

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

6. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Base de datos y listado bibliográfico)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 112 alumnos de la titulación de Bellas Artes y de la titulación de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración*, impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y por la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios enviados
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	37
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	14
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	14
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	29
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	18
TOTAL		112

Tabla 121

En este estudio se recogieron las respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre la *Evaluación de la carga de trabajo del alumno en la elaboración de la carpeta de aprendizaje (Base de datos y listado bibliográfico)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas¹³¹. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Número de bases de datos utilizadas.
- Indicación de las bases de datos utilizadas.
- Días y horas dedicados al aprendizaje del funcionamiento de las bases de datos.
- Realización de cursos de formación sobre bases de datos bibliográficas.
- Evaluación de las bases de datos utilizadas por su facilidad de uso.
- Evaluación de las bases de datos utilizadas por el volumen de información.
- Selección y ordenación jerárquica de las causas más habituales de descartar algunos registros hallados.

¹³¹ Véase anexo 3.

- Días y horas dedicados a la búsqueda y selección definitiva de la bibliografía.
- Días y horas dedicados a la realización del listado bibliográfico.
- Se ha trabajado en grupo en la elaboración de las búsquedas y listados bibliográficos.
- Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización del ejercicio.

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

- a) El bloque de carga de trabajo o número de días y horas dedicados a la actividad. Preguntas 3, 4, 15, 16, 18 y 19.
- b) El bloque relativo a los pormenores de la elaboración del ejercicio. Preguntas 1, 2, 12 y 22.
- c) El bloque de dificultades y valoraciones generales del ejercicio. Preguntas 8, 9 y 24.

Aunque la estructura y objetivos de esta tipología de cuestionarios era idéntica en todos los ejercicios, la peculiaridad de la tarea encomendada al alumno invitó esta vez a establecer una serie de pequeñas modificaciones que fundamentalmente se concretaron en la supresión del bloque de motivaciones. La explicación de este cambio no presenta mayores dificultades: mientras el cuestionario de carga de trabajo del ejercicio de reseña constituía el punto de partida de la carpeta de aprendizaje, el de bibliografía era el primero que podía concentrarse única y exclusivamente en la especificidad de su ejercicio. En este sentido, si bien estaba claro que la bibliografía dependía por igual de la elección del tema por parte del alumno, también lo estaba que éste ya había tenido ocasión de rendir cuentas de dicha elección en el cuestionario inicial de reseña. Por lo tanto, esta vez se optó por centrar la atención en la opinión de los alumnos sobre las tecnologías de la información y la comunicación y, de nuevo, sobre el procedimiento pormenorizado de su trabajo.

Como resultó habitual en todos los cuestionarios, hubo una serie de preguntas omitidas sistemáticamente por los estudiantes; este proceder obligó a desestimar las respuestas de los pocos alumnos que sí las contestaron, por un manifiesto problema de representatividad. En el caso de este cuestionario concreto, se vieron afectadas las preguntas 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 21 y 23. También hubo una serie de características singulares del cuestionario y de la reacción de los alumnos frente al mismo que conviene no pasar por alto. En primer lugar, el lector recordará cómo en el cuestionario de reseña se había señalado la reticencia de los encuestados a la hora de informar sobre determinados aspectos de su trabajo. Pues bien, en esta ocasión, la naturaleza de las preguntas evitadas fue diferente, tal y como se comprobará en breve. En segundo lugar, fue importante

constatar la disminución del número de cuestionarios correctamente enviados: ante los 151 de la reseña, los 112 de la bibliografía significaban un descenso no poco importante. Lo que estaba fuera de toda duda es que en esta ocasión los alumnos disponían ya de la experiencia suficiente para no hallar los mismos obstáculos que en el primer envío. Por lo tanto, había que suponer que de un modo más o menos consciente decidieron no presentar el ejercicio y, en consecuencia, no entregar tampoco sus correspondientes cuestionarios. En la medida en que únicamente en el grupo de Historia del Arte I aumentaron los envíos respecto a los cuestionarios de reseña, se podría trabajar con la hipótesis de que la mayoría de los estudiantes consideraron desproporcionada la relación entre la carga de trabajo y los beneficios de aprendizaje y puntuación de este ejercicio de bibliografía y decidieron prescindir de la segunda actividad. Además, la incomodidad que a partir de ahora se irá constatando en todos los casos con las TIC halló en este preciso instante su primera manifestación. El ejercicio coincidía cronológicamente con la asistencia voluntaria a los cursos de formación organizados juntamente con el CRAI; de modo que fue precisamente ahora cuando, también por primera vez, vieron las múltiples posibilidades que se les abrían y, como no podía ser de otro modo, seguramente necesitaron un margen de tiempo para acostumbrarse.

De ser correctas todas estas hipótesis, podría pensarse que el presente cuestionario habría sido contestado únicamente por aquel sector de alumnos más implicados con el nuevo modelo didáctico y más experimentados o abiertos a las tecnologías. Y esa sería la tercera observación. No obstante, la realidad de las respuestas y la acumulación sistemática de errores descartó tal hipótesis. Seguía siendo cierto que los estudiantes se negaban a dar noticia sobre el número de resultados obtenidos en la búsqueda definitiva de los registros, sobre el número de los seleccionados al final del proceso, sobre cómo se había realizado el listado bibliográfico o sobre cuántas personas componían el grupo. Incluso si se admitía el planteamiento de que este cuestionario había sido contestado por aquellos estudiantes más implicados, estaba claro que ni siquiera ellos querían informar sobre sus métodos de trabajo. No obstante, es necesario observar qué preguntas no han sido contestadas, sobre todo porque en algún caso esta práctica está del todo justificada. En efecto, no podían pasarse por alto los cambios introducidos entre los dos cuatrimestres y que afectaban fundamentalmente a que la presentación obligatoria de la base de datos dejó de serlo en el segundo. Así, todas las preguntas relativas a la alimentación de dicha base o al volcado de la misma en un editor de textos perdían parte de su significación entre los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Tal vez en el mismo sentido habría que interpretar el hecho de que buena parte de los encuestados no dieran respuesta a la pregunta sobre la duración de los cursos optativos de formación. En la medida en que dichos cursos eran organizados por los profesores en sesiones cerradas de hora y media, entraba dentro de lo posible que los estudiantes pensarán solo en cursos que estuvieran al margen de las oportunidades ofrecidas en el seno de las asignaturas. Además, tampoco podía desprejiciarse el éxito desigual que estos cursos tuvieron en las dos titulaciones implicadas y que, en un primer momento, hicieron suponer que los alumnos de Historia del

Arte conocían mejor los recursos bibliográficos especializados. La naturaleza de sus respuestas a lo largo de todos los cuestionarios desechó semejante parecer.

Por último, debía aludirse también a la posibilidad de que ante preguntas en las que se solicitaba al alumno una previsión de su trabajo, estos decidieran no responder por falta de información. En este sentido, el grado de fiabilidad de las preguntas que sí contestaron pudo verse favorecido: antes de responder de una forma superficial, equívoca o engañosa los estudiantes optaron por dejar la casilla en blanco.

6.1. Bloque de carga de trabajo o número de días y horas dedicados a la actividad

El cuestionario de *Evaluación de la carga de trabajo de la carpeta de aprendizaje (Base de datos y listado bibliográfico)* comprendía un total de tres preguntas relacionadas con el número de días y horas dedicados al conjunto de la actividad. A diferencia de su homólogo de reseña, en esta ocasión se ofrecía al alumno la posibilidad de incluir como parte del ejercicio el tiempo dedicado al aprendizaje de las bases de datos bibliográficas. Ello significaba partir de la idea de que la mayor parte de los alumnos no estaban suficientemente familiarizados con las TIC. Y también, que podría haber una distancia notable entre los estudiantes de reciente ingreso y los estudiantes más veteranos que repercutiera directamente en el número total de horas consagradas a la realización de la bibliografía. En consecuencia, el objetivo de este primer bloque y, especialmente, de las preguntas dedicadas a la formación era doble. En primer lugar, determinar la carga de trabajo del ejercicio. En segundo, analizar hasta qué punto dicha carga se veía incrementada por la falta de experiencia y bagaje previo de los estudiantes. Como siempre en estos casos, se optó por mantener el formato libre de casilla numérica y concentrar la atención en el valor que presentaba mayor frecuencia. Pero —bien está el recordarlo— esta vez se partía de la idea de que los encuestados jugarían con una cierta ventaja sobre la naturaleza del cuestionario y de sus preguntas y serían más exactos en sus observaciones.

6.1.1. Días y horas dedicados al aprendizaje del funcionamiento de las bases de datos

Una vez sentadas las anteriores premisas, las preguntas iniciales se dedicaban a analizar el tiempo empleado por el alumno al aprendizaje del funcionamiento de las bases de datos electrónicas sobre bibliografía. Dichas preguntas respondían a dos supuestos previos. El primero era la escasa familiaridad del conjunto del alumnado sobre este tipo de herramientas. La experiencia de los profesores implicados así parecía confirmarlo. El segundo era que todos sin excepción utilizarían estas bases de datos bibliográficas para realizar el ejercicio. Tales supuestos implicaban ciertos riesgos. Por un lado, el de que los estudiantes confundieran el tiempo dedicado al aprendizaje de la bases de datos con la duración del curso optativo de formación organizado juntamente con el CRAI. Ello supondría, muy posiblemente, una reducción del tiempo real que habría necesitado el alumno para familiarizarse con estas herramientas si la sospecha de su escasa experiencia

con las mismas era correcta. Por otro lado, existía también el riesgo de que los estudiantes convirtieran el medio en un fin en sí mismo y distorsionaran la carga de trabajo del ejercicio. En efecto, la novedad del instrumento y el desconocimiento generalizado del mismo podría aumentar el grado de dificultad que la bibliografía presentaba. No podía pasarse por alto que tanto en el ejercicio de bibliografía como en el de galería de imágenes, los cuestionarios correspondientes a la carga de trabajo incluían como parte de la tarea del estudiante el aprendizaje de estos instrumentos electrónicos. En este sentido, podría atribuirse a la propia estructura del cuestionario la posible confusión generada entre los alumnos. Sin embargo, entre las previsiones de la experiencia piloto estaba la de comprobar a lo largo del tiempo la evolución de los estudiantes ante estas tareas. Es decir, se consideraba razonable pensar que la novedad de ahora se convertiría en un hábito generalizado en el futuro.

Por todo lo dicho, la respuesta a esta pregunta se analizó a nivel general para luego pasar a un segundo nivel a fin de detectar el grado de experiencia que sobre todo, alumnos que estaban en los últimos cursos de la titulación, pudieran manifestar en comparación con sus compañeros de Bellas Artes. El gráfico conjunto de días y horas dedicados a dicho aprendizaje y, por ello, a la primera fase del ejercicio es el siguiente:

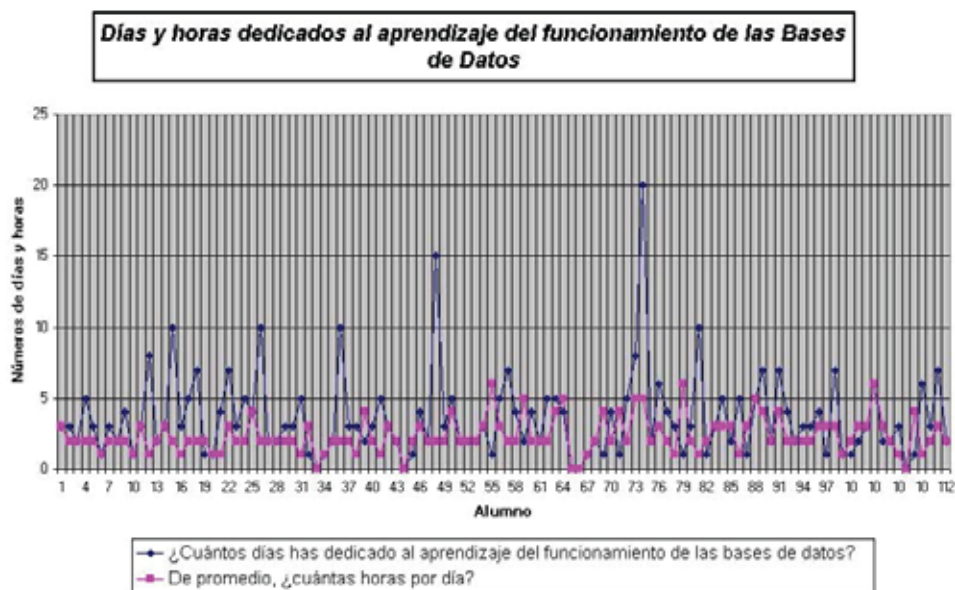


Figura 58

Como se desprende del gráfico anterior y a condición de admitir como atípicos valores superiores a 10 días, únicamente 2, correspondientes a los alumnos 48 y 74, podrían considerarse como tales. En este sentido, el acuerdo y la coincidencia de resultados encajaron con las previsiones hechas por los profesores implicados. La tabla de datos literales arrojó la siguiente información:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL APRENDIZAJE DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS BASES DE DATOS				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	3,60	2,97	3,00	3,00
Número de horas	2,35	1,25	2,00	2,00

Tabla 122

Como ya venía siendo habitual, si se prescindía de los datos atípicos, la distribución mejoraba ligeramente tanto en lo que se refiere al número de días como en lo que se refiere al número de horas. Si bien la media sufrió también una pequeña mejora, tal y como era de prever teniendo en cuenta que únicamente se descartaron dos valores, la mediana y la moda se mantuvieron intactas, y presentaron una similitud entre sí y con respecto a la media que convirtió a la distribución en prácticamente simétrica:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL APRENDIZAJE DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS BASES DE DATOS (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	3,35	2,30	3,00	3,00
Número de horas	2,33	1,23	2,00	2,00

Tabla 123

En líneas generales, es evidente que los resultados obtenidos fueron mucho más semejantes de lo que cabría esperar del perfil de una muestra muy variopinta en cuanto a facultad y curso académico se refiere. Sólo con prestar atención a los valores de dispersión en torno a la media, resultó evidente que, en este caso, la moderación se impuso. Lo más sorprendente fue constatar que, en general, los estudiantes dedicaron mucho menos tiempo al aprendizaje de las bases de datos bibliográficas que a la selección del tema y del libro. Obsérvese, al respecto, la tabla comparativa siguiente:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS AL APRENDIZAJE DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS BASES DE DATOS POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	3,27	2,86	3,00	2,00
	Horas	2,24	1,38	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	4,36	4,97	3,00	1,00
	Horas	2,93	1,59	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	4,07	2,62	3,50	5,00
	Horas	2,64	1,15	2,50	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,79	2,48	3,00	3,00
	Horas	2,00	0,71	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	3,00	2,17	2,50	3,00
	Horas	2,44	1,34	2,50	3,00

Tabla 124

La idea de que los alumnos de la titulación de Bellas Artes dedicarían más tiempo a familiarizarse con las bases de datos que los de la titulación de Historia del Arte, cuya

experiencia académica hacía prever un mayor conocimiento de semejantes herramientas, pronto se vio convertida en falsa suposición. Asimismo, convendría no perder de vista qué entiende un alumno por aprender y conocer el funcionamiento de una o varias bases de datos, hasta qué punto las horas dedicadas a esta cuestión fueron las indicadas porque los estudiantes tenían una base previa, y qué ocurrió con las horas de los cursos optativos de formación. Esto es, a la luz de la información estadística recogida es imposible discernir si, en la casilla de horas dedicadas al aprendizaje de este instrumento, los estudiantes han consignado, junto con las horas de trabajo autónomo, también las horas de asistencia al curso. Nótese que los resultados del grupo T2 coinciden prácticamente con el tiempo dedicado a una sesión de formación. Además, y tal y como se tendrá ocasión de comprobar cuando se analicen sus respuestas sobre las bases de datos utilizadas, lo cierto es que hubo un sector nada desdeñable de alumnos que no elaboró su bibliografía a partir de bases de datos especializadas sino que, en el mejor de los casos, utilizó la red de Internet y sus buscadores más comunes, mientras que en el peor se dirigió directamente a los anaqueles de su biblioteca personal. Quizá habría que examinar también la repercusión de los cambios introducidos durante el segundo cuatrimestre. Los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración no tuvieron que presentar la base de datos en Access y, sin embargo, fueron los que dedicaron más tiempo al aprendizaje y asistieron en menor medida al curso de formación del CRAI. Tal vez en esta ocasión, habría que considerar si este grupo concreto de estudiantes consignó el tiempo real de aprendizaje necesario para familiarizarse con unos instrumentos desconocidos hasta la fecha. Porque las horas globales demuestran una inexperiencia generalizada, la cual es sorprendente en estudiantes de segundo ciclo dada la importancia de estos instrumentos. La tabla siguiente permite deducir, como en el caso de la reseña, la carga de trabajo que supuso para los alumnos la primera fase del ejercicio.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS AL APRENDIZAJE DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS BASES DE DATOS POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	1,00	2
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	5,00	10
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,00	6
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	3,00	9
	Horas	3,00	

Tabla 125

A tenor de los datos arrojados por la tabla anterior, es evidente que la disparidad en el número de horas totales es el rasgo más característico de las modas. En este sentido, aunque puedan percibirse dos puntas —nos referimos a las 2 horas de Teoría del Arte T2 y

a las 10 horas de Teoría del Arte T4—, se podría considerar correcto afirmar que entre 5 y 6 horas fue lo que dedicaron los estudiantes al aprendizaje de las bases de datos.

6.1.2. Días y horas dedicados a la búsqueda y selección definitiva de la bibliografía

En segundo lugar, se preguntó a los alumnos cuántos días y horas habían dedicado a la búsqueda y selección definitiva de la bibliografía. Los resultados a dicha cuestión fueron los siguientes:

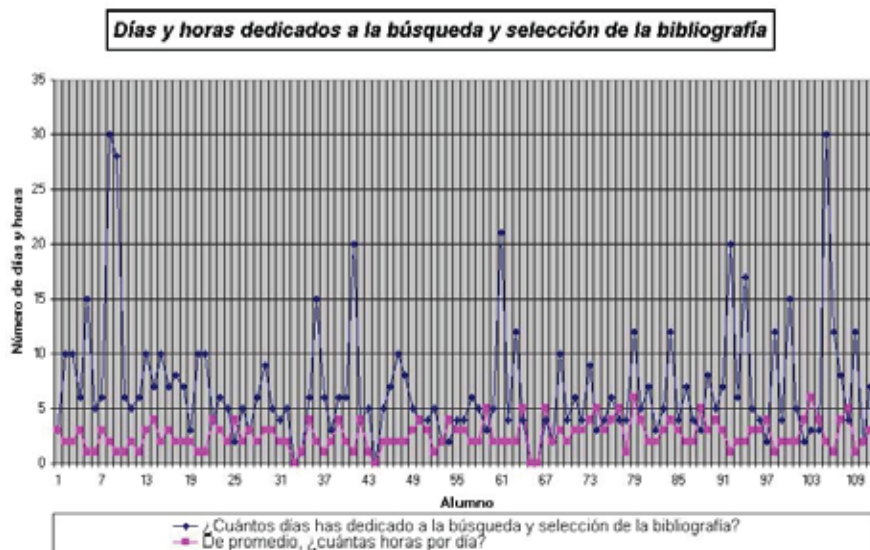


Figura 59

Como bien muestra el gráfico, entre los dos cuatrimestres hay 9 valores que se podrían considerar atípicos y que corresponden a los alumnos 5, 8, 9, 36, 41, 61, 92, 100 y 105. Con este resultado incluido, las medidas de tendencia central y de dispersión fueron las siguientes:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	6,86	5,53	5,00	4,00
Número de horas	2,57	1,30	2,00	2,00

Tabla 126

Si se prescinde de los datos atípicos, la distribución mejora considerablemente en cuanto al número de días se refiere pero aumenta de forma muy ligera en cuanto al número de horas. En cambio, tanto la mediana como la moda se mantienen casi idénticas mientras la media también experimenta una leve mejora. Como ocurre en todos los casos, y siempre que exista una relación inversamente proporcional entre el número de días y el número de horas, desde el momento en que se eliminan las puntas relativas a los primeros, el número de horas tiene necesariamente que aumentar.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	5,46	2,86	5,00	4,00
Número de horas	2,67	1,32	2,50	2,00

Tabla 127

A juzgar por el valor de la moda, el conjunto de los estudiantes dedicó un total de 4 días de 2 horas cada uno, esto es, un total de 8 horas, a la búsqueda y selección de la bibliografía. Si se comparan estos datos con los indicados por los mismos estudiantes cuando se les preguntó sobre el tiempo dedicado al aprendizaje de las bases de datos no deja de resultar curioso que ambos valores sean tan similares. Considerando, por otro lado, las dificultades halladas en la naturaleza de los temas, no parece muy lógico que con 8 horas, los encuestados tuvieran tiempo suficiente para aplicar sus recientes conocimientos sobre bases de datos, elegir los criterios de búsqueda más adecuados, recopilar la documentación y proceder a su organización y selección. De no mediar la existencia de muy poca información sobre los temas que ellos mismos habían propuesto —cosa muy difícil porque cada tema requería el visto bueno del profesor—, resulta realmente difícil aceptar estos datos. Eso sí, desde el presupuesto de que el alumno utiliza las bases de datos electrónicas mencionadas. En otro caso, esto es, si el alumno circunscribiera sus búsquedas solo al catálogo colectivo de las Universidades de Catalunya, por ejemplo, las cifras parecen más ajustadas. Por todo ello, se creyó oportuno profundizar en el análisis de los datos y completar la valoración de la moda general con la valoración de las modas por asignaturas y grupos. Los resultados —que se detallan en la tabla siguiente— arrojan un cómputo total de horas más creíble (10, 12, 14, 12 y 20) pero todavía insuficientes, tal vez con la única excepción del último caso correspondiente a los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración.

Durante la primera fase de la experiencia, los profesores implicados no pusieron ningún tipo de limitación a la elaboración de la bibliografía. De modo y manera que los estudiantes podían consignar allí desde una bibliografía extensísima, hasta una bibliografía extraordinariamente cuidada que prestara una especial atención a las ediciones, las publicaciones periódicas o las contribuciones a congresos. Durante la segunda etapa, la limitación de la bibliografía tuvo como objetivo la familiarización completa e inexcusable de los alumnos con las bases de datos y los sistemas de citación bibliográfica. Pero también la práctica de su capacidad de análisis y reflexión. Se trataba de sustituir un volumen bruto de referencias por una selección esmerada de las mismas que es justamente lo que tiene que dirigir todo trabajo bibliográfico. Además, tras la experiencia inicial quedó claro que buena parte de los alumnos no optaron ni por una bibliografía extensa ni por una bibliografía cuidada sino que presentaron listados sin ningún tipo de criterio, interés o coherencia. En muchos casos, la biblioteca particular e incluso los libros de texto de bachillerato les fueron de utilidad para dedicar únicamente 8 horas a esta parte del ejercicio.

El número total de horas dedicadas a esta tarea por los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración debía de ser mucho menor si se considera que el listado bibliográfico había quedado reducido a solo 10 referencias. Sin embargo, fue con mucho el grupo que más horas dedicó a la búsqueda y selección, llegando incluso a doblar el total arrojado por algún otro grupo. Su interés por incluir artículos de revistas fue sin duda más notoria que en el caso de los alumnos de primer cuatrimestre, y evitó que añadieran documentación irrelevante que les hubiese impedido incluir las referencias fundamentales. En resumidas cuentas, podría interpretarse que fueron estos alumnos los que mejor se ciñeron a la naturaleza y objetivos de este ejercicio, de forma que la moda de las horas consignadas se presenta como la más apropiada.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A LA BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	5,57	4,75	5,00	5,00
	Horas	2,22	1,32	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	5,50	2,88	4,00	4,00
	Horas	3,57	1,40	3,50	3,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	7,71	5,17	6,50	7,00
	Horas	2,71	1,07	2,50	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	5,50	2,88	4,00	4,00
	Horas	3,57	1,40	3,50	3,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	7,50	6,90	5,00	5,00
	Horas	2,94	1,43	3,00	4,00

Tabla 128

Tanto las medias como las medianas indicaron que los alumnos necesitaron más de 5 días de más de 2 horas cada uno para buscar y seleccionar la bibliografía; algo que se aleja —todavía insuficientemente— del valor de la moda general consignado anteriormente, esto es, a las 8 horas totales. Obsérvese, al respecto, la tabla de modas y valores totales ofrecida a continuación.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	5,00	10
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	4,00	12
	Horas	3,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	7,00	14
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	4,00	12
	Horas	3,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	5,00	20
	Horas	4,00	

Tabla 129

Pero hay que dejar hablar también a los números. La claridad meridiana de estos datos no pudo ocultar dos cosas. La primera, que había un mayor acuerdo en el número de horas que no en el número de días consignados por cada uno de los grupos. La segunda, que los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración aportaron una particularidad que no podía desdeñarse. La diferencia entre las 10 horas aproximadas que indicaron el resto de grupos y las 20 que indicaron los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración se podía equiparar a las 20 horas que este grupo dedicó a la lectura del libro. El tiempo total destinado a la reseña fue también considerablemente superior que el del resto de sus compañeros. La atipicidad de este grupo, pues, aconseja ponerlo entre paréntesis y destacar que, en general, la búsqueda y selección de la bibliografía implicó una carga de trabajo de entre 10 y 12 horas. No obstante lo dicho, y con esto se repite la argumentación presentada con anterioridad, no puede olvidarse que este grupo fue el único que trabajó a partir de las modificaciones introducidas en el ejercicio en el segundo cuatrimestre; unas modificaciones que se orientaron hacia la consecución más eficaz de los objetivos propuestos en el ejercicio y que en el cuatrimestre anterior no habían podido ser alcanzados satisfactoriamente.

6.1.3. Días y horas dedicados a la realización del listado bibliográfico

En tercero y último lugar, se preguntó a los alumnos cuántos días y horas habían dedicado a la realización definitiva del listado bibliográfico. Los resultados a dicha cuestión fueron los siguientes:

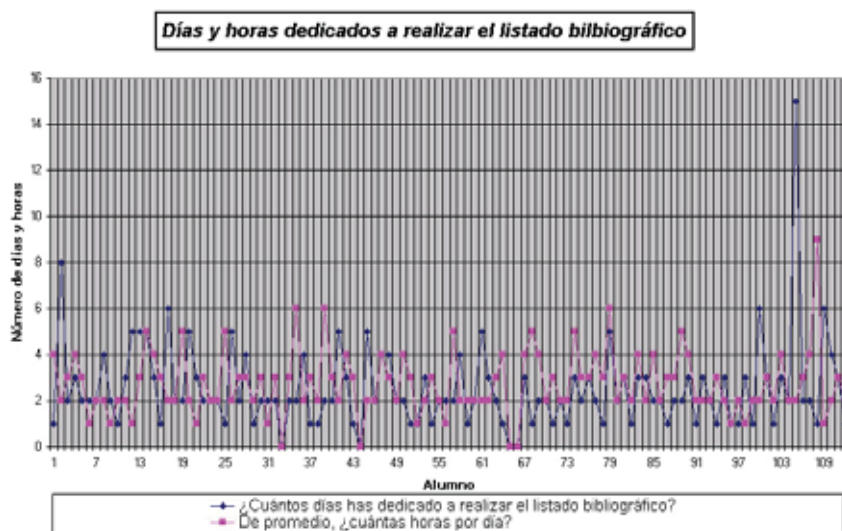


Figura 60

La previsión sobre la carga de trabajo que la elaboración del listado bibliográfico supondría para los diversos grupos de estudiantes partía de dos hechos clave. Por un lado, se entendía que —en el caso de los alumnos del segundo cuatrimestre, momento en el que se modificó la carpeta de aprendizaje— la supresión de la entrega de la base de datos en Access aligeraría el peso en la última fase del ejercicio de bibliografía y aumentaría la concentración de los estudiantes en la adaptación a unos determinados criterios de

citación. Por el otro, se entendía que los alumnos de Historia del Arte, en general, y los de la asignatura de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, en particular, estarían más bregados con este tipo de estándares y necesitarían menos horas para elaborar el listado final. Con este horizonte como punto de partida, se observaron y analizaron los resultados —incluidos los valores atípicos de los alumnos 3, 105 y 108— que muestra la tabla siguiente:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A REALIZAR EL LISTADO BIBLIOGRÁFICO				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,51	1,89	2,00	2,00
Número de horas	2,71	1,40	2,00	2,00

Tabla 130

Lógicamente, si se prescinde de los datos atípicos, la distribución mejora en cuanto a número de días y al número de horas dedicados a la realización del listado bibliográfico. No obstante, pasa inadvertida la mejora de la mediana, de la moda e incluso de la media:

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A REALIZAR EL LISTADO BIBLIOGRÁFICO (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de días	2,36	1,38	2,00	2,00
Número de horas	2,67	1,28	2,00	2,00

Tabla 131

Si alguna luz pudieran aportar los datos arrojados por las tablas e incluso por el gráfico conjunto anteriormente mostrado, sin duda alguna ésta haría alusión a la notable disminución de la carga de trabajo que la realización del listado bibliográfico supuso para los alumnos —en comparación con lo indicado en las otras fases del ejercicio. Asimismo, la coincidencia absoluta que se reveló entre los alumnos de ambas titulaciones y ciclos fue sorprendente. El hecho de que se tratara de estudiantes de Historia del Arte en los últimos cursos de su titulación y de que, en el segundo cuatrimestre, se redujera el número de registros de la bibliografía y eliminara la obligación de presentar la base de datos Access, parece haber influido muy poco en la disminución de la carga de trabajo. Que un estudiante universitario tarde 4 horas en listar una bibliografía de 10 registros no solo habla de su falta de hábito y capacidad de adaptación a un formato, sino de la carencia de conocimientos informáticos suficientes para utilizar las herramientas de volcado de la información que ofrecen determinados programas. Y decimos 10 registros porque, aun siendo cierto que no hubo ningún tipo de limitación ni restricción durante el primer cuatrimestre, también lo es que fueron pocos los estudiantes que optaron por presentar una bibliografía extensa.

En el caso de los alumnos del primer cuatrimestre, podría aducirse, en este contexto, que muchos alumnos incluyeron en este cómputo la cumplimentación de la base Access. Sin embargo, tal hipótesis necesitaría de algún sustento que los datos estadísticos no pudieron corroborar. Al contrario, la exacta enunciación de la pregunta así como la sistemática

separación de las fases de la actividad en el seno del cuestionario tendieron más bien a descartar esta suposición, e interpretar más bien que el cómputo de horas correspondiente a la base de datos Access se incorporó en la fase de búsqueda y selección. La disparidad de escollos que tuvo que superar el estudiante a la hora de redactar una reseña —tarea a la que afirmó haber dedicado un promedio de 7 horas—, y los que tuvo que superar para elaborar un listado bibliográfico es totalmente desproporcionada. El sentido común indicaría que son necesarias bastantes más horas para la redacción de una reseña y muchas menos de las indicadas para la realización de un simple listado bibliográfico. Por lo tanto, aun cuando fuese esta la fase más liviana en cuanto al número de horas, lo cierto es que la dedicación de todos los grupos revelaba una carga de trabajo exagerada. En este sentido, no podía pasarse por alto que los alumnos aprovecharon tal vez la consigna de las horas para expresar su mayor o menor malestar y su mayor o menor predisposición frente al ejercicio. Cuando los valores fueron bajos, como en este caso, ¿habrían querido manifestar más bien su opinión sobre la escasa utilidad del ejercicio que la facilidad real de la tarea? —véase al respecto, el estudio sobre el cuestionario de *Evaluación de la Bibliografía*. Se hacía del todo necesario analizar las respuestas en función de las titulaciones y ciclos. La tabla comparativa que a continuación se expone ayuda a despejar incoherencias.

DÍAS Y HORAS DEDICADOS A REALIZAR EL LISTADO BIBLIOGRÁFICO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
Asignaturas y grupos		Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,11	1,39	2,00	2,00
	Horas	2,49	1,46	2,00	2,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,14	1,10	2,00	2,00
	Horas	3,43	1,28	3,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	2,07	0,83	2,00	3,00
	Horas	2,93	1,00	3,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	3,22	3,34	2,50	1,00
	Horas	2,61	1,82	2,00	2,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	3,22	3,34	2,50	1,00
	Horas	2,61	1,82	2,00	2,00

Tabla 132

Estos nuevos datos desglosados permiten corregir lo dicho hasta el momento. Ciertamente, los alumnos de Bellas Artes tuvieron que dedicar más tiempo (entre 4 y 6 horas) a la elaboración del listado bibliográfico que los alumnos de Historia del Arte (2 horas) porque la diferencia de su experiencia así lo hacía prever. Ahora bien, aun siendo la moda de estos grupos de la titulación de Historia del Arte de solo 2 horas —cosa muy razonable— conviene matizar este hecho con la elevada dispersión de los datos consignados. Esta elevada desviación tipo esconde en realidad la presencia de valores superiores, como bien demuestran las cifras relativas a la media aritmética, que se sitúan muy por encima de los valores de la moda. Compárese esta circunstancia con el mayor ajuste entre los valores de la media y de la moda en el caso de los alumnos de Bellas Artes. Además, un rápido vistazo a las calificaciones obtenidas por los alumnos puede introducir una nueva evidencia de que el asunto es no poco complejo. Únicamente a modo de ejemplo, y teniendo en

cuenta que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración fueron los únicos que se enfrentaron a los cambios de segundo cuatrimestre, se presentan aquí el promedio de las calificaciones de estos y se comparan con los de uno de los grupos de Bellas Artes asignado al mismo profesor. En concreto, se presenta el promedio de las calificaciones obtenidas en el ejercicio de bibliografía entre los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración y entre los alumnos de Historia del Arte I y, acto seguido, se presenta el promedio de las calificaciones obtenidas por sendos grupos en la parte específica dedicada al listado bibliográfico y su adecuación a un formato de citación preestablecido. Mientras el primer promedio se construyó a partir de la ponderación de las diferentes partes del ejercicio, el segundo se construyó considerando la parte relativa a la adecuación del listado bibliográfico al formato exigido.

COMPARACIÓN DE CALIFICACIONES EN PROMEDIO		
Asignatura	Nota del ejercicio	Nota de la parte de adecuación al formato
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,64	2,73
<i>Historia del Arte I</i>	6,44	6,62

Tabla 133

Queda claro, pues, que mientras los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas consiguieron una puntuación ligeramente superior, casi insignificante (0,20), en el conjunto del ejercicio —que debe atribuirse a la calidad de la selección, por ejemplo—, los de Historia del Arte I superaron, con mucho su capacidad para adecuarse al formato exigido. Posiblemente, y aunque parezca paradójico, su mayor inexperiencia y su escasa familiaridad con la elaboración de bibliografías podría aducirse como la causa principal de semejante desfase: ello les habría exigido una mayor atención. No obstante las indicaciones del sentido común —un estudiante más experimentado en ajustarse a un determinado formato de citación no tiene que hallar grandes dificultades en modificarlo—, las horas que cada uno de ellos afirmó haber dedicado a esta parte de la actividad y las calificaciones obtenidas ponen en entredicho estos prejuicios. Huelgan más comentarios al respecto: la sorpresa y la contundencia de las cifras hablan por sí mismas.

En conclusión, tomando el valor de la moda, se obtuvo una disminución considerable de tiempo entre los primeros compases del ejercicio y los últimos —exceptuando algunas irregularidades—, como demuestran las tablas siguientes.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A REALIZAR EL LISTADO BIBLIOGRÁFICO POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos		Moda	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T2</i>	Días	2,00	4
	Horas	2,00	
<i>Teoría del Arte T4</i>	Días	3,00	6
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Días	1,00	2
	Horas	2,00	
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Días	1,00	2
	Horas	2,00	

Tabla 134

Se podría afirmar, pues, que si el aprendizaje del funcionamiento de las bases de datos y la búsqueda y selección de la bibliografía les supusieron, en promedio, una dedicación de 16,8 horas, la realización del correspondiente listado, también en promedio, les supuso una dedicación de 3,6 horas. Por lo tanto, el conjunto de la bibliografía les supuso una dedicación de 20,4 horas, siendo cierto, que la diferencia entre las horas dedicadas al aprendizaje del funcionamiento de las bases de datos —6,2 horas—, a la búsqueda y selección de la bibliografía —13,6 horas— y a la realización del listado definitivo —3,6 horas— implicó una disminución del 41,93%¹³² respecto al aprendizaje y del 73,52%¹³³ respecto a la búsqueda y selección de los documentos.

MODAS DE HORAS TOTALES DEDICADAS A LA BIBLIOGRAFÍA POR GRUPO Y ASIGNATURA				
Asignaturas y grupos	Horas totales formación	Horas totales búsqueda y selección	Horas totales realización listado	Horas totales
<i>Historia del Arte I</i>	4	10	4	18
<i>Teoría del Arte T2</i>	2	12	4	18
<i>Teoría del Arte T4</i>	10	14	6	30
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6	12	2	20
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	9	20	2	31

Tabla 135

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

¹³² Recuérdese que dicho porcentaje es el resultado del siguiente cálculo: $((6,2 - 3,6) * 100 / 6,2)$.

¹³³ Recuérdese que dicho porcentaje es el resultado del siguiente cálculo: $((13,6 - 3,6) * 100 / 13,6)$.

HORAS TOTALES DEDICADAS A LA BIBLIOGRAFÍA EN PORCENTAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Asignaturas y grupos	Horas totales formación	Horas totales búsqueda y selección	Horas totales realización listado
<i>Historia del Arte I</i>	22,22%	55,55%	22,22%
<i>Teoría del Arte T2</i>	11,11%	66,66%	22,22%
<i>Teoría del Arte T4</i>	33,33%	46,66%	20%
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	30%	60%	10%
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	29,03%	64,51%	6,45%

Tabla 136

6.2. Bloque relativo a los pormenores de la elaboración del ejercicio

El segundo bloque de análisis de los cuestionarios de carga de trabajo se dedicó en exclusiva al examen de la práctica de los alumnos en las diferentes fases de una misma actividad. Esta vez, el bloque de los pormenores de la elaboración del ejercicio comprendía desde el número de bases de datos utilizadas para la realización del listado, hasta su evaluación en virtud de diferentes criterios o la exposición de los motivos que habían llevado al estudiante a descartar unos determinados registros. Se trataba ahora de que el alumno se familiarizara con las estrategias de búsqueda de información especializada, aprendiera a manejar las herramientas informáticas al uso, conociera las características fundamentales de clasificación y catalogación de los documentos —fuera cuál fuera su formato y procedencia—, diseñara elementos y criterios de selección bibliográfica y aplicara con facilidad las normas de un modelo de citación preestablecido. Puesto que, en su mayoría, todas estas finalidades tenían un marcado carácter instrumental se intentó que el alumno rindiese cuentas de las mismas mediante preguntas indirectas que le instaban a puntuar la utilidad de los recursos. A ello se añadiría el estudio de los criterios de selección; en este caso concreto, la pregunta inquirió al alumno sobre una serie cerrada de respuestas posibles.

6.2.1. Número de bases de datos utilizadas

Tanto la primera como la segunda de las preguntas que inauguraban el presente cuestionario tenían una doble intención. Por un lado, intentaban cuantificar las herramientas utilizadas por los alumnos para la elaboración de su bibliografía así como el grado de familiaridad que habían conseguido con ellas mediante la realización del ejercicio. Por el otro, intentaban recabar información de utilidad para el lector de cara a la interpretación del resto del cuestionario. Evidentemente, saber cuántas bases de datos había utilizado el alumno para acometer el ejercicio era una muestra, cuantitativa sin duda, pero no por ello carente de significado, de lo que se podía esperar cuando se le solicitara que evaluara dichas bases. Asimismo, convenía conocer cuántas y cuáles había utilizado para verificar que luego evaluara únicamente éstas y garantizara así la fiabilidad de sus opiniones.

Teniendo en cuenta la aparente armonía existente en las preguntas sobre la carga de trabajo de la bibliografía entre los diferentes grupos encuestados, se optó por una primera lectura a nivel general que, ulteriormente, se contrastó con los datos ofrecidos por cada asignatura. El resultado de semejante proceso se presenta en el gráfico conjunto que a renglón seguido se añade:

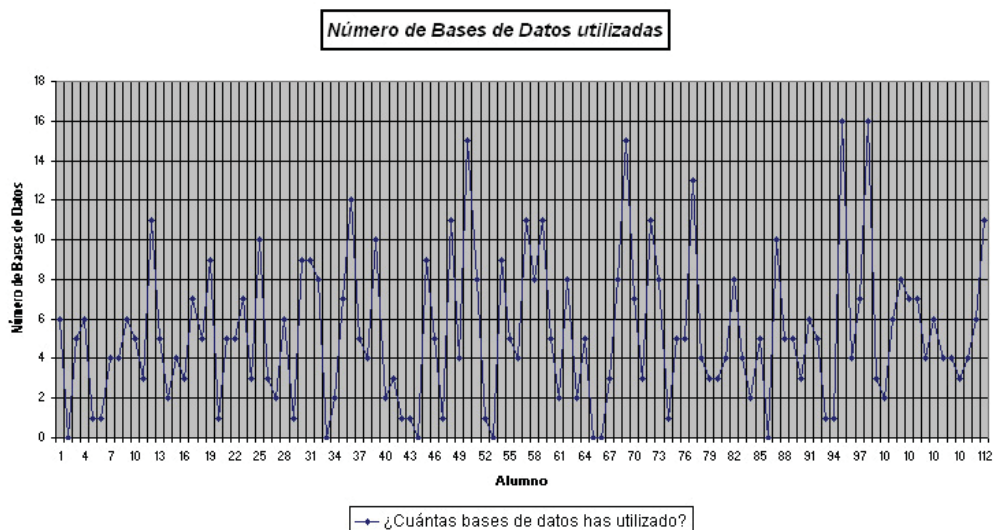


Figura 61

A tenor de la información del gráfico, es evidente que hubo 5 alumnos que se pudieron considerar atípicos por el exceso de bases de datos que afirmaron haber utilizado —se trata, en concreto, de los alumnos 51, 70, 78, 96 y 99—, y 7, en cambio, que afirmaron no haber utilizado ninguna a pesar de las características del ejercicio y de la formulación de la pregunta —se trata, en concreto, de los alumnos 3, 34, 45, 54, 66, 67 y 87. La sorpresa ante esta reacción de un grupo estadísticamente desdeñable, pero muy significativo por el contenido de su respuesta, aumentó tan pronto como se planteó el modo en que un alumno universitario podía elaborar una bibliografía especializada sin acceder a base de datos bibliográfica alguna. El hecho de que pequeños grupos de alumnos habían elegido el libro para la reseña buscándolo directamente en las estanterías de la biblioteca justifica el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión sin descartar dichas atipicidades:

NÚMERO DE BASES DE DATOS UTILIZADAS				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de Bases de datos	5,29	3,69	5,00	5,00

Tabla 137

Tras prescindir de los datos brindados por aquellos 5 alumnos que aseguraban haber utilizado más de 12 bases de datos —y nótese que no se han considerado atípicos los alumnos que no han utilizado ninguna base de datos—, la distribución mejoró ligeramente

en cuanto a la desviación tipo, pero se mantuvieron intactos los valores de la mediana y de la moda.

NÚMERO DE BASES DE DATOS UTILIZADAS (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Número de Bases de datos	4,84	3,09	5,00	5,00

Tabla 138

La distribución de bases de datos utilizadas no se aproximó a la normal. Al contrario, se trataba de una distribución muy irregular aunque ligeramente sesgada hacia la derecha, tal y como prueba el gráfico que se presenta a continuación¹³⁴.

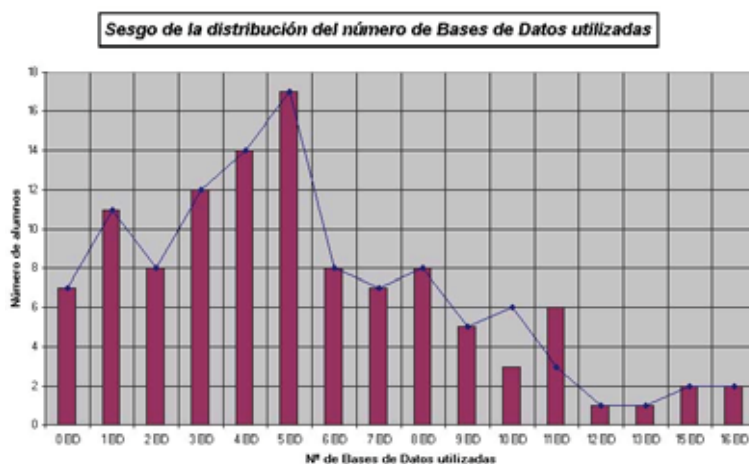


Figura 62

La presencia de alumnos que no utilizaron ninguna base de datos fue una auténtica sorpresa. Pero lo fue no tanto porque la utilización de estas herramientas esté ampliamente difundida, sino porque dicha consulta constituía uno de los objetivos principales del ejercicio. Esto lo prueba también la organización de unos cursos optativos de formación, juntamente con el CRAI, para introducir a los alumnos en bases de datos especializadas en arte. Además, y como puede comprobarse en el cuestionario que figura como Anexo 3, también se ofrecía a los estudiantes una lista con las principales bases de datos para guiarles y acompañarles en sus primeros pasos de la investigación académica. Sin embargo, el análisis estadístico de las medidas de tendencia central no tuvo a bien eliminar estos 7 casos y atribuirles el calificativo de atípicos porque ello podía ser un rasgo evaluador del éxito de la actividad así como de los usos y costumbres de los alumnos universitarios. Sí, en cambio, se optó por prescindir de los valores más altos, teniendo en cuenta tanto los comentarios personales de los estudiantes como las horas que habían dedicado a la formación y a la búsqueda y selección de los documentos. No está de más señalar, en este contexto, que el grupo de Historia del Arte I dispone de dos modas —en concreto, 0 y 5— y que la decisión definitiva fue elegir la segunda por ser más acorde con el resto de los grupos. No obstante, conviene no olvidar este dato y, junto con los otros,

¹³⁴ Para mayor información sobre el sesgo, véase el capítulo dedicado a la aplicación y análisis.

utilizarlo para analizar convenientemente qué bases de datos afirmaron haber utilizado y cuáles fueron sus valoraciones de las mismas.

En líneas generales, y tal como prueba la tabla comparativa de grupos y asignaturas siguiente, podría inferirse que los estudiantes utilizaron entre 3 y 5 bases de datos para acometer su bibliografía y que no existieron diferencias sustanciales entre titulaciones. En el mismo sentido, deviene también importante subrayar la enorme dispersión observada en todos los casos y las consecuencias que, de la misma, tuvieron que extraerse. Esto es, a pesar de que la moda nos indica siempre el valor más frecuente, lo cierto es que hubo una variación muy notable entre los alumnos a la hora de consignar una cifra ajustada a la realidad de su trabajo. Recuérdese, por último, que debería plantearse hasta qué punto los encuestados leyeron el cuestionario antes de emprender el ejercicio y, por lo tanto, hasta qué punto su memoria fue exacta a la hora de determinar los valores solicitados.

NÚMERO DE BASES DE DATOS UTILIZADAS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	5,32	4,13	5,00	5,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,36	4,20	5,00	3,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	4,21	2,75	4,50	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	4,48	2,72	5,00	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,56	4,06	6,00	4,00

Tabla 139

Más allá, pues, de la exposición de las cifras y de la confirmación de una sintonía de comportamiento que se mantiene al margen de titulaciones, es poco el jugo y los límites que preguntas de este calibre dejan a la libre interpretación. En la medida en que no hay todavía motivos suficientes como para, en términos estadísticos, dudar de la fiabilidad de las opiniones expresadas, esta cuestión debe servir, única y exclusivamente, como punto de arranque de las consideraciones subsiguientes.

6.2.2. Indicación de las bases de datos utilizadas

Tal y como ya se había tenido ocasión de reseñar, la segunda pregunta del cuestionario quedaba condicionada por la primera. En efecto, si los alumnos ya habían manifestado cuántas bases de datos habían utilizado para acometer la elaboración de su bibliografía, era necesario que esta vez marcaran la correspondiente casilla de verificación y que dicha acción se repitiera un número de veces que oscilara entre 3 y 5. Con el fin de facilitar la tarea del alumno en su doble vertiente de estudiante y encuestado, se ordenaron las bases de datos disponibles en la Biblioteca de la Universidad de Barcelona en dos bloques. Uno, relativo a los catálogos electrónicos de las bibliotecas especializadas, que incluía la base de datos del CCUC, otras bibliotecas no incluidas en el CCUC, la Library of Congress, otras bibliotecas nacionales, el ISBN y otras bibliotecas de centros de investigación. El otro, relativo a las bases de datos electrónicas especializadas —fundamentalmente recopilatorios de publicaciones periódicas—, que incluía ARCE, Architexts, Art Abstracts

(Art Index), Arts&Humanities Citation Index, Brepolis Medieval, CAA Reviews, la Col.lecció Bosch i Gimpera, COMPLUDOC, Current Contents Connect, Electre, Francis, Humanities Index, Isi Proceedings, ISOC (CSIC), ISSN Compact, Journal Citation Reports, JSTOR, MLA Internacional Bibliography, Myriade, Periodicals Index Online, Philosopher's Index, SCOPUS, SIGLE, Springerlink, The Serials Directory, Ulrich's Periodicals Directory, UNESCO Databases y Urdadisc.

Como puede comprobarse, se trataba de una lista pormenorizada que, sin pretender ser exhaustiva, sí que tenía la vocación de cubrir un amplio abanico de posibilidades. El riesgo de semejante intento era evidente desde el principio: si hasta el momento, se había detectado la reiterada concentración de los alumnos en las primeras posibilidades de respuestas en preguntas que ofrecían un abanico más o menos detallado de alternativas, era lógico suponer que los encuestados no sobrepasarían determinados umbrales. No obstante, una vez más primó la función del cuestionario como guía y apoyo al trabajo del alumno. Por otro lado, había que considerar también los ejemplos de bases de datos que durante el curso optativo de formación se presentaron a los alumnos, su percepción de la relevancia, adecuación y oportunidad de dichos ejemplos y la costumbre y los conocimientos previos que muchos de ellos tenían, sobre todo, del catálogo de las Universidades catalanas.

Por último, conviene dejar perfectamente claras dos cosas. La primera es el nivel de análisis utilizado en esta ocasión. Dadas las coincidencias mostradas hasta el momento entre los diferentes grupos y asignaturas y las expectativas de cara al futuro, la mejor opción fue sin duda la del análisis conjunto. El hecho, además, de que este tipo de experiencias se aplicara por vez primera a las titulaciones de Bellas Artes y de Historia del Arte alimentó la sintonía entre estudiantes. Hasta qué punto las tecnologías de la información y la comunicación eran materia nueva incluso para alumnos de los últimos cursos de Historia del Arte sorprendió menos, si cabe, que la constatación de su inexperiencia en tareas como la elaboración de una reseña o la realización de un listado bibliográfico. La segunda es la interpretación que dieron los estudiantes tanto al concepto de base de datos en sí como al concepto de centro de investigación o biblioteca nacional. A estas alturas todavía se ignora si los estudiantes que utilizaron sus fondos propios consignaron aquí respuesta alguna; si por base de datos entendieron el recurso didáctico ofrecido en el seno de las asignaturas implicadas en la experiencia —la base de datos de escritorio Access—; o si las bases finalmente elegidas lo fueron porque las habían visto en el curso, porque las habían utilizado con anterioridad o incluso porque les resultó incómodo consignar únicamente el Catálogo Colectivo de las Universidades de Catalunya (CCUC).

En otro orden de cosas, conviene no perder de vista que los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración desarrollaron otro tipo de carpeta de aprendizaje y que, además de haber modificado el tema y el número de registros máximo permitido en la bibliografía, se les instó encarecidamente a trabajar sobre documentación periódica. Lógicamente, este hecho tendría que haber influido en el tipo de bases de datos utilizadas y trasladado el protagonismo del CCUC hacia otros centros de documentación. De la

misma manera, la exigencia de presentar, junto al listado bibliográfico, una copia electrónica de los artículos y las contribuciones a congresos citados tuvo que haber influido en la elección de aquellos fondos que brindaban directamente el texto completo de dicho artículo o contribución. En aras de una más clara interpretación, se presentan, por separado, el gráfico correspondiente a los catálogos electrónicos de bibliotecas y el gráfico correspondiente a las bases de datos electrónicas especializadas elegidas por los alumnos.

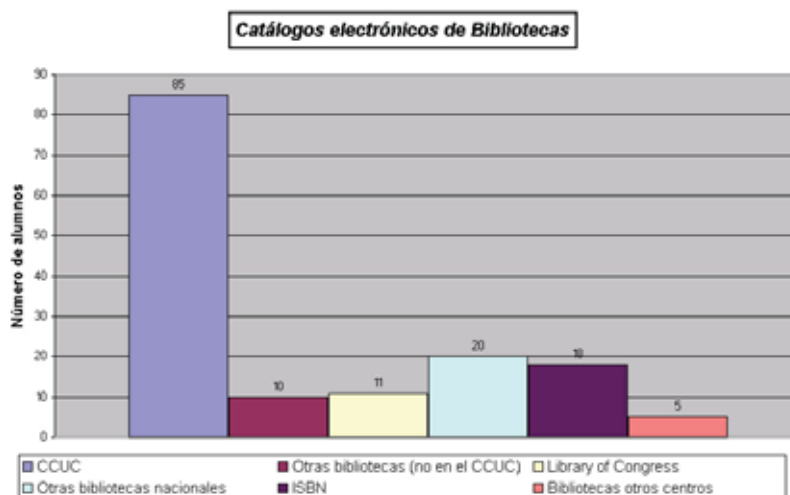


Figura 63

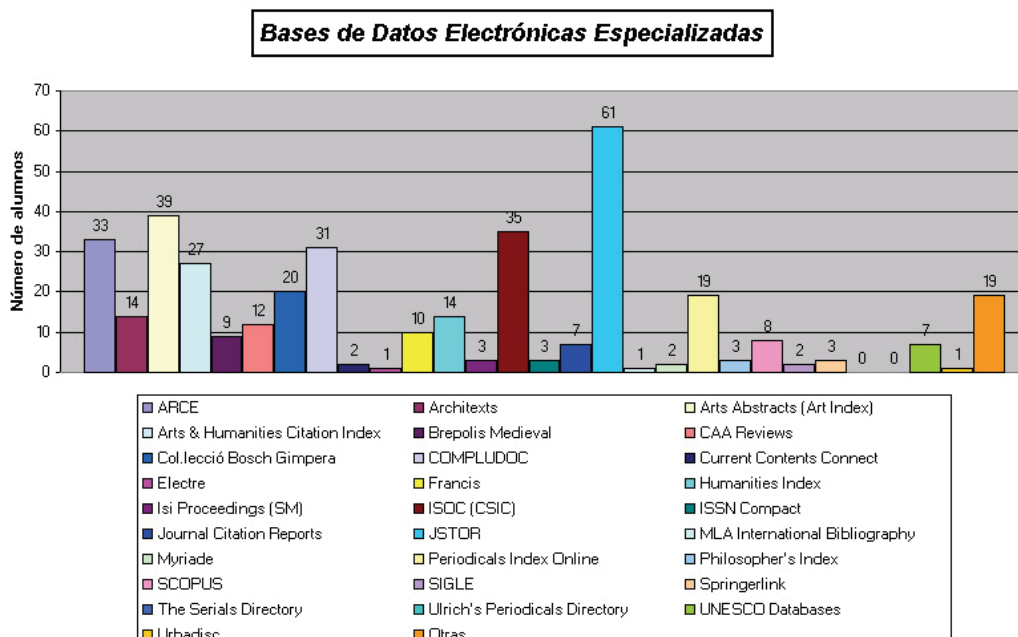


Figura 64

Los resultados hablan por sí mismos. En lo que a los catálogos se refiere, de los 112 encuestados, 85 afirmaron haber consultado el catálogo electrónico del CCUC, 20 los catálogos de bibliotecas nacionales diferentes de la de Washington y 18 el ISBN. No deja de resultar curioso que la totalidad de los encuestados (112) no hubiese seleccionado el CCUC, aun siendo el catálogo que, aparentemente, les era más familiar. Esto sugiere diversas interpretaciones. La primera pudiera ser que, justamente por ser más familiar, los

alumnos no lo consideraran ni adecuado ni signo de especialización para utilizarlo en este ejercicio. La segunda, teniendo en cuenta la experiencia indicada por los estudiantes y las vías de obtención del libro objeto de sus reseñas, el CCUC no era un catálogo tan conocido como era lógico pensar. La tercera, más concentrada en los requisitos de la segunda fase de la experiencia, partía de la circunstancia de que la obligación de presentar artículos y contribuciones a congresos hizo que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración prescindieran de un catálogo fundamentalmente de libros y se concentraran en la utilización de bases especializadas en donde estaban seguros de hallar lo buscado de una forma más eficaz. Huelgan más comentarios acerca de la consulta de bibliotecas nacionales y del ISBN más allá de la sospecha, basada en el contacto directo con los alumnos, de que esta vez los encuestados no fueron del todo sinceros con sus respuestas.

Por lo que concierne a las bases de datos electrónicas especializadas, la disparidad que se había previsto en virtud de la diversidad de los temas propuestos por los alumnos, quedó también truncada por la homogeneidad de los resultados. Mientras 61 alumnos utilizaron JSTOR, 39 utilizaron Arts Abstracts, 35 ISOC, 33 ARCE y 31 COMPLUDOC. Las dos primeras bases de datos elegidas —JSTOR y Arts Abstracts— no sólo fueron los instrumentos que se tomaron como modelo para introducir a los estudiantes en la consulta de estas bases de datos en los cursos del CRAI, sino también los que ofrecían una documentación más ajustada a las necesidades de los alumnos. Mientras JSTOR encarnaba una base de datos de revistas académicas anglosajonas de diferentes áreas temáticas y brindaba el artículo en texto completo —liberando por ello al estudiante de la tarea de tener que hacerse con el correspondiente documento—, Art Abstracts les ofrecía su especialización en el campo de las artes así como la referencia completa y el resumen de artículos publicados por más de 400 revistas de todo el mundo. Por su parte, el ISOC acogía referencias bibliográficas de artículos de revistas españolas, actas de congresos y literatura gris en el área de la documentación científica; ARCE acumulaba un total de 20000 artículos de 85 revistas españolas en el campo de la política, las ciencias sociales y las ciencias culturales, y COMPLUDOC constituía una base de datos con más de 100 títulos de revistas científicas, españolas e internacionales de los campos de las ciencias experimentales, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las humanidades.

Como puede comprobarse, los alumnos optaron, en primer lugar, por JSTOR debido a que les ofrecía directamente el texto buscado, y por Art Abstracts ya que estaba especializada en el campo de las artes. En segundo, por ISOC, ARCE y COMPLUDOC: razones de proximidad lingüística y la inclusión de contribuciones a congresos explican su utilización. Sin embargo, a juzgar por el resultado final de las bibliografías presentadas por los alumnos —en donde la ausencia de contribuciones a congresos obliga a cuestionar dicha hipótesis— hay que concluir que éstas últimas fueron elegidas, única y exclusivamente, por razones lingüísticas. Podrían aquí añadirse observaciones relativas a la facilidad de uso, al volumen de la información o al grado de sintonía experimentado por los estudiantes con

determinados catálogos frente a otros. No obstante, hay que aguardar a los resultados de las siguientes preguntas para matizar convenientemente lo hasta aquí comentado.

6.2.3. Selección y ordenación jerárquica de las causas más habituales de descartar algunos registros hallados

Una vez establecido el marco de trabajo básico de la bibliografía —número e indicación de las bases de datos utilizadas— se inauguraba ahora una etapa de reflexión un poco más sofisticada. Se trataba de sondear al alumno sobre los motivos que le habían llevado a tomar determinadas decisiones así como de darle noticia de criterios que podía utilizar para la selección bibliográfica definitiva. Sin embargo, la pregunta se formuló en un sentido imprevisto. Es decir, en lugar de preguntar al estudiante sobre las causas para elegir su documentación se le preguntaron las causas para eliminar parte de las referencias halladas. El motivo de semejante decisión era claro: una de las vocaciones fundamentales de la elaboración de una bibliografía era que el alumno supiera manejar sus recursos y planificar su trabajo. Del mismo modo que en la reseña se valoraba muy especialmente la elección del libro, también aquí se instaba al alumno a no utilizar las herramientas de búsqueda bibliográfica de manera irreflexiva o mecánica sino a acometer una tarea que la tecnología nunca podría hacer por él: la búsqueda y la selección mediante criterios de coherencia, pertinencia y eficacia. La idea rectora era que los estudiantes no optaran por la cantidad, de fácil adquisición una vez conocidos los mecanismos oportunos, sino por la calidad. La bibliografía, al fin y al cabo, tenía que resultar útil para emprender la investigación.

Por lo tanto, además de ofrecerle pistas sobre cuáles podían ser los criterios de su búsqueda y selección, las diferentes alternativas intentaron que el alumno se responsabilizara de su proceder y lo incluyera, como parte de su trabajo, en el resultado final del ejercicio. En este sentido, la pregunta 12 le presentó una tabla jerárquica con botones de opción de 9 x 9 en donde se incluían los ítems: «por estar escritos en una lengua que desconozco», «por no estar circunscritos al tema», «por parecer desfasados», «por parecer demasiado divulgativos», «por parecer demasiado especializados», «por ser obra de un autor secundario», «por tener una referencia bibliográfica incompleta», «por carecer de motivos suficientes para incorporarlos» y «otros». Como puede observarse, las posibilidades eran diversas y realistas y no dejaban al margen de la especulación ni siquiera consideraciones tácticas como la ausencia de todos los datos solicitados.

A tenor de las coincidencias detectadas en la carga de trabajo entre los diferentes grupos y asignaturas, el análisis consistió en un examen conjunto de los resultados para, acto seguido, concentrarse en aquellos grupos que, en el primer bloque, habían remarcado ligeras singularidades.

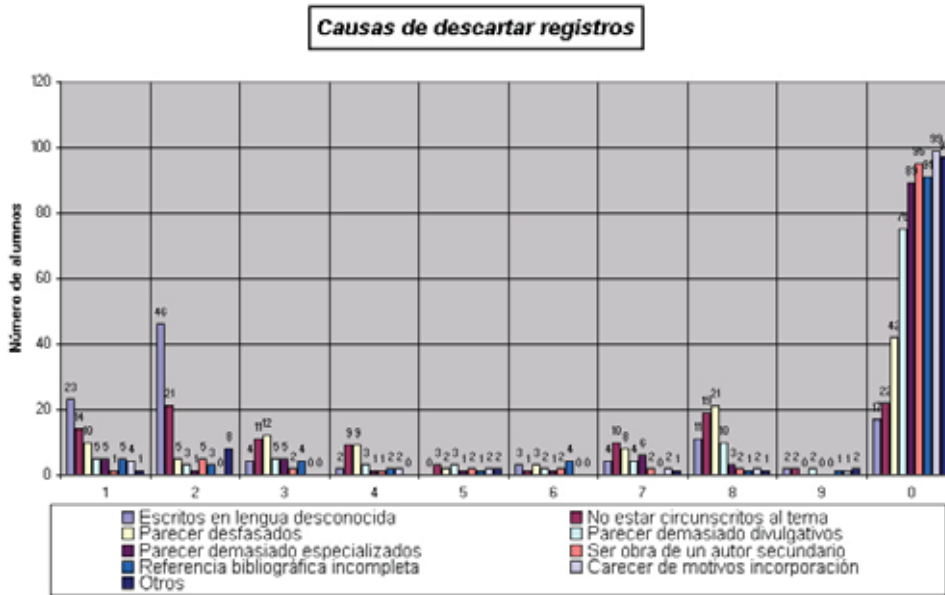


Figura 65

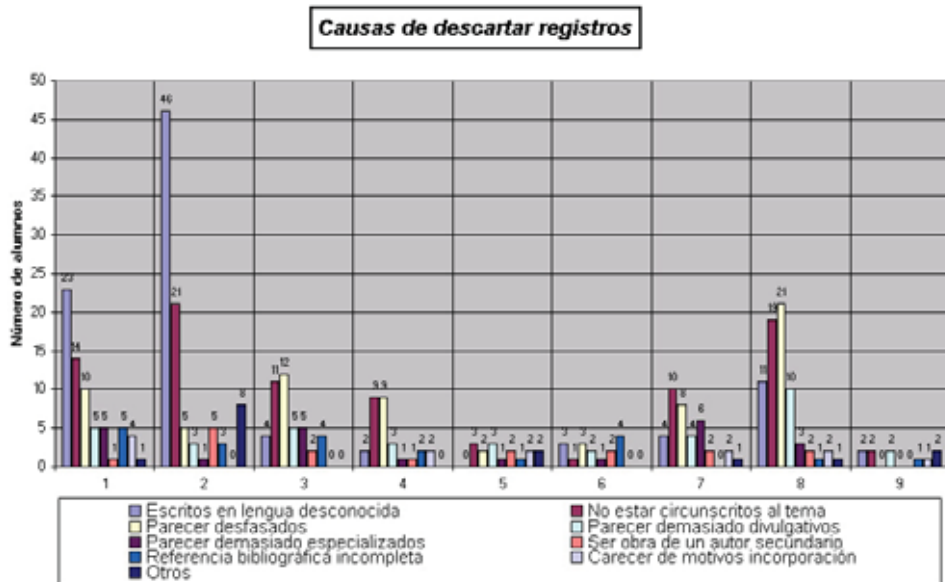


Figura 66

El lector recordará los problemas y las observaciones que ya se tuvo ocasión de comentar en relación con las preguntas de respuesta múltiple presentes tanto en los cuestionarios de carga de trabajo como en los cuestionarios de evaluación. Aunque la evidencia de los errores era mayor en estos últimos, lo cierto es que ya se había razonado la inconsistencia de defender que los encuestados hubiesen reaccionado de modos diferentes ante tipologías de preguntas iguales. Por lo tanto, también esta vez se trabajó con la máxima prudencia y con la conciencia de que lo consignado aquí por los estudiantes no iba a ser una cuestión fácil de dilucidar. El carácter de tentativa, pues, implícito en todas estas observaciones no debe ser olvidado por el lector.

En líneas generales, volvió a ser patente que los alumnos habían concentrado su atención en los tres primeros aspectos sometidos a su juicio. En esta ocasión se trataba de los ítems «por estar escritos en una lengua que desconozco», «por no estar circunscritos al tema» y «por parecer desfasados». Obsérvese al respecto, en el gráfico que incluye los ítems con valor 0, la nítida diferencia existente entre estos tres primeros aspectos y los restantes. Por otro lado, la estructura general que dibujan las respuestas en el segundo de los gráficos presentados con anterioridad parece demostrar que los alumnos nuevamente jerarquizaron y puntuaron de un modo indiscernible los ítems. Si se analiza el gráfico como una tabla jerárquica, el orden de los ítems es el señalado líneas arriba. La secuencia de los ítems recogida en la primera casilla jerárquica coincide exactamente con la distribución de estos tres ítems en las tres primeras casillas jerárquicas. Si se analiza el gráfico como una tabla de puntuación, los ítems que ocupaban la posición 8 —recuérdese que los estudiantes tendieron siempre a puntuar con notas altas pero no extremas— eran exactamente los mismos que si se leía el gráfico de forma correcta. La única diferencia es que los ítems se presentan con el orden invertido; ahora bien, la escasa diferencia numérica entre ellos resta importancia a esta peculiaridad.

Es indudable que hay una lógica que explica los ítems seleccionados por los alumnos. Sin embargo, dicha selección es merecedora de algunas consideraciones. En primer lugar, es desolador la contundencia con la que se ha elegido el ítem «por estar escritos en una lengua que desconozco». Por el origen anglosajón de la mayor parte de estas bases de datos, el idioma predominante es el inglés, el cual no es sospechoso de constituir una lengua minoritaria. Que la incapacidad de leer en inglés se convierta en la razón principal para descartar fuentes de información tiene por fuerza unos resultados catastróficos desde el punto de vista académico e investigador. En segundo lugar, el segundo ítem es totalmente coherente pero padece irremisiblemente el efecto de la incapacidad lingüística mencionada. En tercer lugar, los alumnos seleccionaron el ítem «por parecer desfasado», una elección que no deja de resultar paradójica. En efecto, hay que notar que los estudiantes no tuvieron en cuenta ni el hecho de ser obra de un autor secundario ni carecer de motivos suficientes para incorporar los registros. Y esto choca frontalmente con la práctica común de elegir el ítem «por parecer desfasado». Si se admite que el alumno no tenía los conocimientos suficientes sobre el tema de su carpeta de aprendizaje como para dilucidar si un libro era o no obra de un autor secundario, tampoco debería tenerlos para dilucidar si estaba o no desfasado. A menos que ellos coligiesen su desfase como el resultado directo de la antigüedad de la publicación; una inferencia que provocaría la inmediata protesta de los clásicos. En consecuencia, era necesario concluir que los alumnos habían elegido alguna de sus respuestas más bien movidos por el cansancio que por una reflexión concienzuda sobre su trabajo. Sin embargo, tampoco puede pasarse por alto la coincidencia entre sus respuestas y las dificultades halladas y los resultados de aprendizaje consignado en el ejercicio de reseña; es decir: la edición en una lengua extranjera y el descubrimiento de estrategias para detectar el prestigio de un autor. En este sentido, pues, debería cifrarse como un éxito moderado, pero éxito al fin y al cabo, lo

señalado por los diferentes grupos en la pregunta sobre motivos para descartar parte de los registros hallados.

Mención aparte merecen dos leves particularidades que aportaron, respectivamente, los grupos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. Se trata de la inclusión de los ítems «por parecer demasiado especializados» y «por parecer demasiado divulgativos». Si bien es cierto que en la elección del segundo ítem —esto es, «por parecer demasiado divulgativos»—, ambos grupos coincidieron, también lo es que esta coincidencia únicamente se percibió considerando el gráfico como una tabla de puntuación. A nuestro juicio, resultaba curiosa la predilección de los estudiantes de Historia del Arte I hacia el ítem «por parecer demasiado especializados». Señalar que se ha eliminado un texto porque es demasiado especializado solo puede atribuirse a dos motivos: bien a un problema de comprensión lectora ante los textos más sesudos, bien al hecho posible de que, ya en ese momento, tenían en la cabeza la elaboración de los materiales didácticos para un perfil de alumno fundamentalmente de secundaria. Podría ocurrir también que ambas razones estuvieran relacionadas: los problemas de comprensión ante estos documentos especializados pudieron desempeñar un papel para nada despreciable en la determinación del perfil del alumno al que irían destinados sus materiales didácticos.

6.2.4. Se ha trabajado en grupo en la elaboración de las búsquedas y listados bibliográficos

A pesar de las reticencias manifestadas por los alumnos ante cuestiones que hablaban de su método de trabajo, lo cierto es que en la mayoría de los casos —salvando el caso del ejercicio de reseña— no expresaron ningún pudor para rendir cuentas sobre si habían o no trabajado en grupo. Desgraciadamente no detallaron cómo habían realizado el listado bibliográfico, si habían o no utilizado sistemas de almacenamiento de búsquedas ofrecidos por algunas bases de datos o cuántas personas componían su grupo. De modo que tanto la presente pregunta como la relativa a horas dedicadas a la elaboración del listado definitivo y a las causas más habituales de descartar algunos registros hallados, debieron ser interpretadas como las únicas vías para escrutar el sistema de trabajo de los estudiantes. Además, el enunciado de esta pregunta no presentaba problema alguno: mediante una simple disyuntiva, el alumno únicamente tenía que señalar si en las fases de búsqueda y realización del listado bibliográfico había o no trabajado en grupo. El gráfico de resultados conjuntos mostró la siguiente realidad:

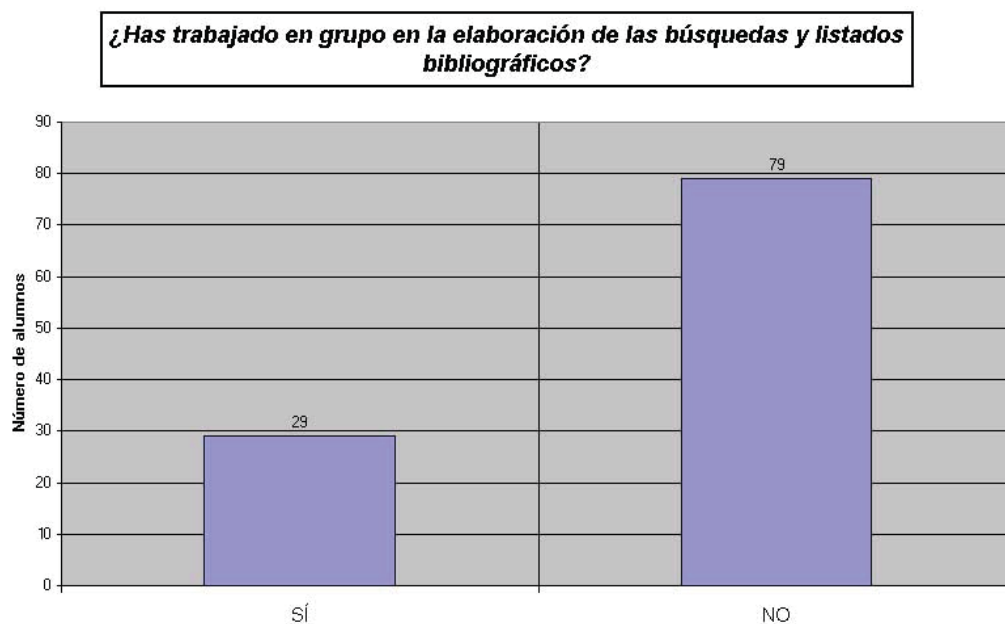


Figura 67

De los 112 alumnos encuestados, 29 afirmaron haber trabajado en grupo y 79 afirmaron haber trabajado en solitario. En porcentaje, ambas cifras representaron un 25,89% de respuestas afirmativas y un 70,53% de negativas¹³⁵. Porcentaje que se hizo extensible en cada uno de los grupos y asignaturas interrogados, como bien prueba la siguiente tabla:

¿HAS TRABAJADO EN GRUPO EN LA ELABORACIÓN DE LAS BÚSQUEDAS Y LISTADOS BIBLIOGRÁFICOS? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	10	23
<i>Teoría del Arte T2</i>	2	12
<i>Teoría del Arte T4</i>	4	10
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7	22
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6	12

Tabla 140

A pesar de que los profesores animaron a compartir el trabajo, organizar las actividades con previsión de fechas y rentabilizar el esfuerzo de los estudiantes, lo cierto es que ni entre los de primer ciclo, todavía inexpertos en la universidad, ni entre los de segundo, la cultura del trabajo en equipo hizo acto de presencia. Evidentemente, la libertad de elección en la primera y segunda fase de la experiencia fue respetada y no se obligó, en ningún momento, a cooperar. Sin embargo, los profesores habían imaginado una colaboración mucho más efectiva que la que finalmente se impuso —sobre todo en tareas que, como la búsqueda y elaboración de un listado bibliográfico, parecían fomentar dicha colaboración.

¹³⁵ El motivo por el cual la suma de ambos porcentajes no se acerca a 100% es que hay un 3,58% de alumnos que no dieron respuesta alguna a la pregunta.

6.3. Bloque de dificultades y valoraciones generales de la bibliografía

El tercer y último bloque en el que se estructuró el análisis estadístico del presente cuestionario estaba compuesto por tres preguntas: dos de ellas dedicadas a la evaluación de las bases de datos utilizadas por su facilidad de uso y por el volumen de información aportada y una dedicada a la exposición y jerarquía de las dificultades generales halladas en el conjunto del ejercicio. Del mismo modo que en el resto de cuestionarios sobre carga de trabajo, también en esta ocasión se tuvieron en cuenta los escollos que debían superar los estudiantes así como las aportaciones que su superación podía significar en el ámbito de la formación práctica de los alumnos de arte. Sin embargo, en la medida en que se trataba de una actividad instrumental y transversal, las preguntas se concentraron en los aspectos más relevantes que las tecnologías de la información y la comunicación ponían a disposición de sus usuarios: la facilidad y rapidez de la búsqueda y el ingente volumen de datos especializados a los que aquéllas permitían acceder. La concreción y relación de esta tarea con unas asignaturas determinadas y con unos estudios, los de arte, específicos únicamente pudo mostrarse mediante el tipo de bases de datos sometidas al juicio de los estudiantes: todas, sin excepción, vinculadas a las ciencias humanas y sociales en sus diversos ámbitos de aplicación.

El objetivo, pues, de tales preguntas no residía sólo en comprobar que el alumno había utilizado y conocido efectivamente una base de datos concreta sino en detectar hasta qué punto había analizado su funcionamiento. La sorpresa de los hechos sobrepasó, no obstante, cualquier previsión. Se constató que había sido una práctica habitual evaluar bases de datos que no se habían utilizado y puntuarlas de una forma moderada. No es necesario abundar en hasta qué punto un hecho como este va en detrimento del grado de implicación y responsabilidad de los alumnos a la hora de consignar sus respuestas. Tampoco requiere ulteriores explicaciones la cierta desconfianza que imbuyó al analista ante el conjunto de los cuestionarios, una reacción de rechazo que exigió una atención y cuidado particular en el curso de la investigación. Como es fácilmente comprensible, tanto la evaluación de las bases de datos por su facilidad de uso, como su evaluación por el volumen de información proporcionado, se apartaron de la tónica general de análisis y evitaron el detalle pormenorizado de porcentajes.

La tabla siguiente enumera las bases de datos ofrecidas a los estudiantes en el cuestionario y señala, en la primera columna, el número de alumnos que indicaron haberlas utilizado, seguida de la segunda y tercera columnas con el número de alumnos que las evaluaron en relación con su facilidad de uso y el volumen de la información proporcionada. Los datos hablan por sí mismos puesto que en la práctica totalidad de los casos, los valores de las columnas 2 y 3 son superiores a los valores de la columna 1¹³⁶.

¹³⁶ Las casillas con fondo gris recogen los datos incongruentes.

BASES DE DATOS UTILIZADAS Y EVALUADAS			
Bases de Datos Electrónicas	Utilizadas	Facilidad	Volumen
ARCE	33	45	45
Architexts	14	22	24
Arts Abstracts (Art Index)	39	45	42
Arts & Humanities Citation Index	27	37	33
Brepolis Medieval	9	16	13
CAA Reviews	12	14	13
Col.lecció Bosch Gimpera	20	28	22
COMPLUDOC	31	44	44
Current Contents Connect	2	6	4
Electre	1	3	3
Francis	10	23	17
Humanities Index	14	19	19
Isi Proceedings (SM)	3	5	3
ISOC (CSIC)	35	50	46
ISSN Compact	3	10	7
Journal Citation Reports	7	9	9
JSTOR	61	77	72
MLA International Bibliography	1	1	1
Myriade	2	3	1
Periodicals Index Online	19	24	24
Philosopher's Index	3	6	6
SCOPUS	8	10	8
SIGLE	2	84	2
Springerlink	3	85	5
The Serials Directory	0	0	0
Ulrich's Periodicals Directory	0	2	1
UNESCO Databases	7	15	10
Urbadisc	1	4	4
Otras	19	14	15

Tabla 141

6.3.1. Evaluación de las bases de datos utilizadas por su facilidad de uso

La primera de las preguntas de evaluación de las bases de datos ponía a disposición del alumno la misma lista que la pregunta dedicada a la indicación de las bases utilizadas. Además de las correspondientes casillas de verificación que permitirían al alumno seleccionar las bases de datos utilizadas, cada uno de los ítems ofrecía una nueva casilla numérica en donde el estudiante consignaría un valor comprendido entre el 1 y el 10. Para facilitar su tarea, se creyó conveniente duplicar la información —aun cuando ello alargara el cuestionario— y separar en dos preguntas la evaluación de la facilidad de uso y la evaluación del volumen de información.

A continuación se presenta el gráfico conjunto de los resultados de evaluación sobre la facilidad de uso de los catálogos electrónicos de bibliotecas. Acto seguido, y en aras de una mayor legibilidad, se presenta el gráfico conjunto de los resultados de evaluación sobre la facilidad de uso de las bases de datos electrónicas especializadas, dividido en tres partes.

Evaluación de los catálogos electrónicos por facilidad de uso

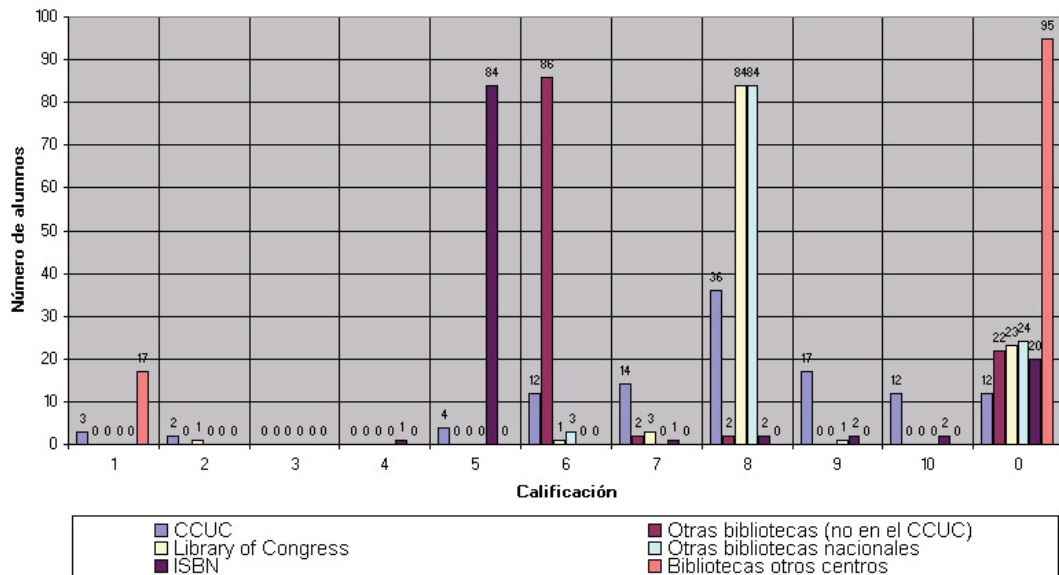


Figura 68

Evaluación de las Bases de Datos electrónicas especializadas por su facilidad de uso I

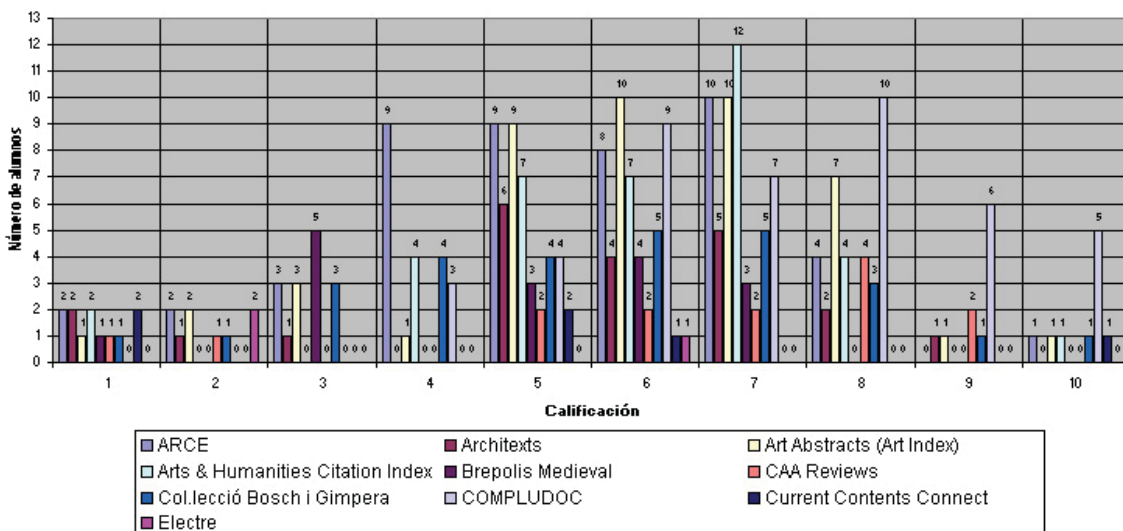


Figura 69

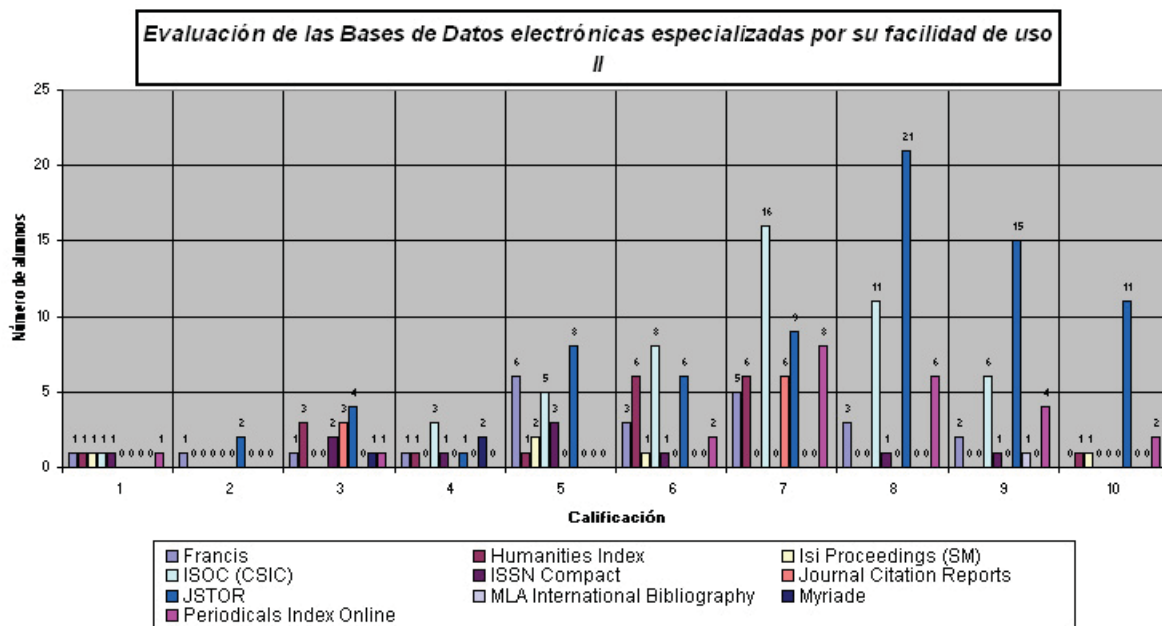


Figura 70

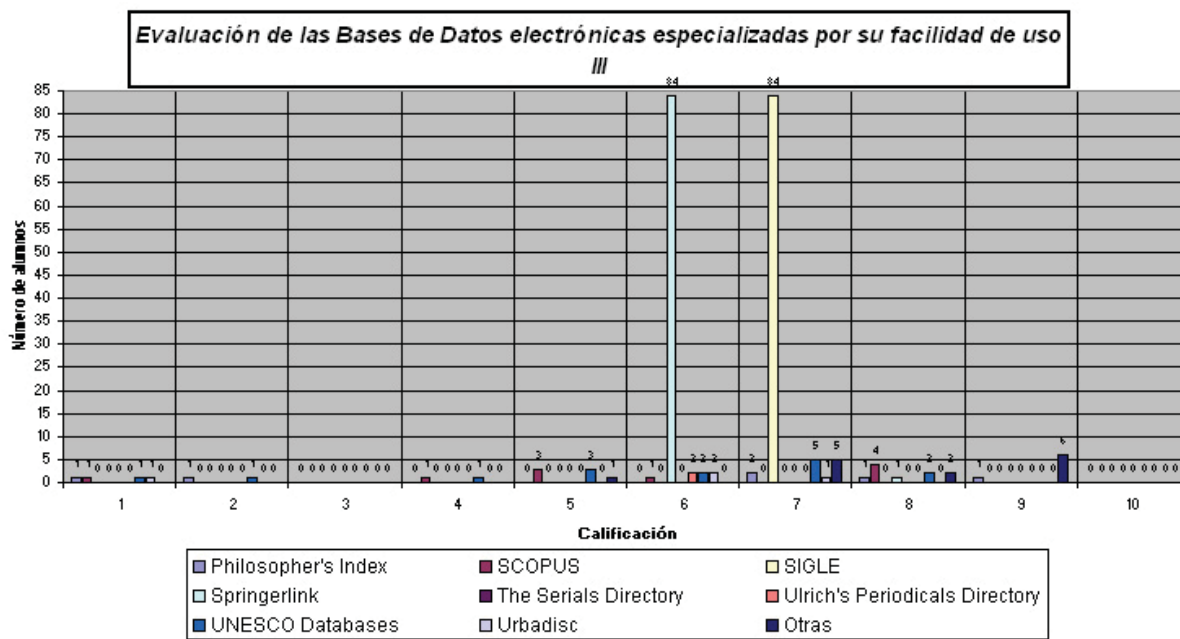


Figura 71

En función del número e indicación de las bases de datos utilizadas no deberían ser más de 5 las que concentraran la atención de los estudiantes en las preguntas sobre su facilidad de uso y volumen de información recabada. A ello habría que añadir el conocimiento previo del alumno sobre cualquier otra base de datos de la serie listada en el cuestionario, si bien lo lógico sería que esas bases anteriormente conocidas estuviesen ya entre las 5 que los estudiantes manifestaron haber utilizado. La previsión era que por su facilidad de uso, saldrían mejor parados aquellos catálogos que resultaban familiares a los estudiantes con anterioridad al ejercicio. Y, como consecuencia de ello, las bases de datos especializadas así como buena parte de los catálogos electrónicos de bibliotecas nacionales o de otros centros de investigación llevarían la peor parte en la jerarquía de

puntuaciones. Por último, y como ya se ha remarcado en diferentes momentos de los estudios estadísticos, nunca se debe perder de vista que los encuestados tendieron a prescindir de los valores extremos cuando tuvieron que valorar lo que se sometió a su juicio. Por lo tanto, a pesar de que existieron puntuaciones de 10 y de 1, su poca representatividad estadística permitió establecer que las notas máximas oscilarían entre el 7 y el 8, y las mínimas entre el 4 y el 5.

Con estas coordenadas de análisis bien delimitadas, fue relativamente simple glosar los resultados de esta primera evaluación de los catálogos electrónicos por su facilidad de uso. El CCUC y el ISBN recibieron los únicos valores 9 y 10 —aunque irrelevantes estadísticamente hablando—, y fueron valorados, en términos más amplios y compartidos, con un 7 y un 8. Las puntas arrojadas por el primero de los gráficos anteriores fueron meridianamente claras: la Library of Congress y las otras bibliotecas nacionales se puntuaron con un 8, las otras bibliotecas universitarias no incluidas en el CCUC recibieron un 6, y el ISBN fue calificado con un 5. Excepto en el caso de bibliotecas de otros centros de investigación, ningún catálogo suspendió por su facilidad de uso. Resultó curioso que el ISBN se puntuara con un 10 y a la vez con un 5. En cambio, que el CCUC, la Library of Congress y otras bibliotecas nacionales fuesen las mejor valoradas entraba dentro de lo normal. Sin embargo, toda esta información debe tomarse con muchas reservas. En efecto, no puede dejar de incidirse sobre el hecho de que la Library of Congress había sido elegida por un total de 11 alumnos pero, paradójicamente, fue calificada por 84 alumnos. Por su parte, las otras bibliotecas nacionales habían sido utilizadas por un total de 20 alumnos de 112 y su facilidad de uso puntuada por 88 estudiantes. Huelgan más comentarios.

En lo que a bases de datos electrónicas especializadas se refiere, deben aclararse algunas cuestiones previas. En primer lugar, cuando los estudiantes indicaron cuáles habían utilizado, únicamente JSTOR, Art Abstract, ARCE, COMPLUDOC e ISOC fueron elegidas de manera significativa en términos estadísticos. En segundo, y del mismo modo que ocurría con los catálogos de las bibliotecas, el grado de facilidad atribuido por los estudiantes pareció depender del conocimiento adquirido mediante el curso de formación correspondiente, de tal suerte que valoraron como más difíciles aquellas bases de datos que tenían que investigar por su cuenta. Por los propios comentarios de los alumnos y las impresiones trasladadas por los profesores que impartieron estas sesiones formativas, la inmensa mayoría de los alumnos desconocía la existencia de tales recursos. En tercer y último lugar, debe tenerse en cuenta que la falta de experiencia en este tipo de herramientas fue el principal obstáculo para que el alumno considerase automáticamente difícil una base de datos que, en su planteamiento y con un poco de práctica, resultaba fácil y simple.

Sin ninguna duda, JSTOR y COMPLUDOC fueron las bases de datos mejor valoradas por los alumnos, fluctuando sus puntuaciones entre 8 y 10 e, incluso en el segundo caso, descartando cualquier valor inferior a 5. Entre un 7 y un 8, aunque también con notas inferiores a 5, la base del ISOC ocupó un tercer lugar seguido de cerca por Art Abstracts,

ARCE y Arts & Humanities. Si hasta aquí la coherencia de las evaluaciones en relación con las bases utilizadas pareció razonable, la sorpresa la brindaron las puntuaciones de 6 y 7 otorgadas, respectivamente, a Springerlink y SIGLE por más de 80 alumnos. Frente a semejante incongruencia, se procedió a comparar el número de alumnos que habían afirmado haber *utilizado* una determinada base de datos con el número de alumnos que la habían *valorado*. El resultado de tal proceso —como mostró la tabla presentada en la introducción al presente bloque— fue que el número de alumnos evaluadores era, en muchos casos, mayor que el número de usuarios de dicha base de datos; lo que en términos estadísticos era motivo suficiente como para anular, de forma automática, la validez de esta pregunta. Sin embargo, y aunque ello no significara evitar la gravedad de la situación, se optó por utilizar estas respuestas a modo de síntoma del rigor de los alumnos. Desde este punto de vista, y con toda la prudencia necesaria, se pudo corroborar que el CCUC, por un lado, y la base de datos COMPLUDOC y JSTOR, por el otro, fueron las que recogieron las mejores notas. No se aprecian diferencias significativas —y menos aun teniendo en cuenta la exactitud de estas respuestas— entre los diferentes grupos y asignaturas.

6.3.2. Evaluación de las bases de datos utilizadas por el volumen de información proporcionado para el trabajo

Idéntica a la anterior, esta pregunta intentaba obtener de los alumnos una completa reflexión acerca de las características principales que definían las bases de datos: facilidad de uso y volumen de información. Limitado a estas dos prioridades de facilidad y volumen, el valor de una base de datos se establecía en virtud de lo que se esperaba obtener de ella, y de esta forma se intentaba alejar a los encuestados de la fascinación que ejercen las TIC ante públicos inexpertos. Tal y como ya se indicó cuando se comentaron los motivos de la separación de ambas preguntas, la claridad expositiva y la función didáctica del cuestionario primó por encima de consideraciones que, como por ejemplo el espacio, hubiesen aconsejado aunar las dos evaluaciones en una única pregunta. La intención era que el alumno discerniera los dos aspectos y los valorara con plena conciencia. Las previsiones no surtieron efecto y, también en esta ocasión, los errores volvieron a hacer acto de presencia. Podrían atribuirse tales errores a la propia naturaleza y extensión del cuestionario, a la falta de costumbre de los estudiantes o incluso a su predisposición ante el ejercicio. Y seguramente todas estas razones reflejarían su parte del problema. Sin embargo, que la novedad del sistema o la falta de cultura crítica afectaran a las respuestas de los cuestionarios o incluso que la mala planificación del tiempo dedicado a cada una de las tareas de la carpeta influyera en las observaciones de los encuestados no sorprendió mucho a los profesores. En realidad, contaban con ello. Lo que sí fue un motivo de preocupación fue que estudiantes universitarios se sintieran tan incómodos y percibieran de un modo tan pobre la elaboración de una bibliografía o el aprendizaje del manejo de herramientas informáticas de acceso a la información especializada. Sobran más comentarios al respecto. La novedad del modelo didáctico, pero también la novedad del

ejercicio, les impidió dar respuestas coherentes a todas y cada una de las cuestiones del presente cuestionario.

En aras de una mayor claridad interpretativa, se volvieron a desglosar las respuestas en dos grandes bloques —catálogos electrónicos de bibliotecas y bases de datos electrónicas especializadas— y, dentro del segundo, se dividieron las posibilidades ofrecidas a los alumnos en tres gráficos diferentes.

Evaluación de los catálogos electrónicos por volumen de información

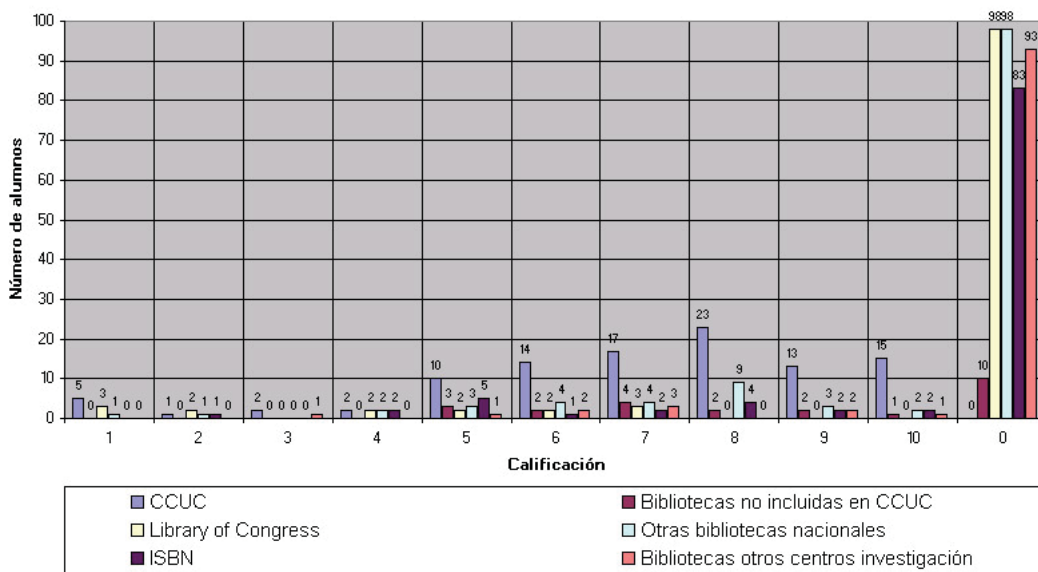


Figura 72

Evaluación de las Bases de Datos electrónicas especializadas por volumen de información I

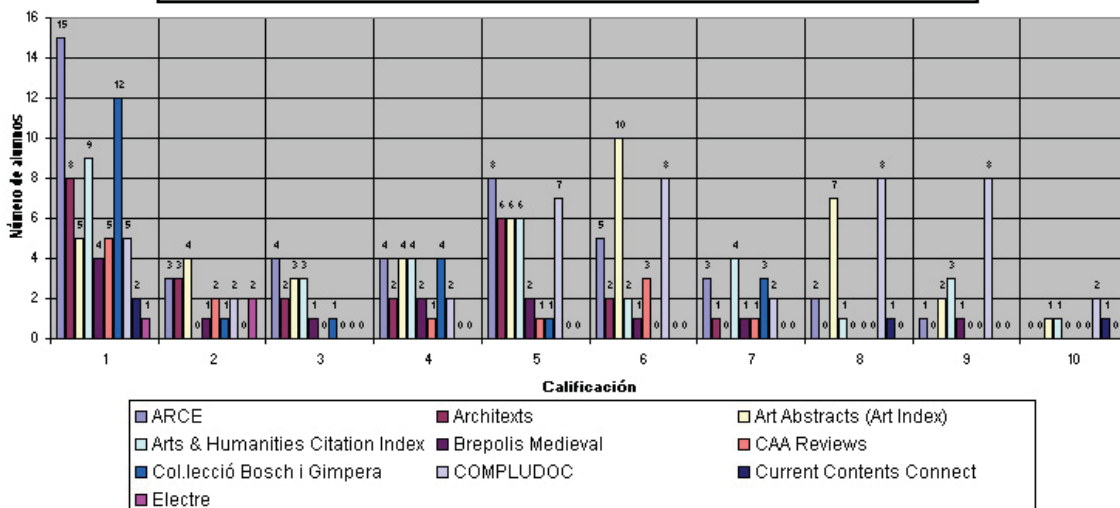


Figura 73

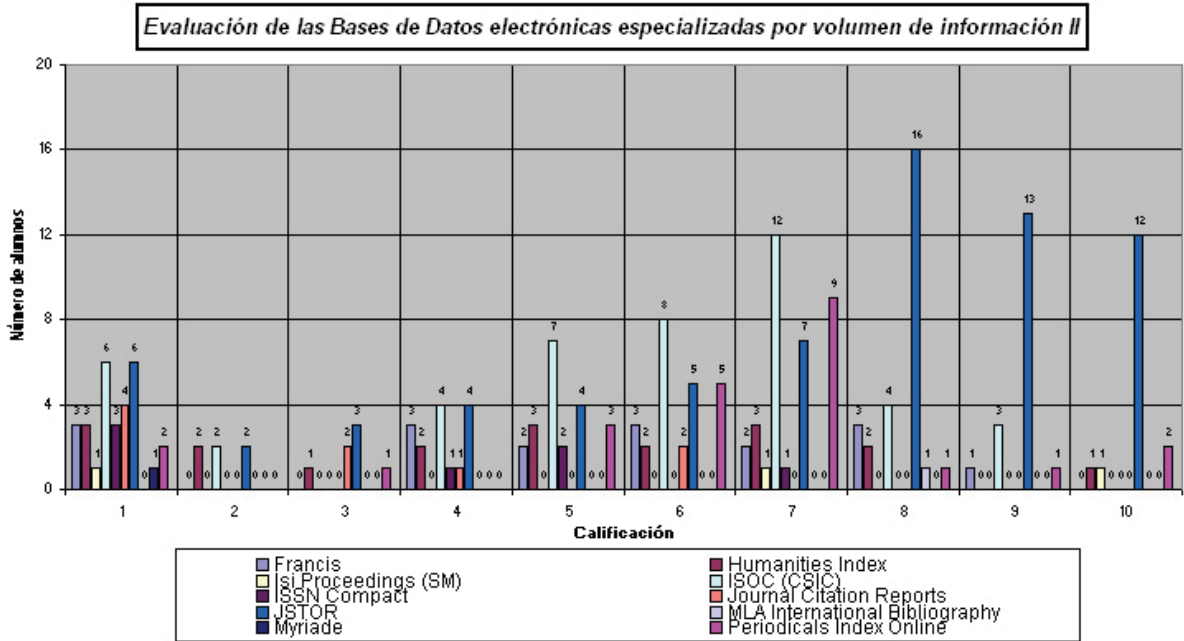


Figura 74

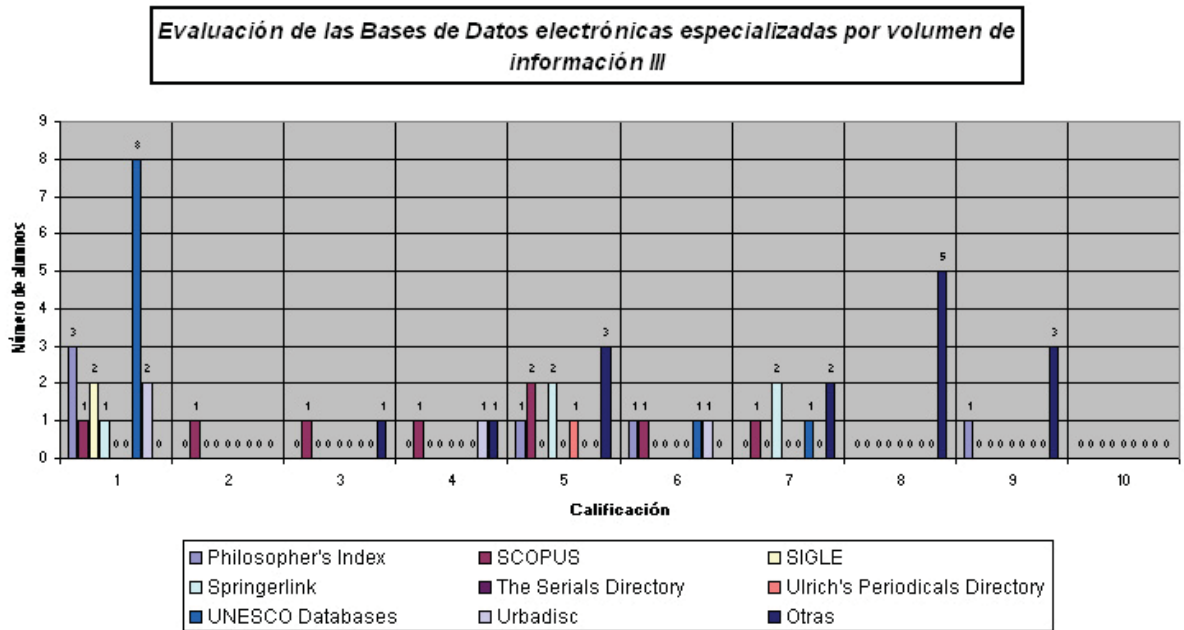


Figura 75

Antes de nada, no puede perderse de vista que la mayoría de los estudiantes evaluaron catálogos y bases de datos que, supuestamente, no habían consultado. La enorme dispersión de las respuestas a lo largo de todas las puntuaciones es una muestra de que las valoraciones se hicieron en muchos casos sin conocimientos fundados. Esta misma distribución provocó que, prácticamente en todos los casos, las respuestas perdieran relevancia estadística. No obstante, tampoco puede despreciarse que algunos alumnos procedieron correctamente, y que sus respuestas tuvieron que incidir de algún modo en el marasmo generalizado. Así, el análisis de estas repuestas controvertidas se centró en rastrear tendencias claramente manifiestas, concernientes a los únicos catálogos y bases de datos que los estudiantes reconocieron haber utilizado.

En los catálogos, el Catálogo Colectivo de las Universidades Catalanas era el que más volumen de información les había procurado. Era clara la coincidencia de esta observación con la correspondiente a la evaluación sobre su facilidad de uso y el conocimiento previo de los encuestados sobre el particular: los alumnos establecieron una relación directamente proporcional entre su grado de familiaridad con el catálogo y el hecho de hallar —allí donde se buscaba prioritariamente— la información deseada. En el mismo sentido, y como ya se tuvo ocasión de comprobar en la pregunta anterior, el CCUC acumuló la mejor y la peor puntuación. Esto es, sus notas oscilaron entre el 1 y el 10, pero con una amplia tendencia a destacar las puntuaciones superiores al 5. También la puntuación más baja es atribuible a esa misma familiaridad —escasamente 5 alumnos lo puntuaron con un 1— que tiende siempre a despreciar lo más cercano. Ante una ya de por sí maltrecha representatividad de los datos del CCUC, la relativa a las otras bibliotecas nacionales y al ISBN es de facto inexistente.

Las circunstancias son las mismas en el caso de las bases de datos: idéntica distribución exagerada de los datos, valoraciones infundadas en no pocos casos, y la consabida pérdida de representatividad de las respuestas. Como ya se advirtió, JSTOR fue la base de datos más utilizada, por lo que es la que presumiblemente expresaría de un modo más claro la tendencia impresa por los alumnos que sí tomaron contacto con la misma. A pesar de la dispersión, sí que puede hablarse de una concentración significativa de las opiniones en las calificaciones de 8, 9 y 10, con un reparto de las respuestas de 16, 13 y 12 estudiantes respectivamente. Art Abstracts presenta una dispersión todavía superior. No obstante, podrían señalarse 3 puntas en las puntuaciones 5, 6 y 8, eso sí, con una concentración de respuestas desalentadora (6, 10 y 7 estudiantes respectivamente). La base de datos ISOC reúne ligeramente los datos en los valores 5, 6 y 7 con una agrupación de las respuestas no mucho mejor (7, 8 y 12 alumnos). Por último, la información relativa a COMPLUDOC: destacan las puntuaciones de 5, 6, 8 y 9 con respuestas de 7, 8, 8 y 8 estudiantes respectivamente. Más allá de esta simple descripción pocas cosas pueden añadirse. Tal vez, el comprobar la tendencia inversa a la manifestada en la pregunta anterior. Es decir, mientras a la hora de puntuar las bases de datos por su facilidad de uso, el grado de satisfacción fue notable, en el momento de valorarlas por su utilidad para la realización de la bibliografía, el proceso se invirtió. Las notas otorgadas a COMPLUDOC, Art Abstracts y, sobre todo, a ARCE ratificaron inmediatamente que aquellas bases consideradas más fáciles en la primera pregunta perdían valor en la segunda —con la excepción de JSTOR e ISOC. Entraba dentro de las previsiones que los estudiantes confundieran su falta de práctica y familiaridad con una supuesta inoperancia intrínseca de la herramienta.

6.3.3. Selección y ordenación jerárquica de las dificultades halladas en la realización de la bibliografía

Como en todos los casos, la última pregunta del cuestionario de carga de trabajo se destinaba a la evaluación de las dificultades del ejercicio y se planteaba a través de una

tabla jerárquica con botones de opción. En esta ocasión y a diferencia de la reseña, se concentró la enumeración de dificultades en una única pregunta. El motivo de esta decisión era claro: por mucho que la bibliografía pudiera desglosarse en diferentes fases, la principal era la de la realización del listado que, lógicamente, incluía a las otras dos —aprendizaje de las bases de datos y búsqueda. En cambio, en el caso del cuestionario de reseña, las dos preguntas del bloque de dificultades separaban los problemas derivados de la elección del tema para la carpeta de aprendizaje de los derivados de la realización de la reseña.

La enumeración de todas las dificultades de una bibliografía se concretó en una tabla de 9 x 9 que comprendía los ítems «aprendizaje de las bases de datos especializadas», «acceso a estas herramientas», «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección bibliográfica», la «íntegra cumplimentación de la ficha bibliográfica», el «trasvase de la información entre las aplicaciones informáticas», la «escasa familiaridad con el formato de citación», la «elaboración del informe de problemas y soluciones», la «novedad del ejercicio» y «otros». Aunque, como venía siendo habitual, convenía prestar atención al gráfico de resultados y analizarlo, a la vez, como tabla jerárquica y como tabla de puntuación, lo cierto es que la ausencia del ítem «nada» volvió a enmascarar las confusiones de los encuestados. En un primer momento, la investigación se planteó a nivel general y, acto seguido, se entró en los detalles de grupos y asignaturas.

Los dos gráficos que a continuación se presentan muestran todas las respuestas consignadas por los alumnos con y sin valores 0.

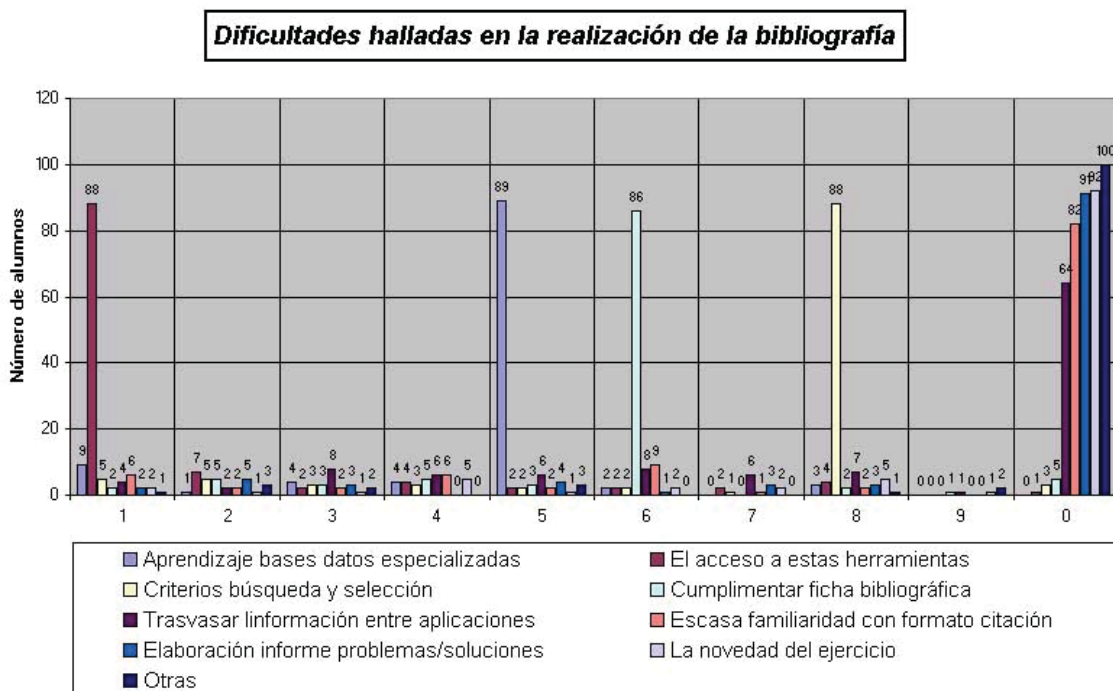


Figura 76

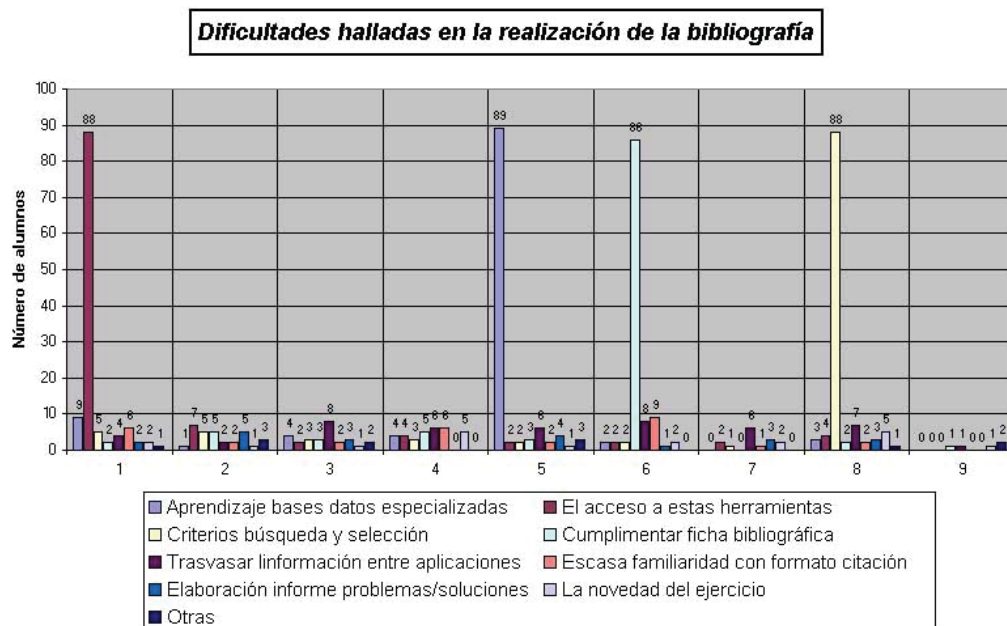


Figura 77

Las respuestas a esta pregunta constituyen una excepción a lo visto hasta ahora en las tablas jerárquicas por dos razones principales; unas razones que se observan tanto en el gráfico que incluye los valores 0 como en el gráfico que depura estos resultados. La primera de ellas es que, en este caso, los alumnos han elegido mayoritariamente no sólo tres sino cuatro de los ítems posibles. La segunda es que estos ítems se presentan en los dos gráficos con una contundencia y una claridad sin precedentes. Ya se ha dicho que también aquí los alumnos han jerarquizado y puntuado, pero ello no obstaculiza lo importante: el determinar de manera evidente en donde residían las dificultades halladas. De los 112 alumnos encuestados, 88 situaron en primer lugar el «acceso a estas herramientas» como la principal dificultad hallada, 89 situaron en quinto lugar el «aprendizaje de las bases de datos especializadas», 86 situaron en sexto la «íntegra cumplimentación de la ficha bibliográfica» y 89 situaron en octavo puesto el «establecimiento de los criterios de búsqueda y selección bibliográfica». En porcentaje, ello representaba un 78,57%, un 79,46%, un 76,78% y otro 79,46% respectivamente. Por lo tanto, se trata de cifras plenamente relevantes desde un punto de vista estadístico. La confirmación de que las principales dificultades halladas en la realización de la bibliografía se concentraban en el conocimiento y uso de las bases de datos especializadas se producía tras comparar lo indicado en esta ocasión por los encuestados con lo indicado por ellos mismos sobre el escaso número de bases consultadas y sobre la carga de trabajo que tuvieron que dedicar a su aprendizaje, analizadas con anterioridad.

Aunque entre las previsiones de los profesores implicados estaba, sin duda alguna, la posibilidad de que la mayoría de los estudiantes desconociera estas herramientas, hay que destacar que no se había contado con la incomodidad que suscitaron entre no pocos alumnos. Sin embargo, es bien cierto que este tipo de interpretación no se extrae directamente de los ítems tratados. Si durante el diseño de los cuestionarios se tuvieron en

cuenta las dificultades que podían hallar los estudiantes en el momento de encontrar las bases de datos más adecuadas para su búsqueda, durante la elaboración de los mismos se diferenció la dificultad de familiarizarse con las nuevas herramientas de la dificultad de acceder a las mismas. La ubicación indiscriminada en los primeros puestos de la selección de los alumnos del aprendizaje de las bases de datos especializadas y del acceso a ellas, abonó la idea de que los estudiantes confundieron a menudo ambos aspectos y los valoraron de manera inadecuada. Muchos estudiantes se quejaron en reiteradas ocasiones de que no pudieron conectarse a las bases de datos desde el exterior de la Universidad de Barcelona y de que ello les supuso una carga de trabajo extra así como una limitación que influyó de forma negativa en el número de bases de datos consultadas. Pero lo que no pudo atribuirse a factores ajenos a lo académico, fue que las principales dificultades halladas por los alumnos en la realización de un listado bibliográfico estaban al margen del ejercicio. Como es obvio, el núcleo de una selección bibliográfica no reside en la mayor o menor dificultad de acceso a algunos de los instrumentos utilizados.

En lo que atañe al resto de aspectos que centraron también las miradas de los encuestados, las respuestas presentaron algunas singularidades que conviene no perder de vista. Por un lado, estaba el hecho de que el aprendizaje de las bases de datos había sido en un 79,46% elegido por los estudiantes y situado en quinto lugar. Por el otro, estaba el hecho de que si dicho aprendizaje, básicamente entre el alumnado de Historia del Arte, representaba un escollo de no poca importancia, carecía de sentido que no se le ubicara en primer lugar. El argumento de que los encuestados tendían siempre a calificar de forma moderada cualquier aspecto sometido a su consideración se acompañaba ahora de la posibilidad de que no quisieran otorgar un valor claro a aspectos que hablaban de cuestiones prácticas. Por exceso o por defecto, los alumnos atribuyeron a estos ítems un lugar a tener en cuenta sin que, de su posición, pudiesen extraerse muchas más consecuencias.

Mención aparte merecen los ítems «cumplimentar íntegramente la ficha bibliográfica» y «establecer criterios de búsqueda y selección bibliográfica». A condición de leer el gráfico de modo correcto, esto es, de izquierda a derecha, ambos ocuparían un puesto singular aunque muy rezagado en la jerarquía. A condición, en cambio, de leer el gráfico como una tabla de puntuación, esto es, de derecha a izquierda, ambos ostentarían una calificación alta y se situarían en el seno de esa tendencia comentada que consistía en conceder siempre evaluaciones moderadas. En este sentido, y únicamente bajo estas premisas, se podría inferir como conclusión de la carga de trabajo implicada por el ejercicio de bibliografía que los alumnos disponían de una escasa, cuando no nula, experiencia en la elaboración de listados bibliográficos y que, por ello, sus principales dificultades tenían necesariamente que referirse al núcleo fundamental de una bibliografía: establecimiento de criterios de selección y cumplimentación de una ficha bibliográfica exhaustiva y completa. El hecho de que el resto de ítems —«trasvase de la información entre las aplicaciones informáticas», «escasa familiaridad con el formato de citación», «elaboración del informe de problemas y soluciones» y «novedad del ejercicio»— aludieran, en su práctica totalidad, a

cuestiones instrumentales que los estudiantes pudieron o no utilizar abunda en la hipótesis de que los alumnos tenían un muy escaso conocimiento y una todavía menor experiencia en los pormenores de un listado bibliográfico, independientemente de su titulación y ciclo académico¹³⁷. Por último, recuérdese también que los ítems elegidos están entre las cuatro primeras opciones que se sometían al juicio de los alumnos, lo cual, y como se tendrá ocasión de verificar en el resto de estudios sobre los cuestionarios, fue también un lugar común de la actitud de los encuestados y un elemento importante para valorar el rigor con el que estudiantes universitarios acometían su derecho a participar en la gestión de los recursos de las asignaturas.

¹³⁷ Las dos únicas peculiaridades, poco significativas estadísticamente hablando, que se detectaron entre los grupos y asignaturas encuestados residieron en lo siguiente: mientras los estudiantes de Historia del Arte, como era lógico prever, no se mostraron ni sorprendidos por la novedad del ejercicio ni por la elaboración del informe de problemas y soluciones, los estudiantes de primer curso de Teoría del Arte destacaron ambos aspectos como los que habían constituido sus escollos fundamentales, muy por encima del aprendizaje de las bases de datos especializadas que los primeros habían reseñado como su principal obstáculo.