a nivel general que diera paso a otro análisis comparativo por grupos. El resultado de semejante operación lo presentan el gráfico y la tabla siguientes:

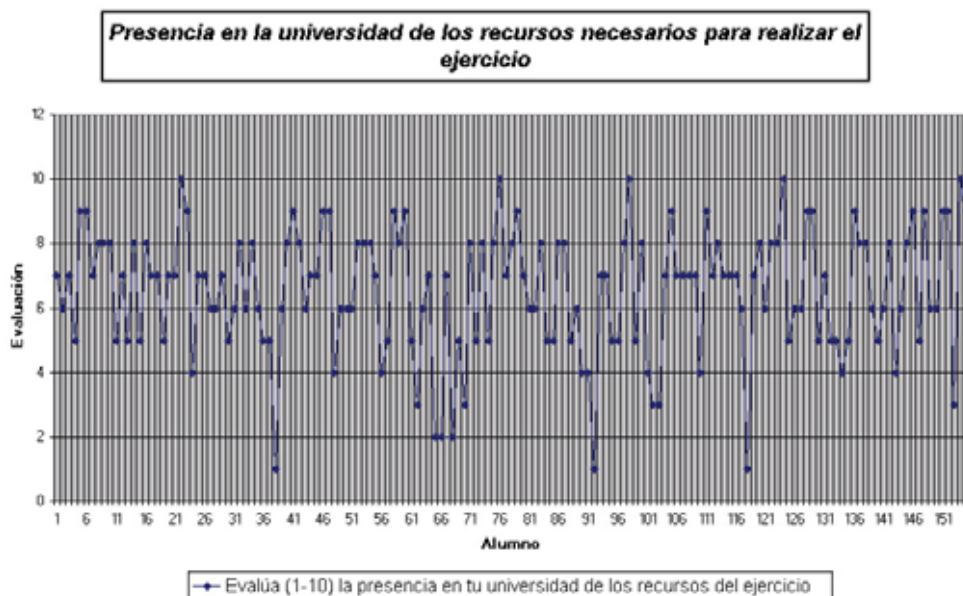


Figura 52

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>	6,27	2,18	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	2,12	6,50	5,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,58	1,94	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,73	1,67	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,05	1,99	8,00	9,00
TOTAL	6,53	1,96	7,00	7,00

Tabla 118

Con una media alrededor del 6,5, una mediana que oscilaba entre el 6,5 y el 8 y una moda que incluía el 5, el 7, el 8 y el 9, el hecho es que no se pudieron extraer conclusiones certeras que permitiesen separar las dos titulaciones implicadas o sugerir un lugar común para los estudios de las artes. A diferencia de la pregunta anterior, en esta ocasión hubo un mayor desacuerdo entre los estudiantes que quedó reflejado, especialmente, en la disparidad de las modas por grupo y asignatura. Para ello, se volvió a insistir en el análisis de la distribución de los valores y a examinar qué porcentaje de alumnos estaba a favor y en contra de tales puntuaciones. De los 155 alumnos, 21 puntuaron por debajo de 5 la presencia en la universidad de los recursos necesarios para la realización de la reseña, lo que en porcentaje representa un 13,54% del total. De estos 21, solamente 6 dieron una puntuación por debajo del límite inferior de la distribución considerada normal (esto es, por debajo de 2,69). Puesto que, estadísticamente, queda comprobado que la distribución no se aproxima a la normal sino que está relativamente sesgada a la izquierda, aun cuando presenta muchas irregularidades, es evidente, una vez más, el predominio de los valores altos a pesar del ligero incremento de los bajos, tal y como ratifica el gráfico que a renglón seguido se añade:

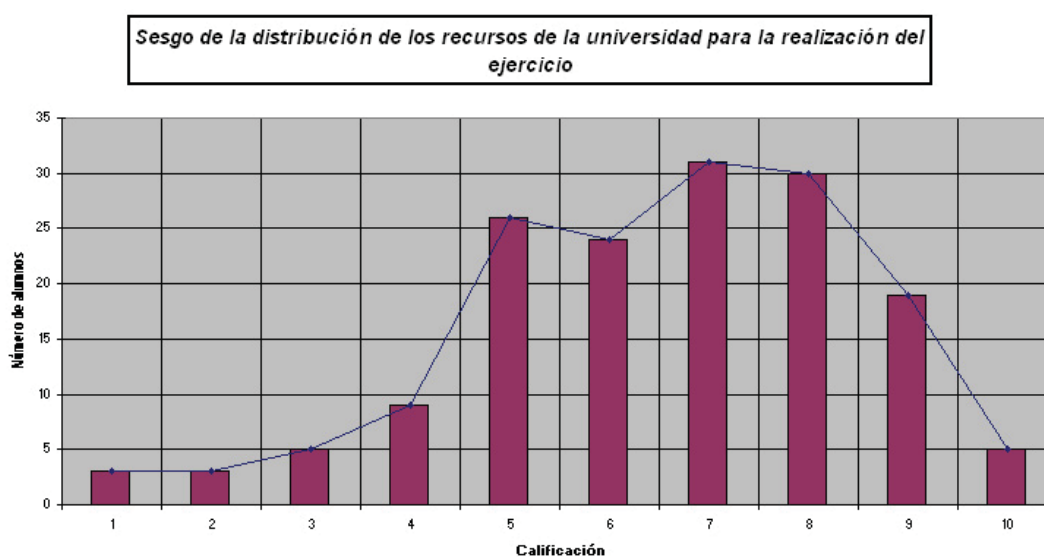


Figura 53

La primera conclusión que se desprende de estos datos es que una gran parte de los alumnos consideró que el ejercicio les había sido de utilidad formativa y que la universidad disponía suficientemente de los recursos necesarios para realizarlo. Teniendo en cuenta que en preguntas anteriores ya se había constatado que los alumnos no habían realizado previamente ninguna reseña, es evidente que con el ejercicio los estudiantes entraron en contacto con el nuevo modelo didáctico y la naturaleza fundamental de la investigación. Conviene destacar, por último, que la tónica general que podrá comprobarse cuando se analicen con detalle el resto de cuestionarios del proceso de aprendizaje, es que el alumno puntúa de modo siempre más bajo a la universidad que al propio ejercicio, por nuevo, difícil y desconocido que éste sea. No hay que olvidar que en la muestra encuestada había alumnos de reciente ingreso en la universidad y que por ello desconocían parte de los recursos puestos a disposición del estudiante. En el extremo opuesto, el grupo de tarde de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, con un perfil más experimentado a nivel de edad, curso e incluso cuatrimestre, mostró una mejor opinión que el resto de sus compañeros, posiblemente porque disponía de un mayor conocimiento de tales recursos.

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

Uno de los elementos que se tuvieron especialmente en cuenta a la hora de plantear las diferentes actividades de la carpeta y el diseño y estructura de los cuestionarios, fue la de la implicación, la responsabilidad y la conciencia que el alumno debía ir adquiriendo a medida que avanzaba el curso. Cada uno de los cuestionarios cobraba su pleno sentido únicamente a partir del momento en que el estudiante los consideraba una herramienta más de su trabajo. Los cuestionarios no solo eran un instrumento para que el alumno interviniera en la gestión de la asignatura, sino que tenían una clara vocación de guía para el desarrollo de cada uno de los ejercicios y una nítida voluntad de acostumbrar al estudiante a analizar críticamente cualquier aspecto, así como también a rendir cuentas de su propio trabajo e implicación. Pero para que ello fuese posible y se llevara efectivamente a la práctica hacían falta dos cosas: la participación del alumno y el correcto funcionamiento y aceptación de los cuestionarios por parte de los estudiantes. Con el objetivo, pues, de evaluar de forma interna el sistema y observar la evolución de las opiniones se plantearon también dos preguntas que se repitieron de idéntico modo en todos los cuestionarios de evaluación. Se trataba de la pregunta sobre la utilidad del cuestionario de carga de trabajo como guía para la realización del ejercicio y sobre su dificultad de contestación. Dado que las dos preguntas se dirigían específicamente a valorar el propio cuestionario, los resultados de ambas se analizaron siempre de forma conjunta. Por otro lado, se creyó oportuno mantener la estructura habitual de análisis general de las opiniones de los alumnos y completarla con el estudio pormenorizado de las particularidades de cada uno de los grupos encuestados.

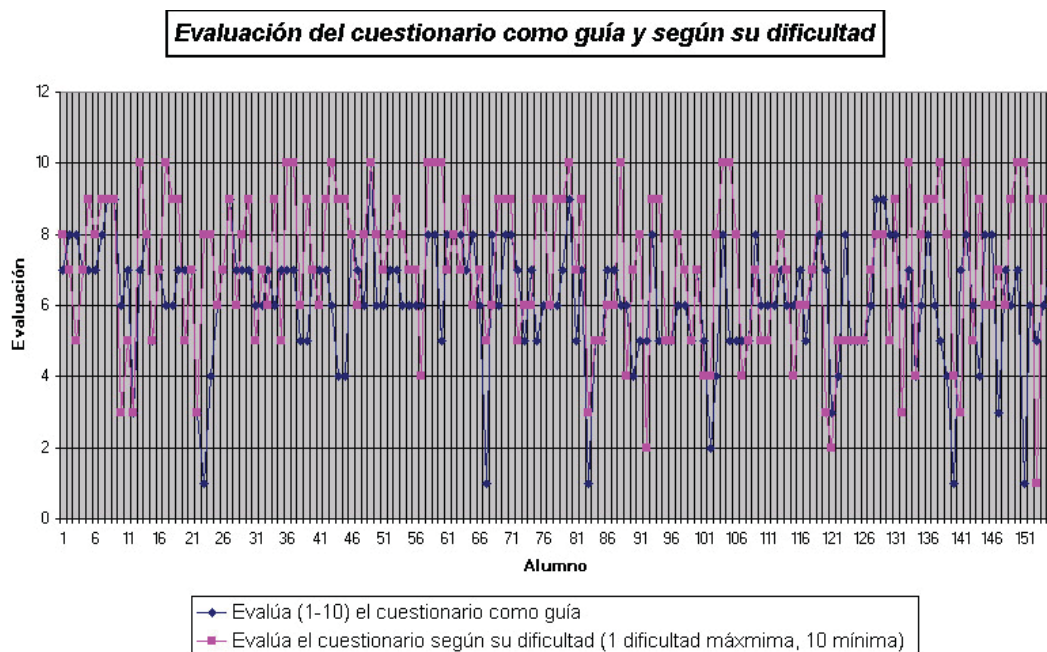


Figura 54

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,58	1,48	7,00	6,00
	Dificultad	7,73	1,63	8,00	9,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	5,27	1,54	5,00	5,00
	Dificultad	6,31	2,28	6,00	5,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	6,38	1,55	6,00	6,00
	Dificultad	5,96	2,01	5,50	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	6,51	1,65	7,00	7,00
	Dificultad	7,45	1,95	8,00	9,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	5,67	2,08	6,00	6,00
	Dificultad	7,48	2,54	9,00	9,00
TOTAL	Guía	6,18	1,70	6,00	7,00
	Dificultad	7,07	2,13	7,00	9,00

Tabla 119

Tal y como se desprende del detalle de la tabla presentada, la práctica totalidad de los alumnos otorgaron al cuestionario interpretado como guía para la realización del ejercicio una puntuación media superior a 6, mientras consideraban que la dificultad de su contestación era escasa. Más adelante, habrá ocasión para describir con mayor detalle las puntuaciones de los alumnos respecto a estas preguntas. Antes de ello, sin embargo, es absolutamente necesario poner todo el énfasis en remarcar esta valoración positiva de la facilidad de uso de los cuestionarios y de inmediato ponerla en relación con los errores sistemáticos que han cometido los alumnos en la contestación de toda una serie de preguntas; errores que ya han sido comentados en estas páginas y lo serán en los cuestionarios sucesivos. Si bien es cierto que hay una mayor dispersión en torno a la media en las calificaciones del grado de dificultad y un mayor acuerdo en las calificaciones

sobre su grado de utilidad, es necesario subrayar que el valor de la moda en el primer caso osciló entre el 5 y 9 y en el segundo entre el 5 y el 7. De 155 alumnos que dieron respuesta al presente cuestionario, 19 otorgaron puntuaciones inferiores a 5 a la pregunta sobre la utilidad del cuestionario como guía y, de estos 19, 6 dieron calificaciones menores a 2,85¹²⁸. En porcentaje, estos 19 alumnos representaron un 12,25% del total mientras que los otros 6 representaron un 3,87%.

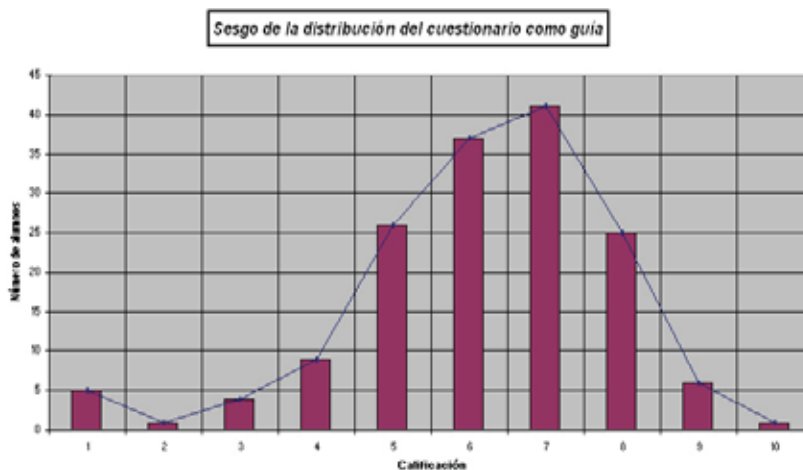


Figura 55

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 intervalo (5–10)¹²⁹. En consecuencia, se puede concluir que en un

¹²⁸ El valor 2,85 es el límite inferior de la distribución considerada como normal. Para mayor información, véase el capítulo dedicado a aplicación y análisis.

Si se considera que la distribución podría aproximarse a la normal en lo que a la utilidad del cuestionario como guía se refiere, sus valores, en un 95%, estarían comprendidos entre:

$$6.18 \pm 1.96 * 1.70 = 6.18 \pm 3.33 \rightarrow [9.51 - 2.85]$$

Con un porcentaje de error aceptado del 5%, se obtendrían:

$$0.05 * 155 \approx 8 \text{ valores fuera del intervalo}$$

Puesto que en el caso que nos ocupa se constataron 6 valores inferiores a 2,85 y un único valor superior a 9,51, estos 7 valores totales que residen fuera del intervalo son perfectamente aceptados por el porcentaje de error mencionado, y la distribución normal podría considerarse de no ser por el ligero sesgo hacia la izquierda que producen estos valores.

¹²⁹ Para mayor información, véase el capítulo dedicado a aplicación y análisis.

95,4% de los casos, los alumnos consideraron que el cuestionario fue realmente de utilidad como guía para la elaboración de la reseña.

En lo que se refiere a la dificultad de cumplimentación del cuestionario, de 155 alumnos que dieron respuesta al presente, 18 otorgaron puntuaciones inferiores a 5 y, de estos 18, 3 dieron calificaciones menores a 2,9¹³⁰. En porcentaje, estos 18 alumnos representan un 11,61% del total mientras que los otros 3 representan un 1,93%. Podría deducirse de ello que la evaluación del cuestionario según su dificultad de cumplimentación presentó una distribución irregular aunque muy ligeramente sesgada a la izquierda —tal y como demuestra el gráfico que se añade acto seguido— y que por lo tanto no se pudieron establecer a ciencia cierta qué tipo de valores acabaron primando.

A tenor de todos estos datos, se pudo afirmar con mayor contundencia que los alumnos consideraron (en un 88,38%) que el cuestionario tenía una dificultad de contestación más que aceptable y que había resultado útil su lectura para la realización del ejercicio de reseña. No está de más recordar que tanto la reseña como sus correspondientes cuestionarios constituían la primera actividad de la carpeta; motivo por el cual pudo resultar lógico que su utilidad fuera mayor en la medida en que, a diferencia del resto, los alumnos les habían prestado más atención. Además, teniendo en cuenta que carecían totalmente de experiencia en este tipo de actividades, es posible que con tales puntuaciones también quisieran mostrar su satisfacción ante la ayuda prestada por el cuestionario.

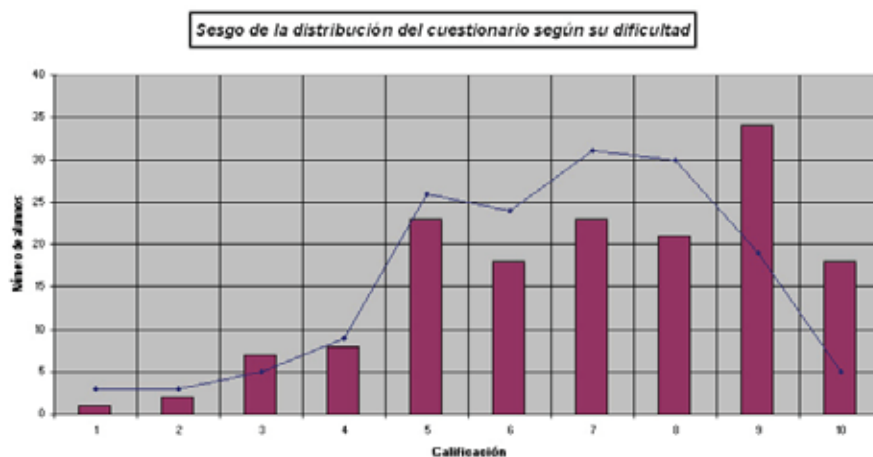


Figura 56

5.3.3. Qué calificación pondrías a tu ejercicio

La pregunta que cerraba todos los cuestionarios de evaluación era simple y escueta. A través de una casilla numérica, el alumno debía consignar la puntuación del 1 al 10 que, en su opinión, merecía su trabajo. El hecho de que los alumnos calificasen su propio trabajo, y la propia escala utilizada, resultaban poco habituales en la tradición que la carpeta de

¹³⁰ El valor 2,9 es el límite inferior de la distribución considerada como normal.

aprendizaje ha ido adquiriendo con el tiempo. Pero, en cambio, era totalmente coherente con el sistema de evaluación seguido por el profesor, y cuyo detalle conocían los alumnos desde el principio del curso. Aun cuando esta no es la ocasión para tratar el asunto no está de más incidir en que, en la etapa previa de diseño de la carpeta de aprendizaje, se sondeó la opinión de los alumnos sobre el tipo de calificación que encontraban más apropiado. No debe sorprender, por la familiaridad que tenían con este sistema de calificación que los estudiantes lo prefirieran de entre otros posibles simplemente por lo cómodo que les resultaba su interpretación. Por aquel entonces, los profesores estaban planteándose la conveniencia de que las novedades no acabasen por abrumar al alumnado. Si iba a ser nuevo el formato por sesiones de la asignatura, si iba a ser nuevo el marco general en el que se iba a insertar el trabajo de los alumnos —la carpeta de aprendizaje—, si iba a ser nuevo el soporte electrónico de los recursos y materiales utilizados, si iba a ser nuevo también que la evaluación pasaba de ser única a continuada, se prefirió dejar intacto el sistema de calificación, respetando de este modo, además, la función sumativa de la evaluación en los términos establecidos por la propia Universidad de Barcelona. Por consiguiente, dentro de este mismo marco, los alumnos debían expresar sus juicios calificadores.

Como colofón del trabajo personal del encuestado y de la valoración que este hacía del conjunto de las herramientas incorporadas en la actividad, ni los propios alumnos tuvieron plena conciencia —y menos aún en los primeros compases de la carpeta de aprendizaje— de la trascendencia de semejante cuestión. La aparente trivialidad con la que la acometieron fue la mejor garantía de que expresaran sin prejuicios su opinión. Pero, a la vez, fue también el peor escollo para obtener resultados con una mínima consistencia: los alumnos respondieron sin problemas a la pregunta, pero habría qué interrogarse hasta qué punto meditaron, calibraron y calcularon el contenido implícito de sus observaciones. Puesto que en este caso 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 a nivel de asignatura —representado por la tabla comparativa añadida más abajo. La conclusión de semejante proceder se presenta acto seguido:

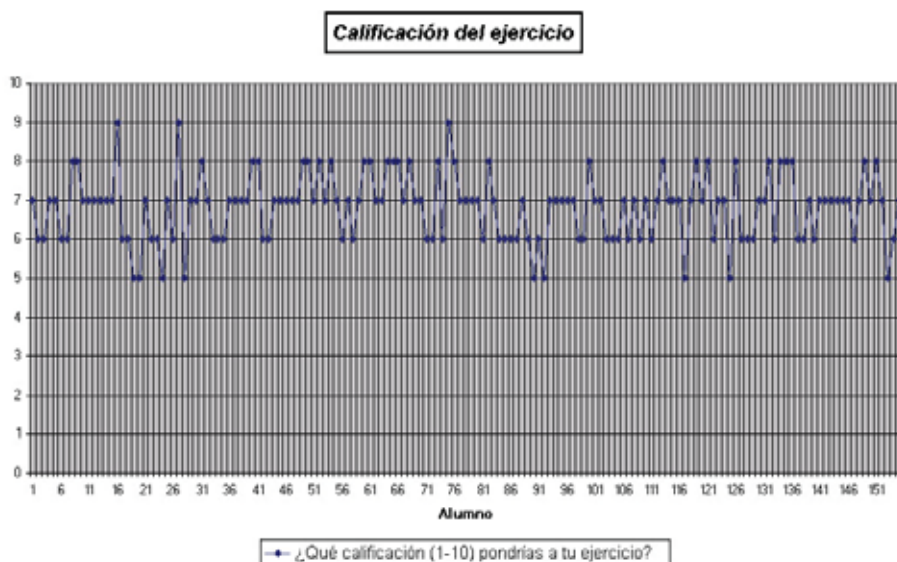


Figura 57

CALIFICACIÓN DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,24	0,79	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,42	0,70	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,81	0,90	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,76	0,92	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,83	0,87	7,00	7,00
TOTAL	6,86	0,86	7,00	7,00

Tabla 120

En términos estrictamente estadísticos, se diría que la distribución global es casi simétrica: la media tiene un valor de 6,86 que es prácticamente el mismo que el de una mediana y una moda que, en este caso, son iguales. Puesto que no hay una gran desviación en torno a la media, se puede elegir cualquiera de estas medidas de tendencia central. No obstante, siguiendo la metodología de otras preguntas similares, se seleccionó como medida de tendencia central más representativa la moda. Esto es, en su conjunto, los alumnos se sintieron satisfechos con su trabajo y lo evaluaron con un 7.

Como resultaba esperable, ningún alumno puntuó su propio ejercicio ni por debajo de 5 ni por encima de 9. Lo cierto es que en la mayoría de los cuestionarios en los que se solicitó al estudiante que se autoevaluara —y que ya se tendrá ocasión de comentar a su debido tiempo—, se pudo constatar que ésa fue la tónica general de su proceder. El estudiante no estaba acostumbrado a este tipo de actividad y reaccionó siempre del mismo modo situando su trabajo en la zona media del intervalo normal de calificación. Por ello no se pudo considerar que su opinión manifestara un espíritu crítico frente a la actividad realizada.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo que indicaron en relación con lo aprendido, la utilidad de la reseña y la carga de trabajo parece que los estudiantes tuvieron una clara tendencia a aprovechar esta última oportunidad de los cuestionarios para cuantificar la exigencia de la actividad. Por desgracia, el análisis estadístico no pudo aclarar si los alumnos estaban calificando los resultados de su trabajo, contrastándolo con un estándar de calidad que servía de criterio, o bien estaban evaluando su reseña en relación con la carga de trabajo que esta les había supuesto.