

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

13. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Materiales didácticos)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 84 alumnos de las titulaciones de Bellas Artes y de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración* impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y por la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	25
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	12
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	11
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	21
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	15
TOTAL		84

Tabla 279

En este cuestionario se recogieron las respuestas de los alumnos sobre la *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Materiales didácticos)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas¹⁶². Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Número de materiales didácticos realizados con anterioridad.
- Número de trabajos o informes relacionados con el arte escritos con anterioridad.
- Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido.
- Selección y ordenación jerárquica de conocimientos y habilidades practicados.
- Selección y ordenación jerárquica de las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno.
- Evaluación de la utilidad formativa del ejercicio.
- Evaluación de la presencia en la universidad de los recursos necesarios para realizar el ejercicio.
- Evaluación de la dificultad del ejercicio en comparación con los otros ejercicios de la carpeta.

¹⁶² Véase anexo 10.

- Evaluación del cuestionario *Carga de trabajo (Materiales didácticos)* como guía para la realización de este ejercicio. Evaluación de su grado de dificultad.
- Evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo del ejercicio.
- Evaluación de la utilidad de lo aprendido en la realización de este ejercicio para otras asignaturas.
- Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio.
- Qué calificación pondrías a tu ejercicio.

La realidad del presente cuestionario, como el de su homólogo de carga de trabajo y el ejercicio del que rendía cuentas, era singular y así debía subrayarse de nuevo. La evaluación de los beneficios de aprendizaje constituía el último encuentro de los alumnos con el sistema tradicional de cuestionarios que conocían y el punto de llegada de su aprendizaje. A diferencia del de exposición oral, el relativo a los materiales didácticos paliaba la peculiaridad de aquél recuperando la estructura intacta que tenían los de reseña, bibliografía y galería de imágenes. Ello significaba que se suprimían todas aquellas preguntas concernientes a la evaluación de los compañeros, al grado de responsabilidad o al nivel de implicación de los alumnos ante la calificación y, a cambio, se introducía una pregunta de comparación entre todos los ejercicios que componían la carpeta de aprendizaje en función de su mayor o menor dificultad.

Como ya se había tenido ocasión de comentar en otros momentos del presente estudio, lo cierto es que la pregunta número 8 relativa a la comparación de las actividades propuestas figuraba en todos los cuestionarios de evaluación. Sin embargo, estaba claro que convenía aplazar su análisis hasta que la visión global del curso fuese una realidad. Sin ninguna duda, el lector podría objetar que semejante reflexión pudo haberse producido en el momento de diseñar los cuestionarios, y que si no fue así, había que reconocer un error de planteamiento y estructura. No obstante, los profesores sabían que un alumno que acababa de empezar la realización de la carpeta de aprendizaje solo podía intuir cuál de sus ejercicios le supondría un mayor esfuerzo. La única pretensión que albergaba esta pregunta era la de recordarle en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje que su trabajo tenía una sola dirección y que los ejercicios no podían ser tomados como compartimentos estancos. La vía para lograr esa uniformidad era repetir las estructuras y los enunciados de las preguntas subrayando la singularidad del ejercicio a través de las posibles respuestas. El efecto de armonía que ello producía en el estudiante se unía así a la eficacia del cuestionario; permitía a los cuestionarios ejercer su función de guía para la actuación, y, en el campo estadístico, ayudaba a comparar las ideas previas con la realidad hallada en el último y definitivo encuentro.

En lo relativo al resto del panorama sometido a juicio de los alumnos no había otra singularidad destacable más que la de corroborar que el número de cuestionarios de carga de trabajo y el número de cuestionarios de evaluación del ejercicio de materiales didácticos

coincidió total e insólitamente. Mientras en el caso de reseña, bibliografía, galería de imágenes y exposición oral existió siempre una ligera aunque significativa tendencia a contestar y/o enviar correctamente los cuestionarios correspondientes de evaluación antes bien que los de carga de trabajo, en esta ocasión la correspondencia fue completa. Nótese que entre el primer y el último cuestionario de evaluación de los beneficios de aprendizaje de los ejercicios de reseña y materiales didácticos había una diferencia de 71 encuestados. Por lo tanto, lo que aquí indicaran los estudiantes que habían llegado hasta el final del proceso sería relevante porque ofrecería una visión de conjunto sobre el nuevo modelo de asignatura procedente de una muestra experimentada.

Teniendo en cuenta estas dos variables de posible calidad de las respuestas y de síntesis de los materiales, se optó por respetar al máximo la distribución por bloques, que ya había sido moneda común del resto de estudios, y se afrontó el examen como una reflexión final del conjunto de la carpeta. Se trataba de comprobar hasta qué punto los estudiantes presentaban variaciones respecto a la utilidad de la carpeta, sus beneficios y sus posibilidades, y hasta qué punto la singularidad de los materiales didácticos había sido correctamente interpretada. Para ello, el examen se organizó de la siguiente manera:

- a) El bloque de lo aprendido en la realización del ejercicio. Preguntas 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14.
- b) El bloque de la utilidad formativa del ejercicio. Preguntas 5, 6, 12.
- c) El bloque de la conciencia sobre los recursos asociados al ejercicio y del propio trabajo realizado. Preguntas 7, 8, 9, 10, 15.

En la medida en que la totalidad de las respuestas halló el volumen suficiente de contestaciones por parte de los encuestados no tuvo que procederse a una selección de las más representativas.

13.1. Bloque de lo aprendido con la realización del ejercicio

Sin alterar los presupuestos y la organización habitual del presente bloque sobre lo aprendido, la peculiaridad de los materiales didácticos tuvo alguna incidencia en la elaboración y diseño de las preguntas. Mientras las dos primeras cuestiones pretendían, como siempre, establecer el marco conceptual necesario sobre la experiencia de los estudiantes, las cuestiones 3 y 4 afrontaban el reto de jerarquizar lo aprendido a nivel general y los conocimientos y las habilidades practicados gracias a la tarea. Finalmente, las preguntas 11, 13 y 14 tenían como objetivo contrastar lo consignado en las primeras mediante la comparación de lo aprendido con la carga de trabajo implicada y la pregunta sobre qué pasaría si se repitiera el ejercicio. Hasta aquí, el paralelismo con el resto de cuestionarios de evaluación era total. Sin embargo, estaba entre las previsiones de los profesores implicados el hallazgo de una notable diferencia entre la experiencia previa aducida en esta ocasión y la experiencia previa aducida en el caso de la reseña, la bibliografía, la galería de imágenes o la exposición oral.

La realización de un material didáctico se había establecido de una forma dual. Por un lado, no dejaba de contener todas las peculiaridades propias de un trabajo de investigación en el que participaba el resto de ejercicios de la carpeta. Por el otro, y para profundizar en el carácter aplicado y directo de la investigación, abundaba en lo didáctico mediante la presencia ficticia de un interlocutor al que había que dirigir todo el trabajo. No obstante lo dicho, era difícil defender que existía una relación entre la previsible falta de experiencia en la realización de materiales didácticos y la cantidad de beneficios de aprendizaje que el ejercicio podía conllevar. Lo que no quería decir que se negara la posibilidad de que dichos materiales fueran interpretados por los encuestados como una nueva presentación de los ejercicios elaborados durante el curso, o que hubiera una cierta confusión entre los materiales didácticos y los trabajos realizados con anterioridad en el campo del arte. Un alumno podía responder de forma negativa a la primera pregunta y, acto seguido, reconocer que, o bien había realizado trabajos sobre arte en otras asignaturas, o bien había reutilizado las actividades previas para resolver los materiales didácticos. Y sería perfectamente coherente. El lector recordará que el único ejercicio que presentó una diferencia notable respecto al resto, fue el de exposición oral. En efecto, mientras en todos los ejemplos, los alumnos presentaron modas de valor 0 y desviaciones tipo muy elevadas, en el ejemplo de exposición oral la desviación tipo siguió siendo muy elevada pero, en contrapartida, su moda osciló entre el 1 y el 2. Es decir, los estudiantes universitarios tenían algo de experiencia en las presentaciones públicas de los resultados de su investigación aun cuando ignoraran los pormenores de una reseña, de una bibliografía o de una galería de imágenes. Ante semejantes observaciones, el impacto previsto por los materiales didácticos tenía que ser menor. Si lo lógico hubiese sido que los alumnos no tuvieran ningún tipo de experiencia en tareas similares, también lo hubiese sido que esta falta de experiencia contrastara con la aportada en el resto de actividades. Pero no fue así: los estudiantes alegaron tan poca experiencia en los materiales como en la bibliografía.

En otro orden de cosas, tampoco había que desestimar la naturaleza de las primeras preguntas de cada uno de los cuestionarios de evaluación así como su contraste con las características de las actuales. Salvando ciertas excepciones, la mayoría de las solicitudes acerca de la experiencia previa de los estudiantes habían ido encaminadas a detectar su grado de familiaridad con las partes técnicas de los ejercicios que se creían más novedosas. En esta ocasión, en cambio, el inicio fue mucho más directo y prescindí de los aspectos técnicos por dos motivos fundamentales. El primero, porque se entendía que dichos aspectos debían haber quedado resueltos en los anteriores ejercicios. El segundo, porque se entendía que los materiales didácticos representaban la culminación de todo un proceso de aprendizaje que incluía aspectos técnicos, teóricos y metodológicos.

En lo que a las preguntas destinadas a la jerarquización de los beneficios de aprendizaje se refería, se creyó oportuno mantener las estrategias de análisis comunes y proceder a esa doble lectura tradicional que consideraba la posibilidad de examinar los resultados en virtud del enunciado de la pregunta y en virtud de la interpretación que parecía desprenderse de la distribución de los ítems elegidos. El hecho de que en este último

cuestionario abundaran las preguntas de opinión y se reservara su naturaleza a observaciones mucho más subjetivas que en otros ejemplos, alimentó la idea de que la evaluación de los materiales didácticos debía asumir la responsabilidad de glosar las opiniones generales del curso. Por ello, se pusieron en relación las opiniones manifestadas aquí con las manifestadas en el pasado y a la interpretación individual del ejercicio se le añadió siempre una visión más global que permitiera contemplarlo como una verdadera síntesis. El riesgo de semejante propósito no escapaba a nadie y menos aun si se consideraba lo que había sucedido en el resto de cuestionarios en general y en el conjunto de cuestionarios de evaluación en particular. Las incongruencias concernientes a la carga de trabajo eran pocas en comparación con las detectadas cuando se enfrentaba al encuestado con el dilema de la jerarquización de los beneficios de aprendizaje. Mucho más abiertas, esta vez las preguntas pretendieron asentar los ítems fundamentales del proyecto didáctico además de rendir cuentas de la singularidad y naturaleza de los materiales didácticos. En este sentido, las cuestiones sobre la evaluación del aprendizaje en relación con la carga de trabajo y sobre lo que sucedería en caso de repetir el ejercicio tenían esa vocación ya apuntada de verificar respuestas anteriores. Ello obligó a incidir en observaciones que constituían un verdadero lugar común de los cuestionarios, a recuperar respuestas y consideraciones hechas y a cruzar información del conjunto de los mismos. Pero el objetivo merecía tal atención.

13.1.1. Número de materiales didácticos, trabajos o informes relacionados con el arte realizados con anterioridad

La primera pregunta del cuestionario de evaluación de los beneficios de aprendizaje sondeaba a los alumnos sobre el grado de experiencia que poseían en este tipo de tareas. Tal y como había sido moneda de cambio en el conjunto de cuestionarios de evaluación, era indispensable conocer los prejuicios de los estudiantes antes de acometer el análisis. Y más aun en esta ocasión. Los materiales constituían el último ejercicio de la carpeta y arrastraban por ello el conjunto de ideas preconcebidas del resto de actividades. Se creyó conveniente, pues, dividir la pregunta sobre la experiencia previa en dos ejes fundamentales: por un lado, la valoración del número de materiales didácticos realizados con anterioridad; por otro, lo mismo en lo concerniente a los posibles informes y trabajos relacionados con el arte elaborados previamente. Al lector no se le escapará todo el significado que podía derivarse de la comparación de estas dos preguntas en lo que respecta a la orientación de los estudios universitarios cursados.

Para afrontar todos estos retos, se optó por presentar el gráfico de resultados conjuntos de la pregunta número 1 y 2 seguido de la correspondiente tabla de medidas de tendencia central y de dispersión.

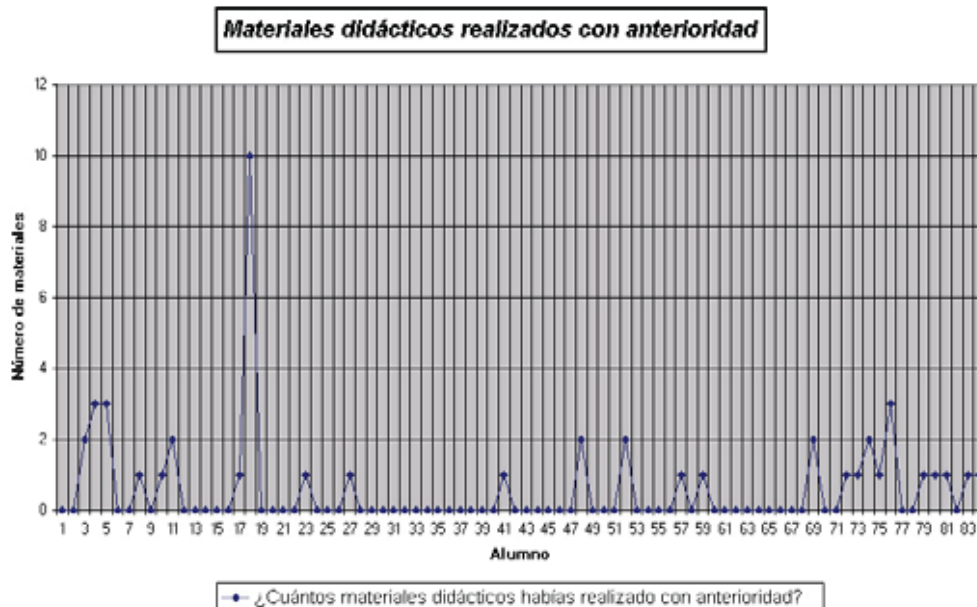


Figura 208

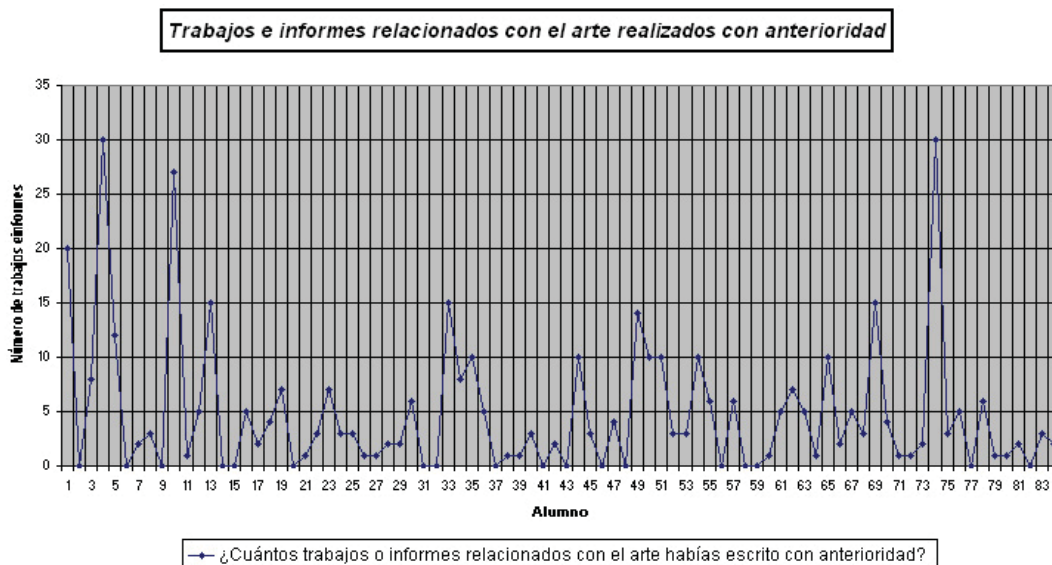


Figura 209

TRABAJOS E INFORMES RELACIONADOS CON EL ARTE REALIZADOS CON ANTERIORIDAD				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Materiales didácticos	0,56	1,30	0,00	0,00
Trabajos e informes relacionados con el arte	4,87	6,35	0,00	0,00

Tabla 280

El resultado de ambas investigaciones llegó a la conclusión de que mientras la homogeneidad en el caso de la elaboración de materiales didácticos era prácticamente total, en el caso de los trabajos e informes relacionados con el arte, presentaba alguna que otra diferencia. En el caso de los materiales didácticos, aunque la desviación tipo aumentó debido al dato atípico que protagonizaba el alumno número 18 y que sobresalía claramente

del gráfico, lo cierto es que tanto los valores de la media como los de la mediana y de la moda eran casi todos de 0. En cambio, en lo que a trabajos e informes relacionados con el arte se refería, las cifras eran notablemente dispares y la oscilación del gráfico más marcada. Con una media de 4,87, lo curioso de los resultados estaba en el 6,35 de la desviación tipo y en sendos 0 de la mediana y la moda. Ello significaba que había una gran diferencia de opinión entre los encuestados, aun cuando los valores más representativos eran el 0. Esto es, un número nada desdeñable de alumnos de arte había afirmado no disponer de experiencia alguna ni en informes ni en trabajos relacionados con el arte. Ante esta situación, se impuso la necesidad de eliminar los datos atípicos.

TRABAJOS E INFORMES RELACIONADOS CON EL ARTE REALIZADOS CON ANTERIORIDAD (SIN DATOS ATÍPICOS)				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
Materiales didácticos	0,45	0,78	0,00	0,00
Trabajos e informes relacionados con el arte	3,34	3,39	2,00	0,00

Tabla 281

La mejora considerable de la desviación tipo en el caso de los materiales didácticos no halló su fiel reflejo en el caso de los trabajos e informes, que es lo que más interesaba en este punto. En líneas generales se podía afirmar que los alumnos carecían totalmente de experiencia previa en la elaboración de materiales didácticos y, lo que es peor, que alumnos a punto de licenciarse habían realizado una media de 3 trabajos relacionados con el arte durante sus estudios. Si a este dato se añadía que en actividades como la reseña o la bibliografía, la experiencia de los encuestados no se alejaba mucho del 0, la cuestión era todavía más grave. Con el fin de escudriñar con un poco más de detalle esta realidad, se procedió a visualizar una tabla de datos comparativa entre grupos y asignaturas:

MATERIALES DIDÁCTICOS REALIZADOS CON ANTERIORIDAD POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	0,60	0,82	0,60	0,60
<i>Teoría del Arte T2</i>	1,08	2,84	0,00	0,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	0,00	0,00	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	0,33	0,66	0,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	0,60	1,12	0,60	0,60

Tabla 282

TRABAJOS E INFORMES RELACIONADOS CON EL ARTE REALIZADOS CON ANTERIORIDAD POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	4,60	6,28	3,00	1,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	3,08	2,31	3,00	1,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	4,45	4,91	2,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	4,05	4,36	3,00	0,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,20	10,32	3,00	0,00

Tabla 283

Si en el caso de la experiencia previa en la realización de materiales didácticos destacaba la singularidad del grupo T2 de Teoría del Arte que presentaba una media de 1,08 — aunque su desviación tipo estaba muy por encima de la del resto de sus compañeros—, a nuestro juicio, teniendo en cuenta que todas las medias concernientes a la primera pregunta no llegaban a 1, que las desviaciones tipo eran más que moderadas y que los valores de las medianas y las modas no superaban el 0,6, la tendencia generalizada en este examen coincidía con el análisis anterior en el hecho de que la experiencia previa era en este capítulo inexistente. Así, el busilis de la cuestión estaba en la segunda pregunta. Lo primero que llama la atención de la tabla 283 es el escaso volumen de trabajos relacionados con el arte que llevaron a cabo los alumnos, a tenor de las medias obtenidas por grupos. Y si esto puede ser comprensible en los estudiantes de las asignaturas de la titulación de Bellas Artes, al ser alumnos matriculados en primer o segundo curso, no lo era en el caso de los alumnos de segundo ciclo de la titulación de Historia del Arte — matriculados en las dos asignaturas de historia de las ideas estéticas. Incluso el caso del grupo C1 de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, que presentaba los valores más elevados, una media que no superaba los 8,20 trabajos era de por sí elocuente. Pero incluso las elevadas desviaciones tipo existentes en todos los grupos, además de restar significación estadística a los datos, orientaba a la baja los guarismos. El caso del grupo C1 mencionado volvía a ser paradigmático: con una desviación tipo de nada menos que el 10,32, estaba indicando que la media obtenida estaba distorsionada por alumnos por una desigual distribución de alumnos que habían realizado muchos trabajos y otros que había realizado muy pocos. Para hacerse una idea de las tendencias generales de las titulaciones había que echar mano de las otras medidas de tendencia central. A lo largo de este estudio se priorizó la moda. Es curioso observar que, de los cinco grupos, tres se destacaron con una moda de 0 —entre ellos el grupo C1 mencionado—, y dos con una moda de 1, que para sorpresa de propios y extraños se correspondían con estudiantes noveles de la titulación de Bellas Artes. Sin embargo, dado lo contundente de los resultados, se utilizó en esta ocasión también la mediana, dado que también este estadístico ilustraba la tendencia propia de las titulaciones. Salvo una única excepción, la mediana recurrente en todos los grupos fueron 3 trabajos, lo que constituyó un paupérrimo bagaje para los estudiantes de Historia del Arte a punto de licenciarse. En síntesis, los alumnos ni habían realizado con anterioridad material didáctico alguno, ni habían redactado —o lo habían hecho ocasionalmente— informes o trabajos relacionados con el arte previamente a la carpeta de aprendizaje: resultaba previsible, pues, que ante una audiencia semejante, los beneficios de aprendizaje serían cualitativa y cuantitativamente amplios.

13.1.2. Selección y ordenación jerárquica de lo aprendido con la realización del ejercicio

La primera de las tablas jerárquicas con botones de opción que sondeaba a los alumnos sobre los beneficios de aprendizaje generales alcanzados con la elaboración de los materiales didácticos tenía, como el resto de parrillas del presente cuestionario, una doble finalidad. Por un lado, analizaba las particularidades del ejercicio de un modo directo. Por el otro, dadas las características singulares del ejercicio, lo propio de la tarea se convertía en

indicio de una visión de conjunto sobre la totalidad de la carpeta. La parrilla jerárquica de 10 x 10 ofreció, en esta ocasión, las siguientes posibilidades de respuesta: «nada», «problemas y debates abiertos sobre el tema», «exposición e ilustración de un tema», «criterios de selección de los materiales», «estrategias para facilitar el aprendizaje», «estrategias para captar el interés del lector», «sistemas de evaluación asociados con el tema», «sistemas de auto-evaluación asociados con el tema», «herramientas informáticas de edición de materiales» y «a profundizar en el conocimiento del arte».

Como puede comprobarse fácilmente, los ítems propuestos tenían dos directrices básicas. La primera dividía las posibilidades de respuesta en generales de la carpeta de aprendizaje y de los trabajos de investigación y particulares de los materiales didácticos. Así, por ejemplo, los ítems «problemas y debates abiertos sobre el tema», «exposición e ilustración de un tema», «criterios de selección de los materiales» o «profundizar en el conocimiento del arte» tenían una clara dimensión general. Mientras que los ítems «estrategias para facilitar el aprendizaje», «estrategias para captar el interés del lector», «sistemas de evaluación asociados con el tema» y «sistemas de auto-evaluación asociados con el tema» atendían a la especificidad de los materiales didácticos. Una mención aparte merecía el ítem «herramientas informáticas de edición de materiales»: como glosa del aspecto técnico que tantas veces había hecho acto de presencia en los anteriores cuestionarios se creyó suficiente reunir en un único aspecto el grueso de las observaciones relativas al formato digital y a las TIC.

Debe decirse aquí que en el momento en que se plantearon las diferentes posibilidades de respuesta, se tuvo en cuenta la oportunidad y conveniencia de reproducir los ítems correspondientes a los motivos de una determinada acción que se hallaban en el cuestionario de carga de trabajo de los materiales didácticos. La lógica interna de tal opción no dejaba lugar a dudas y ya había sido tomada en cuenta en los anteriores cuestionarios. Por un lado, los aspectos sometidos a juicio de los alumnos intentaban hacer abstracción de lo que podía representar para un estudiante medio el enfrentarse con una serie de dificultades instrumentales y teóricas. Por el otro, se trataba de localizar hasta qué punto las razones que habían movido a un encuestado a actuar de una determinada manera le habían servido también para aprender y practicar algún tipo de conocimiento y/o habilidad. Si el nuevo sistema de evaluación partía del presupuesto de que un estudiante universitario conocía toda una serie de rudimentos que la carpeta de aprendizaje simplemente ponía en marcha, el perfeccionamiento de prácticas y conocimientos era su horizonte lógico. Si, por el contrario, el nuevo sistema partía del bagaje académico de los encuestados reales, el perfeccionamiento tenía que sustituirse por un aprendizaje fundamental de herramientas, conocimientos y habilidades básicas del quehacer universitario. A nuestro juicio, ante este tipo de preguntas, los alumnos valoraron únicamente la novedad de lo aprendido y de lo practicado y, puesto que dicha novedad era mucho más acuciante de lo previsto, los resultados solo fueron perjudiciales para la valoración general de los estudios de las artes.

Lo último que quedaba por dilucidar, antes de entrar en el análisis propiamente dicho, era si convenía realizar este análisis de un modo conjunto y si, a estas alturas del curso, se habían o no resuelto las confusiones generalizadas entre jerarquía y puntuación. En relación con el primer tema, lo cierto es que la experiencia previa aducida por la mayoría hacía que la equiparación entre grupos fuese tanto más sólida como recomendable estadísticamente hablando. En relación con el segundo aspecto y tras echar un simple vistazo al gráfico que a renglón seguido se presenta, tampoco hubo espacio para la duda.

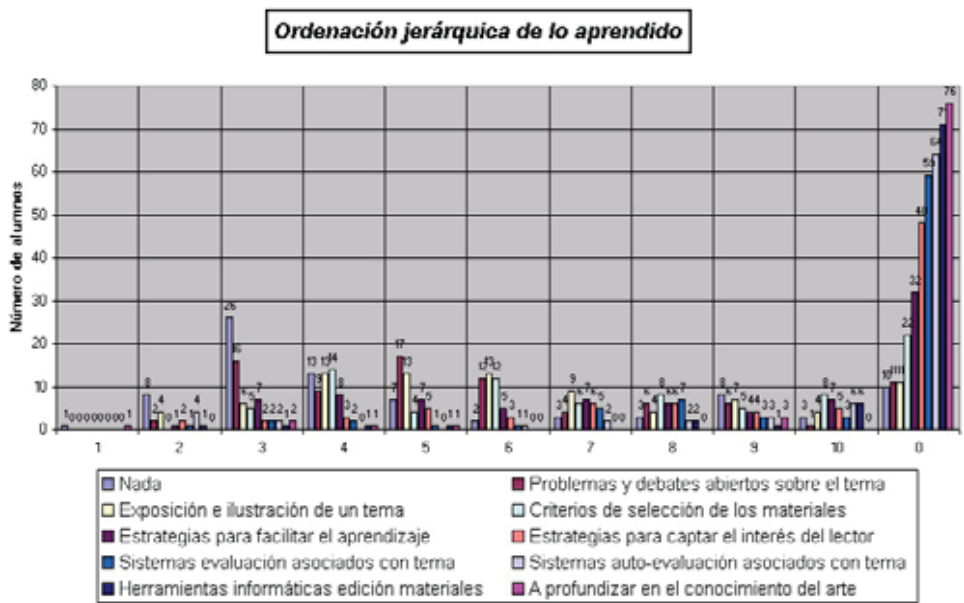


Figura 210

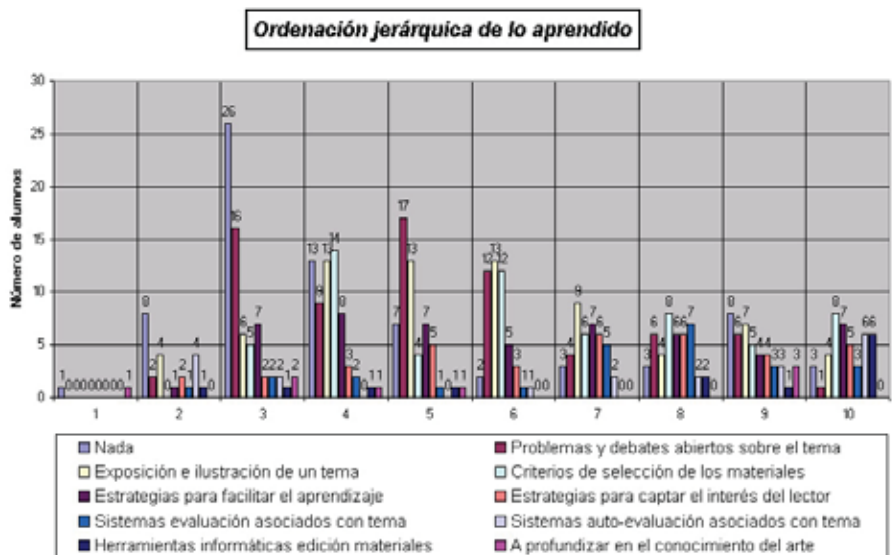


Figura 211

De los 84 alumnos que contestaron el presente cuestionario y que culminaron el conjunto de ejercicios propuestos, 26 situaron el ítem «nada» en tercer lugar, 13 lo situaron en cuarto, 8 en segundo y 7 en quinto. En el mismo sentido, solo un estudiante lo situó en el primer puesto y otro más prefirió colocar la «profundización en el conocimiento del arte» en la cabecera de la parrilla. De entrada, pues, se podía concluir que la confusión habitual

entre jerarquía y puntuación se había mantenido invariable. Sin embargo, teniendo en cuenta la estrategia empleada en el resto de casos similares, se propuso una reflexión más atrevida. Así por ejemplo, si se leía el gráfico de forma correcta y se prescindía de los datos de los primeros puestos, los ítems «problemas y debates abiertos sobre el tema», «exposición e ilustración de un tema» y «criterios de selección de materiales» aparecían como los preferidos por los estudiantes en el centro de la parrilla jerárquica. Por su parte, las «estrategias para facilitar el aprendizaje», las «estrategias para captar el interés del lector», los «sistemas de evaluación asociados con el tema», los «sistemas de auto-evaluación asociados con el tema» o las «herramientas informáticas de edición de materiales» solo en pequeños porcentajes hacían acto de presencia en la zona alta de la tabla.

Lógicamente, si se partía de la hipótesis de que los alumnos habían interpretado la jerarquía como una puntuación, los criterios de «selección de materiales», la «exposición e ilustración de un tema» y los «problemas y debates abiertos sobre el tema» intercambiaban sucesivamente su protagonismo. El hecho de que la mayoría de los encuestados optara por los tres primeros ítems, como ya venía siendo un verdadero lugar común en las listas de enunciados, y que el ítem «profundización en el conocimiento del arte» se desestimara de modo abrumador, puso el acento en uno de los principales aciertos de la carpeta de aprendizaje: el manejo y familiarización con las herramientas de la investigación universitaria. Así, por ejemplo, en el caso de reseña, los alumnos habían optado por los ítems «elaboración de una reseña» y «criterios de selección de un libro»; en el caso de bibliografía y galería de imágenes habían optado por los ítems «criterios de selección bibliográfica o de imágenes» respectivamente y «estrategias para realizar búsquedas», y en el caso de exposición oral habían optado por «exposición oral e ilustración de un tema y criterios de selección de materiales». Con sus respuestas, los encuestados habían mantenido las líneas maestras de los beneficios generales indicados en otros ejercicios y, por ello, se habían centrado de forma más o menos consciente en los objetivos de la carpeta de aprendizaje a través de tres ejes fundamentales. El eje de los problemas y debates abiertos sobre un tema, el eje de los criterios de selección de materiales bibliográficos o de imágenes, y el eje de la exposición e ilustración de un tema.

Si semejante comparación se hacía de un modo interno y se recurría al análisis de los motivos que explicaban la extensión de los materiales didácticos, de su estructura y de su presentación, la cuestión entraba en algo más concreto. En relación con la extensión, los estudiantes habían optado por los ítems «explicación detallada del tema propuesto» y «aportación de materiales complementarios». Por su parte, la «claridad expositiva» que surgía en el examen de motivos de la presentación armonizaba también con el ítem «exposición e ilustración de un tema» e incluso con el ítem «criterios de selección de los materiales» que habían sido propios de la última actividad de la carpeta. En la medida, pues, en que temáticamente, los motivos concordaban con los beneficios particulares de cada una de las tareas del curso, se podía inferir que se había desestimado la parte didáctica y mantenido la rutina de los trabajos de asignatura convencionales.

13.1.3. Selección y ordenación jerárquica de los conocimientos y habilidades practicados

Teniendo en cuenta la realidad y naturaleza de los resultados de la pregunta general sobre los beneficios de aprendizaje, el segundo encuentro de los estudiantes con el análisis concreto de dichos beneficios permitía cierto margen de esperanza. La oscilación percibida en la anterior pregunta, en donde la distribución de aspectos recuperaba lo enunciado en otros momentos del curso, permitía afirmar que, como mínimo, los alumnos habían valorado el perfeccionamiento de habilidades y conocimientos adquiridos. La parrilla jerárquica de 10 x 10 sometió a consideración de los estudiantes los ítems siguientes: «pensar en imágenes», «criterios de selección de materiales», «estrategias para facilitar el aprendizaje», «estrategias para captar el interés del lector», «conocimiento adquirido sobre el arte», «defensa razonada de las propias tesis», «trabajo con elevados estándares de calidad», la «importancia del trabajo en grupo» y la «edición digital de los materiales». Del mismo modo que la pregunta número 3 —sobre clasificación de lo aprendido—, la lista de respuestas de la número 4 tenía dos ejes temáticos fundamentales: el que se orientaba al aprendizaje y práctica de elementos básicos y comunes de la investigación académica en general, y el que se orientaba al aprendizaje y práctica de elementos propios de lo didáctico. La semejanza de los ítems propuestos en ambas ocasiones era más que evidente y la inclusión de una sola posibilidad de respuesta dedicada al aparato técnico del ejercicio mantenía el mismo criterio de síntesis que había dominado la lista anterior. La única diferencia residía en añadir valoraciones concretas sobre actividades que tenían una estrecha y directa relación con ejercicios previos de la carpeta de aprendizaje y en incluir aspectos vinculados con el método de trabajo que el nuevo modelo de asignatura pretendía alimentar.

La importancia de los estándares de calidad así como la importancia del trabajo en grupo ilustraban dos aspectos diferentes que la carpeta siempre quiso resaltar. Por un lado, la exigencia y el cumplimiento de una serie de protocolos de entrega, formato o corrección gramatical promovía entre los estudiantes la interiorización de unos estándares de calidad académicos que trabajaban en la carpeta de un modo explícito. Por el otro, la insistencia sobre el trabajo en grupo planteaba el fomento de una serie de actitudes y valores que, a juzgar por las respuestas consignadas, en ningún momento llegaron a buen puerto. Por su parte, la transformación del ítem «profundización en el conocimiento del arte» por el ítem «conocimiento adquirido sobre el arte», la del ítem «herramientas informáticas de edición de materiales» por el de «edición digital de los materiales» o la supresión de los ítems concernientes a los sistemas de evaluación y auto-evaluación corrió en paralelo a la inclusión del ítem «defensa razonada de las propias tesis». Todos estos cambios tenían un trasfondo común que respondía clara y directamente al enunciado de la pregunta. A nadie se le escapaba que no era lo mismo preguntar sobre lo aprendido en general que preguntar sobre los conocimientos y habilidades practicados en el ejercicio. Pero los matices introducidos estaban más allá de tal evidencia. En primer lugar, la pregunta número 4 partía ya del presupuesto del perfeccionamiento. Es decir, en esta ocasión no se preguntaba a los alumnos sobre lo que habían aprendido sino que presuponiendo que

llegaban al ejercicio con algunos conocimientos previos insistía en cuáles y cómo se habían practicado. En el caso concreto que nos ocupaba, la particularidad de la pregunta venía del lado de la naturaleza de los materiales didácticos así como de la idea que los alumnos se habían formado de la misma. En este sentido, la presencia del ítem «estrategias para facilitar el aprendizaje» o «defensa razonada de las propias tesis» encarnarían los dos extremos de lo indicado: los materiales didácticos podían ser una reflexión sobre cómo dirigir un determinada investigación a un determinado público, o, por el contrario, podían constituir una muestra más de los pormenores de una investigación universitaria al margen de lo didáctico. En segundo y último lugar, la transformación del ítem «herramientas informáticas de edición de materiales» por el ítem «edición digital de los materiales» intentaba dilucidar hasta qué punto los estudiantes habían aprendido a nivel de usuario tanto la existencia como el uso de dichas herramientas.

Con todas estas consideraciones sobre la mesa, la oportunidad de mostrar los resultados de un modo conjunto a través de un gráfico que incluía los valores 0 y otro que los descartaba volvió a presentarse como la estrategia más ajustada a la naturaleza de la situación.



Figura 212

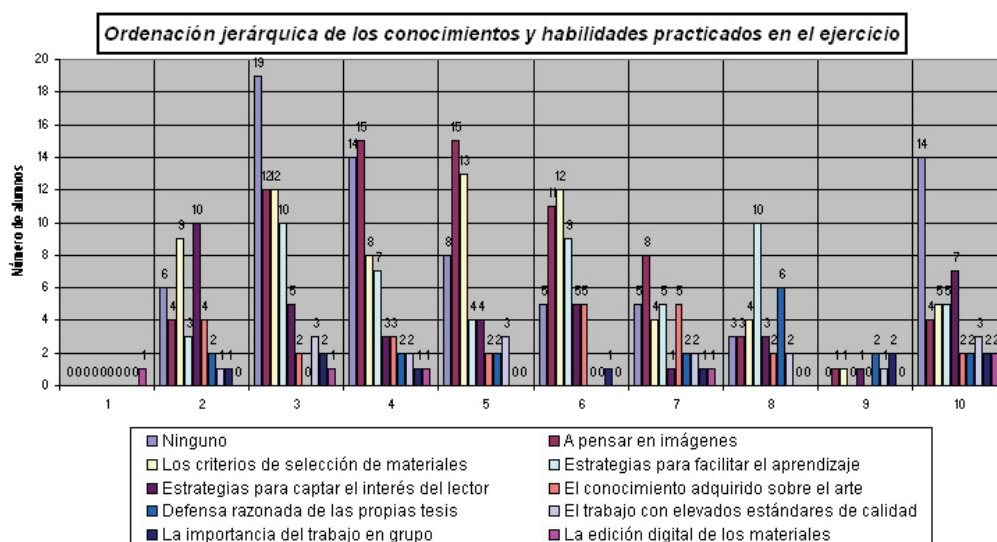


Figura 213

Tras una primera valoración del gráfico de resultados conjuntos que incluía las respuestas de valor 0 se hizo evidente que los ítems «estrategias para captar el interés del lector», el «conocimiento adquirido sobre el arte», la «defensa razonada de las propias tesis», el «trabajo con elevados estándares de calidad», la «importancia del trabajo en grupo» y la «edición digital de los materiales» no solo habían llamado la atención a menos de la mitad de los encuestados sino que, por este orden, perdían interés hasta alcanzar los 78 valores 0 del último aspecto. Únicamente con semejante constatación bastaba para alcanzar diversas conclusiones. Por ejemplo, los ítems «ninguno», «pensar en imágenes», «criterios de selección de materiales» y «estrategias para facilitar el aprendizaje» se presentaban como los protagonistas, y trazaban una cierta correspondencia con los ítems «criterios de selección de los materiales» y «exposición e ilustración de un tema» que habían dominado la primera pregunta. En apariencia, los alumnos seguían insistiendo en las características generales de un trabajo de investigación y resumiéndolas en la dificultad de la realización del aparato crítico y en la clara exposición de las tesis defendidas. Deducir, sobre todo del último aspecto, un ligero sesgo hacia la consideración de la audiencia a la que se dirigían los materiales resultaba incompatible si los ítems «estrategias para facilitar el aprendizaje» y «estrategias para captar el interés del lector» no adquirían una presencia destacada en el proceso de ordenación jerárquica.

De los 84 alumnos encuestados, 19 situaron en tercer lugar el ítem «ninguno», 14 en cuarto y otros 14 en décimo y último. Asimismo, 15 situaron en cuarto y quinto lugar el ítem «pensar en imágenes», 12 en tercero y 11 en sexto, seguido muy de cerca por el ítem «criterios de selección de materiales» que se distribuyó de un modo semejante por el quinto, sexto y tercer puesto. Mención aparte merecían los ítems «estrategias para facilitar el aprendizaje» y «estrategias para captar el interés del lector» que hacían acto de presencia irregular a lo largo de toda la parrilla. En resumidas cuentas, esta segunda pregunta sobre los conocimientos y habilidades practicados en el ejercicio volvía a padecer las mismas incongruencias y peculiaridades que el resto de tablas jerárquicas con una

salvedad: en esta ocasión, el primer puesto de la clasificación apareció vacío, la punta insólita del ítem «ninguno» no irrumpió en los resultados hasta el tercer y cuarto lugar y en segundo puesto estuvo muy por debajo de «estrategias para captar el interés del lector» y «criterios de selección de materiales». En otro orden de cosas, destacó también la acumulación de resultados en el extremo alto de la tabla. En efecto, mientras lo que había constituido un verdadero lugar común de los sistemas de puntuación de los estudiantes era su negativa a conceder valores extremos, en esta ocasión la situación cambió notablemente. Aunque en la mayoría de los casos, dichos valores no fueran estadísticamente relevantes, en el décimo puesto de la parrilla destacaban los 14 alumnos que allí habían situado el ítem «ninguno». Por último, si tal como se había hecho en el pasado, se podía también ahora trabajar con la hipótesis de que los encuestados confundieron jerarquizar con puntuar y de que sus calificaciones oscilaban siempre entre el 6 y el 8, lo singular de esta pregunta era que en esta franja de la parrilla hicieron acto de presencia ítems que habían carecido de importancia en el resto de lugares.

En la medida en que varios de los aspectos comentados podían deberse al azar de la situación o a la peculiaridad del cuestionario y del ejercicio, el margen de lectura era difícil de trazar. Por ejemplo, la presencia del ítem «ninguno», que tanto éxito había tenido en la primera pregunta y en otras tantas del proceso de evaluación, presentaba un matiz que lo diferenciaba del resto. Esta vez, ni tenía presencia en todos los escalafones de la tabla jerárquica ni, en los que sí la tenía, estaba siempre por delante del resto. La competencia ofrecida por los ítems «pensar en imágenes», los «criterios de selección de materiales», «estrategias para facilitar el aprendizaje» o incluso la «defensa razonada de las propias tesis» no era nada baladí. En realidad y excepto en el tercer puesto, el ítem «ninguno» no encabezaba ninguna clasificación, se mostraba parco en sus apariciones y casi siempre cedía el lugar protagonista a otros aspectos.

Si se leía, pues, el gráfico de un modo correcto y se analizaba de izquierda a derecha la distribución de los resultados, «pensar en imágenes» y «criterios de selección de materiales» eran los ítems con más éxito. Si se leía de un modo incorrecto, las «estrategias para facilitar el aprendizaje» ocupaban uno de los puestos más altos. En cualquier caso, lo sorprendente y novedoso de estas respuestas no se hallaba ni en los aspectos desestimados ni en la distribución de los mismos, sino más bien en la coincidencia de lo practicado con lo aprendido y de lo aprendido con los motivos de la extensión, estructura y presentación de los materiales didácticos. La única excepción la constituía la parte técnica que, curiosa y sorprendentemente, esta vez había suscitado una escasa atención.

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

Tras los dos primeros encuentros con las preguntas relacionadas con los beneficios de aprendizaje, los estudiantes se enfrentaban ahora con la relación entre lo indicado por ellos mismos en el cuestionario de carga de trabajo y los resultados obtenidos con la actividad. Era ahora el momento de señalar hasta qué punto habían re-aprovechado el trabajo

realizado previamente y hasta qué punto la novedad de los materiales didácticos había quedado compensada por lo aprendido efectivamente con su elaboración. En la medida en que se mantuviera la idea de que los materiales didácticos informaban sobre el conjunto de la carpeta de aprendizaje, el resultado de preguntas como la actual adquiriría visos mucho más amplios que en el pasado. En el fondo, se trataba de evaluar la relación del aprendizaje obtenido con la carga de trabajo impuesta por el conjunto de la carpeta. En este sentido, la comparación con lo indicado en las preguntas homólogas relativas al ejercicio de reseña, bibliografía, galería de imágenes y exposición oral no solo era conveniente sino también imprescindible. Del mismo modo que en el resto de casos, el alumno tenía que elegir una de las siguientes posibilidades: «muy alto», «alto», «medio», «bajo», «muy bajo» y «ninguno». Y también del mismo modo que en el resto de cuestionarios, el resultado esperado no aspiraba a superar la zona media de la escala. Para atender a esa doble intención de examinar la opinión concreta de los estudiantes en relación con el quinto ejercicio del curso y la opinión amplia de los mismos en relación con la totalidad de la carpeta de aprendizaje, se optó por presentar un primer gráfico con los resultados conjuntos y una segunda tabla comparativa de datos.

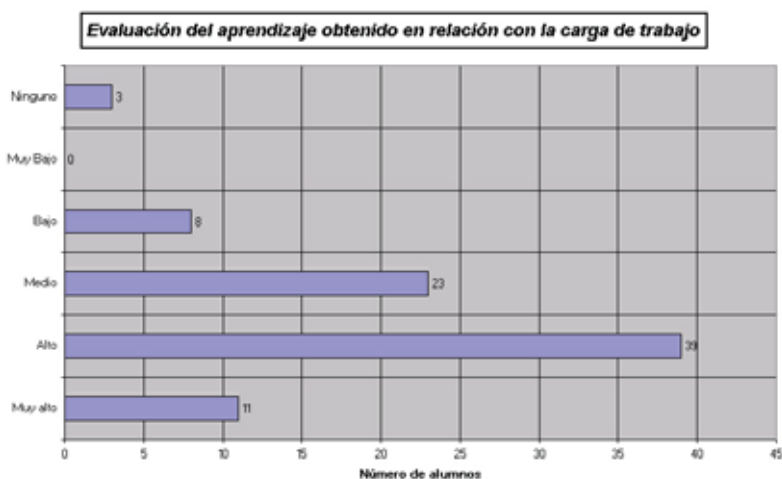


Figura 214

De los 84 alumnos encuestados, 39 afirmaron que el aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo era alto, 23 afirmaron que era medio, 11 muy alto, 8 bajo y 3 ninguno. En porcentaje, dichos valores representaban un 46%, un 27%, un 13%, un 9,5% y un 3,5% respectivamente. Por lo tanto, podía hablarse de un éxito rotundo del ejercicio en la medida en que los valores muy bajos eran inexistentes y los valores bajo y ninguno despreciables estadísticamente hablando. La puntuación, pues, de los estudiantes empezaba con los valores medios y adquiría su punta extrema en los valores altos. Esto daba lugar a dos posibles interpretaciones. La primera: los afectados señalaron que a pesar de la carga de trabajo que había conllevado la confección del quinto ejercicio, por su carácter de síntesis y su alto grado de sofisticación, el aprendizaje alcanzado era muy positivo. La segunda: justamente porque constituían una síntesis de las actividades ya realizadas, los materiales didácticos habían supuesto un importante aprendizaje en relación con el escaso esfuerzo que había conllevado la simple presentación de tareas concluidas. Si se admitía la segunda

propuesta, había que admitir también que los materiales didácticos no habían surtido efecto: en el fondo y puesto que solo se trataba de recopilar el conjunto de la carpeta de aprendizaje, la última actividad del curso no implicaba mayor aprendizaje que el de actualizar el logrado en otros momentos del proceso formativo. Si, en cambio, se tenía en cuenta el volumen de horas de trabajo que los propios encuestados habían consignado y distribuido convenientemente por fases en el correspondiente cuestionario, había que admitir que los alumnos apreciaban una pesada carga de trabajo porque conllevaba unos altos beneficios de aprendizaje.

Tras comparar los resultados de esta pregunta con el resto de ejercicios que la habían incluido, la conclusión arrojaba luz sobre tres aspectos diferentes. El primero hacía referencia al dominio de los valores altos y medios detectado en las calificaciones de la reseña, la bibliografía, la galería de imágenes, la exposición oral y los materiales didácticos. El segundo atañía a la sustitución del valor bajo en el tercer lugar de la clasificación por el valor muy alto en los ejemplos de exposición oral y materiales didácticos. El tercero y último concernía a la escasa representatividad general de los valores bajo, muy bajo o ninguno en la totalidad de la carpeta de aprendizaje. Estos tres aspectos indicaban una tendencia clara en lo que a percepción de la carga de trabajo y de los beneficios de aprendizaje se refería. En efecto, si en todos los casos el valor predominante había sido alto y medio, en los dos últimos ejercicios este no solo había aumentado sino que había cedido su lugar al valor muy alto. De algún modo era cierto que se había pasado de una visión positiva en los primeros compases de la carpeta a una visión todavía más positiva cuando los alumnos tuvieron un total conocimiento del nuevo modelo didáctico. No podía olvidarse que los estudiantes necesitaron un tiempo para familiarizarse con las herramientas y los estándares de calidad de la experiencia, y que el presente cuestionario únicamente había sido contestado por los alumnos que pudieron comprobar los beneficios de la totalidad de la carpeta.

Lo más curioso de esta pregunta en general y de su relación con el resto de preguntas idénticas del conjunto de cuestionarios en particular surgía cuando se mezclaban sus resultados con los resultados sobre lo aprendido y lo practicado con el ejercicio. Si los alumnos valoraban el aprendizaje no solo como alto sino como mejor que el resto de aprendizajes obtenidos con las diferentes actividades propuestas, ello significaba que valoraban pensar en imágenes, establecer criterios de selección de materiales, elaborar estrategias para facilitar el aprendizaje, plantear problemas y debates abiertos sobre el tema, exponerlo e ilustrarlo. Y ello constituía un auténtico dilema, porque con anterioridad se había defendido que la coincidencia entre los aspectos más valorados de cada una de las tareas de la carpeta de aprendizaje había sido un elemento fundamental para configurar una determinada concepción de los materiales didácticos. Es decir, en el quinto ejercicio se habían valorado mejor ítems que, habiendo sido valorados positivamente en momentos anteriores, sin embargo habían recibido una calificación menor. Ello podría abundar en la tesis de que únicamente tras aplicar los métodos y herramientas aprendidas previamente, el alumno tomaba conciencia real de su utilidad.

La importancia y singularidad del quinto ejercicio aconsejó añadir la anunciada tabla comparativa por grupos y asignaturas y separarse así ligeramente de la estrategia general de los comentarios de los cuestionarios homólogos.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE OBTENIDO EN RELACIÓN CON LA CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA						
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	Ninguno
<i>Historia del Arte I</i>	4	12	6	2	0	0
<i>Teoría del Arte T2</i>	0	6	5	1	0	0
<i>Teoría del Arte T4</i>	2	6	2	1	0	0
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	1	10	8	2	0	0
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	4	5	2	2	0	3
TOTAL	11	39	23	8	0	3

Tabla 284

En realidad, la información procurada por la tabla anterior no permitía más comentarios que los relativos a la distribución de porcentajes de satisfacción. Si los grupos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración presentaban un total de 4 alumnos muy satisfechos con el aprendizaje obtenido, el grupo T2 de Teoría del Arte prescindía de semejante valor para concentrar de un modo muy similar al de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración sus opiniones entre los valores alto y medio. Por su parte, el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración no solo organizaba sus porcentajes de valores altos y muy altos de forma prácticamente equitativa sino que era el único que había incorporado valores negativos en la escala. Por estas dos razones, así como por ser el grupo que llevó a cabo la experiencia de la carpeta en su segunda fase y el que indicó un mayor número de horas al conjunto de la actividad acaparó todas las miradas. Al fin y al cabo, los alumnos que más conocían la universidad fueron también los que menos tasa de abandono cosecharon y los que con mayor conocimiento de causa reivindicaron la importancia de pensar en imágenes, establecer criterios de selección de materiales, elaborar estrategias para facilitar el aprendizaje, plantear problemas y debates abiertos sobre el tema, exponerlo e ilustrarlo convenientemente.

13.1.5. Qué ocurriría si se repitiera el ejercicio

Las preguntas 13 y 14, dedicadas a la verificación de lo anteriormente dicho, sondeaban a los alumnos sobre si volverían a hacer el ejercicio del mismo modo y si les resultaría o no más fácil su repetición. Una vez más, la conveniencia de analizarlas conjuntamente se impuso, y la presunción de que los estudiantes mantendrían su opinión sobre el trabajo realizado y la facilidad de la tarea en caso de repetición incrementó. Si era cierto que los alumnos habían trabajado con la hipótesis de que la última actividad era una simple acumulación de ejercicios, la repetición de los materiales didácticos podía resultar singular. Teniendo en cuenta la naturaleza de las dos preguntas objeto de estudio en donde el encuestado solo podía contestar marcado una de las dos casillas posibles, la estrategia de

análisis fue la de respetar el método seguido hasta el momento y comprobar las pertinentes diferencias.

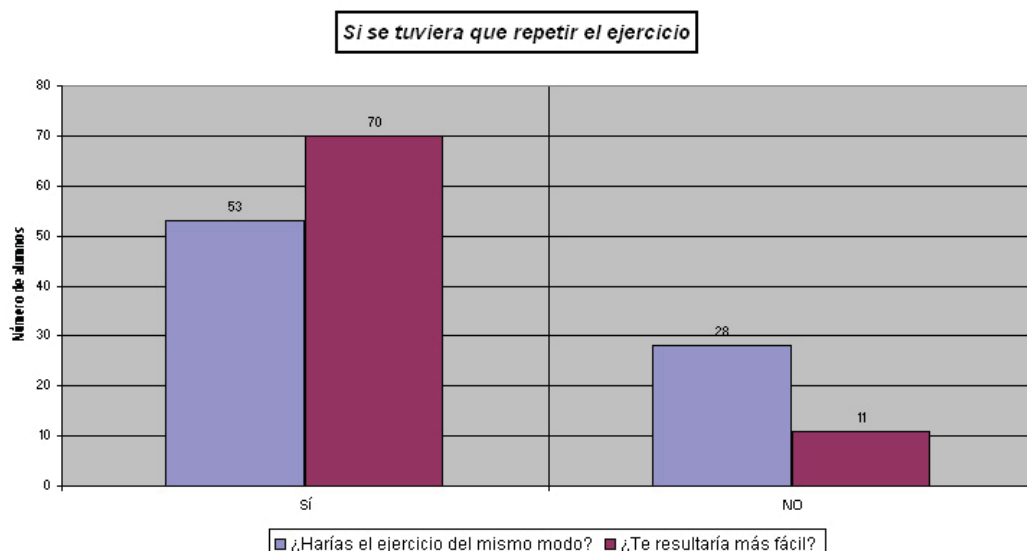


Figura 215

De 84 alumnos encuestados, 53 se habían decantado por el sí y 28 por el no en relación con la primera pregunta. En porcentaje, ello representaba un 65% y un 35% respectivamente. En líneas generales, pues, podía afirmarse que no se percibía una gran modificación respecto a casos previos y que únicamente en la bibliografía se había estabilizado ligeramente la distribución de los porcentajes. Los alumnos volvían a insistir, y ello era digno de mención, en que una asignatura y una carpeta de aprendizaje no podían cambiar sus hábitos académicos, y que el bagaje acumulado en esta experiencia era poco fructífero si no se repetía en otros ámbitos. Tal y como se había comentado más arriba, en los ejercicios de exposición oral y materiales didácticos, los alumnos habían optado mayoritariamente por los valores alto, medio y muy alto para cuantificar la relación entre la carga de trabajo y el aprendizaje obtenido con la actividad. Por lo tanto, el sentido de su satisfacción tenía que interpretarse de nuevo, y quizá con mayor razón, como una confirmación de que volverían a hacer el ejercicio del mismo modo porque con dicho sistema habían adquirido una serie de conocimientos y habilidades fundamentales de las que carecían antes de acometerlo. La tabla de datos comparativa, que se presenta a continuación, ayudó a esclarecer esta posibilidad interpretativa.

¿SI TUVIERAS QUE VOLVER A REPETIR EL EJERCICIO, LO HARÍAS DEL MISMO MODO? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	16	8
<i>Teoría del Arte T2</i>	10	2
<i>Teoría del Arte T4</i>	6	5
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	15	6
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6	7

Tabla 285

En todos los casos excepto en el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, la distribución de respuestas afirmativas y negativas se decantó del lado de las primeras. Sin embargo, lo más destacado lo aportó, por un lado, el grupo T4 de Teoría del Arte, que prácticamente equiparó al 50% las respuestas afirmativas y negativas y, por el otro, los grupos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, que coincidieron en su distribución de respuestas. En realidad, no era tan extraño que alumnos de segundo curso de Bellas Artes se mostraran satisfechos por el sistema de trabajo y las herramientas que acababan de descubrir, o que estudiantes de último curso de Historia del Arte se mostraran igualmente satisfechos de entrar en contacto con instrumentos fundamentales de la investigación que todavía desconocían. En un sentido opuesto, también se podía defender que los estudiantes más veteranos no volverían a repetir el ejercicio de la misma manera porque al fin habían encontrado un método útil, y que los estudiantes más noveles seguirían un plan de trabajo recientemente adquirido para sus futuras incursiones en el mundo de la investigación.

Desde este punto de vista, la pregunta sobre la facilidad del ejercicio debía acabar de perfilar lo hasta aquí aducido. Partiendo de la base de que una respuesta afirmativa indicaba, en principio, un beneficio de aprendizaje, la proporción de 70 sí contra 11 no no pudo ser más positiva. Como mostró la tabla de datos comparativa siguiente, ni se detectaron distribuciones anómalas como las que reflejaba la tabla comparativa anterior, ni se detectó ninguna muestra que se manifestara explícitamente en contra de la opinión general. Por lo tanto, la conclusión fue que, sin ninguna duda, algún beneficio de aprendizaje se había logrado con la elaboración de la carpeta.

¿SI TUVIERAS QUE VOLVER A REPETIR EL EJERCICIO, CREES QUE TE RESULTARÍA MÁS FÁCIL? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)		
	SÍ	NO
<i>Historia del Arte I</i>	22	2
<i>Teoría del Arte T2</i>	10	2
<i>Teoría del Arte T4</i>	10	1
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	17	4
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	11	2

Tabla 286

13.2. Bloque de la utilidad formativa del ejercicio

Al igual que el resto de cuestionarios de evaluación, el bloque dedicado al análisis de la utilidad formativa del ejercicio de materiales contenía la misma batería de preguntas acerca de la capacitación profesional, la puntuación propiamente dicha de la utilidad formativa de la actividad y la aplicación de lo aprendido en otras asignaturas de la misma licenciatura. El cuestionario acerca de los beneficios de aprendizaje de los materiales didácticos no había constituido una excepción a la hora de recopilar datos sobre la opinión de los alumnos. Pero sí presentaba una particularidad en cuanto a su ubicación cronológica. Era a todas luces innegable que mientras en el caso de reseña, el estudiante no disponía de ningún

referente, en el caso de exposición oral y materiales didácticos la situación había cambiado. Con independencia de si el último ejercicio había recopilado la información recabada previamente por razones teóricas o por necesidad, lo que estaba fuera de toda duda es que era un ejercicio de síntesis, y que por ello debía aglutinar las directrices de utilidad señaladas hasta el momento. Era indispensable, pues, comparar lo consignado aquí con lo consignado en el pasado.

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

La última de las tablas jerárquicas con botones de opción con las que se enfrentaba el estudiante, le preguntaba por las aplicaciones del ejercicio en su capacitación profesional. La parrilla de 6 x 6 comprendía ítems tales como «ninguna», la «exposición de contenidos en general», la «preparación de una clase presencial», la «preparación de una clase on-line», la «preparación de otras actividades (visitas guiadas, cursos...)» y el «tratamiento digital de los materiales». Por lo tanto, las posibilidades de respuesta subrayaban el aspecto estrictamente didáctico de la actividad, y con ello alimentaban la idea de que dicho ejercicio constituía la práctica por excelencia de la carpeta de aprendizaje. La exigencia de su formato y la naturaleza de sus objetivos pretendían frenar la simple recopilación de la información del resto de entregas. Y lo que podía constituir un riesgo de pérdida de capacidad especulativa por parte del alumno, se convertía en un elemento a favor de la conciencia de la aplicabilidad del trabajo hecho. No podía negarse la buena acogida que había tenido entre los estudiantes la intención de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, ejercitarse en tareas directamente relacionadas con su campo de especialización y lograr las herramientas necesarias para generar un aprendizaje autónomo.

La exposición oral y los materiales didácticos, pues, destacaban del resto de ejercicios por dos razones. La primera, por su talante marcadamente práctico y poco teórico, al menos, en cuanto a la opinión de los encuestados se refería. La segunda, por su talante didáctico. La mayoría de los estudiantes de arte no solo eran conscientes de la dificultad de su inserción profesional sino que sabían que la salida docente era una de las más probables. El problema residía aquí en el hecho de que si tal constatación podía recogerla la exposición oral, no estaba tan claro que la recogieran automáticamente los materiales didácticos. A nuestro juicio, de no ser por la exigencia del formato digital, la mayoría de los estudiantes hubiesen considerado los materiales como un trabajo convencional de asignatura. Por ello, de todos los ítems sometidos a consideración de los alumnos, tres se agruparon en torno a cuestiones que estaban directamente relacionadas con la preparación de clases y/o visitas guiadas, cursos y otros eventos vinculados con la docencia; uno se dirigía explícitamente al escollo tecnológico, y un tercero se orientaba a la exposición de contenidos. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de los cuestionarios era cumplir con su función de guía para la realización del ejercicio, estaba claro que en esta ocasión se había insistido en la faceta docente sin olvidar la estrictamente expositiva y la estrictamente

técnica. Pero si algo había que destacar de esta lista de posibles respuestas era su voluntad de investigar hasta qué punto la exposición oral había influido, determinado y organizado la estructura de los materiales didácticos. En el fondo, se trataba de saber si el ejercicio que había servido a los alumnos como modelo directo de los materiales didácticos había sido la exposición oral y, en consecuencia, si había primado el enfoque didáctico en la realización del último ejercicio. Los dos gráficos de resultados conjuntos que se presentan a continuación indicaron la falta de fundamento de la premisa anterior.

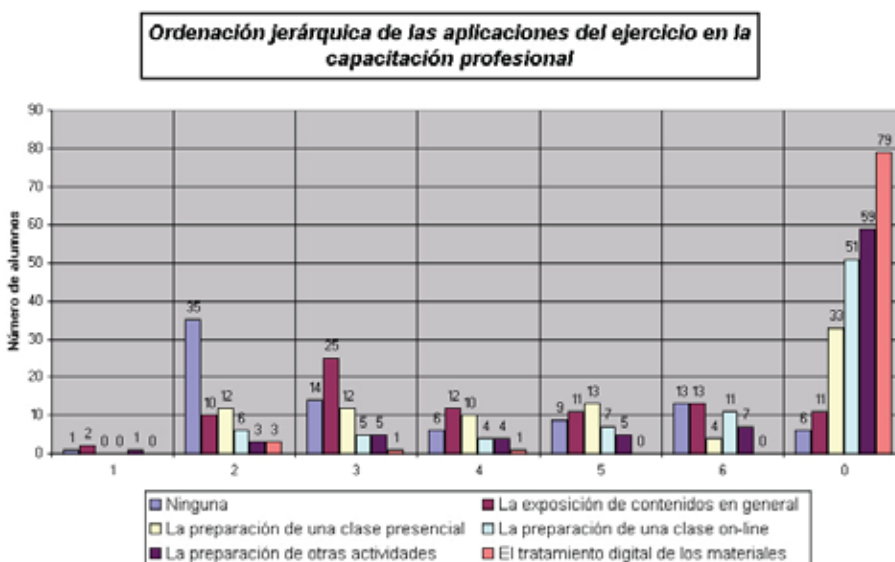


Figura 216

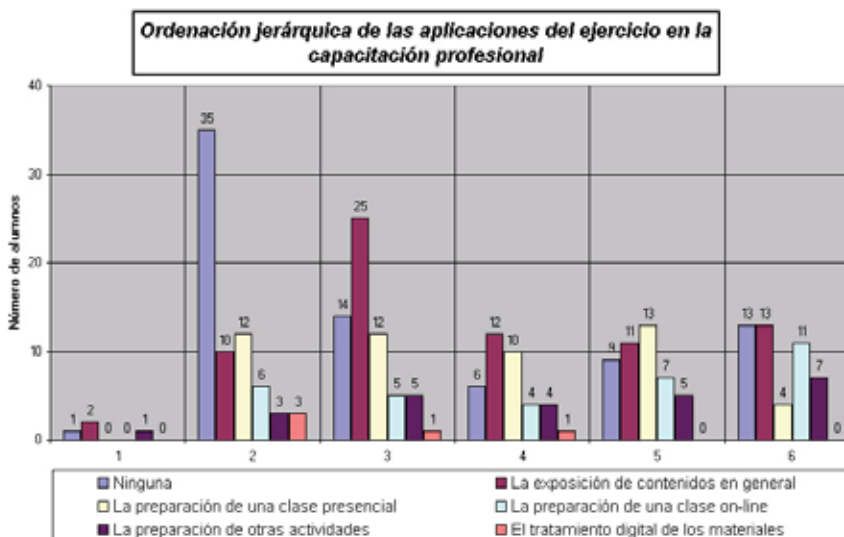


Figura 217

Tras observar el primer gráfico, se llegó a la conclusión de que de los 84 encuestados, 79 no eligieron nunca el ítem «tratamiento digital de los materiales», 59 prescindieron completamente de la «preparación de otras actividades (visitas guiadas, cursos...)», 51 hicieron lo propio con el ítem «preparación de una clase on-line» y otros 33 con el ítem «preparación de una clase presencial». Ello significaba que los estudiantes solo habían

tenido en cuenta los dos primeros aspectos, esto es, el ítem «ninguna» y la «exposición de contenidos en general». Por un lado, pues, se podía afirmar que la actividad no había ejercitado al estudiante en ningún aspecto que le fuese de utilidad para su inserción laboral. El predominio del ítem «ninguna» tanto a nivel numérico como a nivel de distribución y presencia en todos los puestos de la ordenación jerárquica así parecía confirmarlo. Por otro lado, se podía recuperar la acostumbrada confusión entre ordenación y puntuación y deducir lo que supuestamente habían querido manifestar los encuestados.

En la medida en que los materiales didácticos habían sido planteados como un punto de llegada de todo un proceso de investigación, lo que a través de ellos reconocieran haber aprendido y practicado los alumnos afectaba directa e indirectamente al conjunto de las actividades propuestas. Por lo tanto, lo que aquí y ahora estaba en juego no era únicamente la aplicación profesional de los materiales didácticos sino también, en cierta medida, la aplicación profesional de todos y cada uno de los ejercicios de la carpeta. En este sentido, la presencia del ítem «ninguna» no era fácil de creer. En primer lugar, resultaba prácticamente imposible admitir que ninguna de las facetas directamente relacionadas con la profesión docente que caracterizaba este ejercicio no hubiesen aportado algún beneficio, por modesto que este fuera, en el terreno de la capacitación profesional. En segundo lugar, no puede olvidarse aquí la correlación que habían indicado los estudiantes entre la carga de trabajo que les había supuesto el ejercicio y los resultados de aprendizaje obtenidos. Un aspecto que cobraba especial relevancia si se tenía en cuenta que este ejercicio había concentrado el mayor volumen de horas de trabajo autónomo. Es decir, todo lo anterior era cierto solo si los resultados de aprendizaje alcanzaron valores extraordinariamente elevados. Quizás, el alumno fue consciente de que había aprendido algo, pero en la medida en que dicho algo era extremadamente nuevo para él, no tuvo tiempo para pensar hasta qué punto lo aprendido podía ayudarle en su quehacer profesional.

En lo que al gráfico sin las respuestas de valor 0 se refiere, la situación no era mucho más alentadora. El grado de dispersión y la peculiar distribución de las respuestas consignadas dificultaban la extracción de líneas interpretativas más o menos lógicas. En efecto, de los 84 encuestados, únicamente 4 habían situado ítems en el primer lugar de la jerarquía y de estos 4, únicamente 1 había optado por el valor «ninguna». La coherencia estadística aconsejaba desechar tales respuestas pero el hecho de que dos de los ítems elegidos tuvieran una presencia notable a lo largo de toda la parrilla hizo desoír los consejos matemáticos. Aparte de los 35 alumnos que situaron en segundo lugar el ítem «ninguna», había otros 12 que eligieron el ítem «preparación de una clase presencial» y 10 el ítem «exposición de contenidos en general». Por su parte, el tercer lugar aparecía ocupado por los 25 alumnos que se habían decantado por la «exposición de contenidos en general», los 14 de «ninguna» y los 12 de «preparación de una clase presencial». A partir de ahí, las puntas se moderaban y las selecciones mantenían los ítems «exposición de contenidos en general» y «preparación de una clase presencial». Semejante constatación coincidía con parte de los ítems de las preguntas 3 y 4 sobre lo aprendido y lo practicado con la

realización del ejercicio. Pero se ignoraba hasta qué punto con ellas, los alumnos habían señalado una utilidad exclusiva del último ejercicio o habían indicado la utilidad general de la carpeta.

Si se analizaba el gráfico a modo de tabla de puntuación, dos cosas salían a la luz. La primera concernía al volumen y semejanza numérica de los ítems que aparecían incluso en los últimos escalones de la parrilla. A diferencia de lo sucedido en otros momentos, en esta ocasión no podía hablarse de una disminución inversamente proporcional al puesto ocupado por las opciones en la tabla sino al contrario: el sexto lugar, por ejemplo, presentaba una distribución muy parecida a la que presentaban el quinto o el cuarto. La segunda se refería a la sintonía de los ítems: tanto leyendo el gráfico de forma correcta como leyéndolo de forma incorrecta, la «exposición de contenidos en general» y la «preparación de una clase presencial» mantenían su puesto de privilegio y dificultaban la extracción de ulteriores conclusiones.

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

Tras seleccionar las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno, se abría en parte el turno a la cuantificación de los ítems que en la pregunta número 5 —sobre las aplicaciones del ejercicio en la capacitación profesional del alumno— habían desempeñado un papel más o menos relevante. En el fondo, se trataba de dilucidar el grado de acierto de la nueva propuesta didáctica que los materiales resumían, y por lo tanto, de comparar lo aquí indicado con lo indicado en el resto de cuestionarios. A no ser que al final del proceso los estudiantes hubiesen podido tomar conciencia del valor de las actividades previas, los materiales poco podrían aportar a lo que ya se sabía. Lo delicado de estas observaciones era que si los estudiantes consideraban que a través de la carpeta ponían en práctica herramientas fundamentales de la investigación, y al mismo tiempo señalaban que ello no les era útil para enfrentarse al resto de asignaturas de la misma titulación, la crítica caía fuera de los márgenes de esta iniciativa didáctica. A todo ello se unían dos nuevos elementos. Por un lado, estaban los resultados sobre lo aprendido y lo practicado en la realización del ejercicio. Por el otro, estaban los resultados de las preguntas homólogas de los otros cuestionarios y las ya mencionadas repercusiones que tales resultados podían tener en las opiniones sobre el conjunto de la titulación. El lector recordará que los ítems «problemas y debates abiertos sobre un tema», «exposición e ilustración de contenidos» y «criterios de selección de materiales» —junto con el «nada»— habían constituido los ejes fundamentales de las tres parrillas jerárquicas presentadas a los encuestados. A pesar de que se había podido detectar una cierta y muy relativa mejora en la reacción de los alumnos ante estas últimas tablas jerárquicas, no se podía perder de vista que dicha mejora se apoyaba en la distribución de los aspectos sometidos a su juicio a lo largo de toda la parrilla. Por decirlo brevemente, el protagonismo del ítem «nada» o «ninguno» se compensaba a nivel general por la armonía de los aspectos subrayados por

los alumnos a lo largo de todos los cuestionarios de evaluación: principalmente, criterios de selección, estrategias de búsqueda, exposición oral e ilustración de un tema.

La tabla de datos comparativa siguiente recopiló el valor de las modas de cada una de las actividades sobre las que, en otros cuestionarios, se había solicitado una puntuación acerca de la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas de la misma titulación.

COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN CADA EJERCICIO PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)				
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	8,00	8,00	5,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	4,00	2,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	4,00	10,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	5,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,00	7,00	8,00	6,00
TOTAL	7,00	8,00	6,00	8,00

Tabla 287

Si en líneas generales se podía hablar de una cierta tendencia entre los alumnos a mover sus puntuaciones entre la franja ya tradicional del 6 y el 8, entrando en los pormenores de cada una de las actividades evaluadas se podía hablar de una tendencia hacia la satisfacción que disminuía un poco en el punto medio de la carpeta de aprendizaje — galería de imágenes. Acto seguido, se percibía una cierta recuperación de las calificaciones concedidas y, quizá, una mayor interiorización de las exigencias del nuevo modelo didáctico. El hecho de que en todos los ejercicios, los alumnos coincidieran en subrayar ítems relacionados con el establecimiento de criterios de selección y búsqueda de la documentación, con la gestión electrónica de la misma y con la exposición e ilustración de un tema indicaba unas directrices maestras muy claras. La tabla comparativa siguiente puso al descubierto tanto estas líneas maestras sobre lo aprendido, lo practicado y la utilidad profesional como la sutil evolución de las mismas a lo largo del curso.

COMPARACIÓN DE LO APRENDIDO, LO PRACTICADO Y LA APLICACIÓN PROFESIONAL DE CADA EJERCICIO			
	Aprendido	Practicado	Profesional
Reseña	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una reseña • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de selección • Capacidad de síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia publicación de un libro • Instrumento editorial
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Estrategias de búsqueda 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda y selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de fuentes • Gestión electrónica de la información
Galería	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Estrategias de búsqueda 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda y selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de fuentes • Gestión electrónica de la información
Exposición	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de contenidos • Preparación de una clase presencial

Tabla 288

Si se cruzaban ambas tablas (287 y 288) y se analizaba cómo cada uno de estos factores había sido evaluado en virtud de su aplicabilidad en el resto de la titulación, el resultado era el siguiente:

COMPARACIÓN DE LO APRENDIDO, LO PRACTICADO Y LA APLICACIÓN PROFESIONAL DE CADA EJERCICIO CON LA EVALUACIÓN DE SU UTILIDAD PARA OTRAS ASIGNATURAS				
	Aprendido	Practicado	Profesional	Moda
Reseña	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una reseña • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de selección • Capacidad de síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia publicación de un libro • Instrumento editorial 	7
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Estrategias de búsqueda 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda y selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de fuentes • Gestión electrónica de la información 	8
Galería	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Estrategias de búsqueda 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda y selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de fuentes • Gestión electrónica de la información 	6
Exposición	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de contenidos • Preparación de una clase presencial 	8

Tabla 289

De un modo claro se podía percibir que la disminución inesperada de puntuación que había sufrido la galería de imágenes se debía a la consideración de que mediante dicho ejercicio se estaba practicando las mismas habilidades y los mismos conocimientos que en actividades anteriores. Sin embargo, lo más sorprendente de estas opiniones era tanto el contenido de los aspectos subrayados como la calificación entre moderada y alta que adquirirían para los estudiantes en el seno de sus titulaciones respectivas. Las previsiones forjadas ante la quinta actividad del curso presentaban una orientación unánime. Y así pareció plasmarlo el gráfico de resultados conjuntos añadido a renglón seguido y su correspondiente tabla de datos comparativa por grupos y asignaturas.

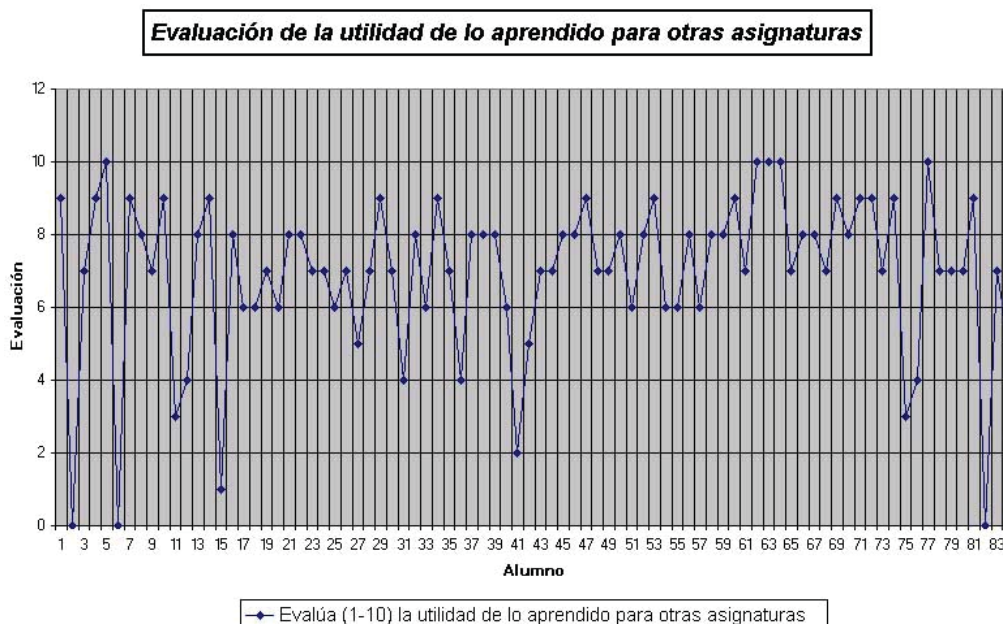


Figura 218

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,44	2,38	8,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,75	0,97	7,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	1,73	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	1,58	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,20	3,59	8,00	9,00
TOTAL	6,95	2,25	7,00	7,00

Tabla 290

Aunque en la mayoría de los casos la desviación tipo se reveló entre moderada y aceptable, resultaron curiosas a primera vista las dos siguientes observaciones. La primera se refería al hecho de que a menor desviación tipo, menor era la puntuación en el valor de la moda. La segunda se refería al hecho de que el grupo que mayor utilidad de lo aprendido concedió al ejercicio para futuras asignaturas de la titulación fue el de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración cuyos miembros estaban ya a punto de licenciarse. Aparte de semejantes particularidades, pocos elementos nuevos aportaron al debate los resultados del último encuentro con el análisis de las relaciones entre la carpeta de aprendizaje y el formato común de titulación de las artes. El grupo de Historia del Arte I fue sin duda el que mayor utilidad concedió al nuevo modelo: con un media de 7,44, una mediana de 8 y una moda de 7, dicho grupo quiso señalar dos cosas. Por un lado, que lo aprendido ahora debería constituir un valor al alza en todas las asignaturas de Bellas Artes. Por el otro, que las herramientas conocidas con el nuevo modelo didáctico marcarían un punto de inflexión en su trabajo diario como alumnos.

Por su parte, la opinión de los grupos de la titulación de Historia del Arte que se hallaban todos en el segundo ciclo de la licenciatura fue mucho más sorprendente. El talante más

estrictamente teórico de la titulación de Historia del Arte parecía orientar a sus discípulos hacia esas tareas de las que la carpeta de aprendizaje rendía buena cuenta. En líneas generales era cierto que podía hablarse de una mayor utilidad en el caso de los alumnos de Estética que en el caso de los alumnos de Bellas Artes, aun cuando el valor de sus medias fuera o igual o ligeramente inferior. A nuestro juicio no era muy lógico que estudiantes a punto de licenciarse indicaran tan poca experiencia en la elaboración de reseñas o de listados bibliográficos, por ejemplo. Por lo tanto, también aquí hubo que prestar atención a la posibilidad de que con sus respuestas los encuestados hubiesen querido manifestar el deseo y la necesidad de que los escollos que ellos habían tenido que superar en un cuatrimestre estuvieran resueltos a través del conjunto del plan de estudios.

Si a la tabla de calificaciones obtenidas en el resto de preguntas homólogas del conjunto de cuestionarios de evaluación se añadían las modas actuales, el panorama resultante era el siguiente:

COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN LA CARPETA PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	8,00	8,00	5,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	4,00	2,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	4,00	10,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	5,00	6,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,00	7,00	8,00	6,00	9,00
TOTAL	7,00	8,00	6,00	8,00	7,00

Tabla 291

La claridad de las cifras hablaba por sí misma: la nota final de los materiales didácticos era prácticamente idéntica al resultado de hacer el promedio de todas las modas de sus predecesores. El nuevo argumento que semejante constatación aportaba a la hipótesis de la consideración de la quinta actividad de la carpeta como una recopilación del trabajo realizado solo era comparable con una nueva evidencia: mientras la bibliografía y la exposición oral eran las tareas más ampliamente utilizadas por el resto de asignaturas de las titulaciones implicadas, la galería de imágenes era la menos popular y la reseña se situaba en un cómodo punto intermedio. Si por un lado, pues, parecía lógico que la realización de bibliografías y exposiciones orales fuese moneda común de las disciplinas artísticas, por el otro no era tan lógico ni que los estudiantes hubiesen mostrado tantas dificultades en tales tareas ni que hubiesen situado como beneficios de aprendizaje habilidades y estrategias intrínsecamente vinculadas con la naturaleza de dichas actividades. En resumen, a pesar del compendio que representaban, los materiales didácticos no experimentaron otro aumento en las calificaciones sobre su utilidad que el proveniente de los ejercicios que los integraban. Faltaba solo encajar lo aquí indicado con lo dicho respecto a la utilidad formativa general del ejercicio para acabar de dilucidar el grado de crítica implícita que había en el reconocimiento de que lo aprendido con la carpeta de aprendizaje era útil en todos los ámbitos menos en el académico.

13.2.3. Evaluación de la utilidad formativa del ejercicio

Con un rol semejante al que había desempeñado la pregunta acerca de la relación entre la carga de trabajo requerida por el ejercicio y los beneficios de aprendizaje obtenidos, la dedicada a la evaluación de la utilidad formativa constituía un punto clave en el análisis de la valoración de los alumnos. El sentido común señalaba que los resultados de estas tres cuestiones debían apuntar en una dirección similar, pero la realidad de lo consignado por los estudiantes se orientaba hacia otros derroteros. Por ejemplo, un estudiante podía considerar que la carpeta de aprendizaje en general y los materiales didácticos en particular tenían una escasa utilidad en su capacitación profesional y, sin embargo, dentro de una formación académica y/o humanística y en el seno de una determinada licenciatura ser extremadamente útiles. De la combinación de estas tres preguntas, pues, podían deducirse un sinfín de posibilidades de lectura que fuesen más allá de lo estrictamente solicitado. Lógicamente, semejante presupuesto implicaba tanto valorar los resultados de la pregunta en sí mismos, como compararlos con el resto de preguntas similares del conjunto de los cuestionarios de evaluación y contrastarlos con las observaciones incluidas en la pregunta número 5 y número 12, relativas a la capacitación profesional y a la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas respectivamente. En este caso, se optó por recordar la tabla comparativa de modas sobre la utilidad del ejercicio para otras asignaturas de la misma titulación y se la tomó como punto de partida para examinar la tabla comparativa de modas concernientes a la utilidad formativa en general.

COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN LA CARPETA PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA (RECORDATORIO)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	8,00	8,00	5,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	4,00	2,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	4,00	10,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	5,00	6,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,00	7,00	8,00	6,00	9,00
TOTAL	7,00	8,00	6,00	8,00	7,00

Tabla 292

COMPARACIÓN DE LA UTILIDAD FORMATIVA DE CADA EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)				
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición¹⁶³
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	10,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00
TOTAL	7,00	8,00	7,00	8,00

Tabla 293

Si en líneas generales se notaba un ligero incremento entre los valores de ambas tablas, en los pormenores de cada ejercicio y grupo se percibía un aumento más consistente que no podía desestimarse. El cambio de 6 a 7 de la galería de imágenes no era nada baladí sino que, bien al contrario, representaba un reconocimiento explícito de que una actividad útil a nivel formativo no tenía su correspondiente aplicación en el terreno de los estudios de las artes. En sentido opuesto estaban las concordancias entre todos y cada uno de los ejercicios con ambas preguntas: los ejercicios tenían la misma utilidad formativa que representatividad en el ámbito académico. La carpeta de aprendizaje no había impulsado, según estos datos, ningún cambio de enjundia, lo que no dejaba de resultar curioso teniendo en cuenta los niveles de experiencia previos señalados en todos los casos. A nuestro juicio, había aquí suficientes indicios como para poder sospechar que, o bien los alumnos no habían reflexionado lo suficiente en el momento de cuantificar las diferentes cargas de trabajo, o bien no lo habían hecho en el momento de calificar la utilidad del ejercicio. En lo que se refiere concretamente a los materiales didácticos, el gráfico de resultados conjuntos que se muestra a continuación, junto con la tabla de datos comparativa que le corresponde, ayudaron a tomar conciencia de las opiniones de los estudiantes.

¹⁶³ Recuérdese que en el caso del ejercicio de exposición oral, la pregunta concreta sobre la utilidad formativa del ejercicio rezaba lo siguiente: evaluación de la utilidad del ejercicio en la formación personal del alumno.

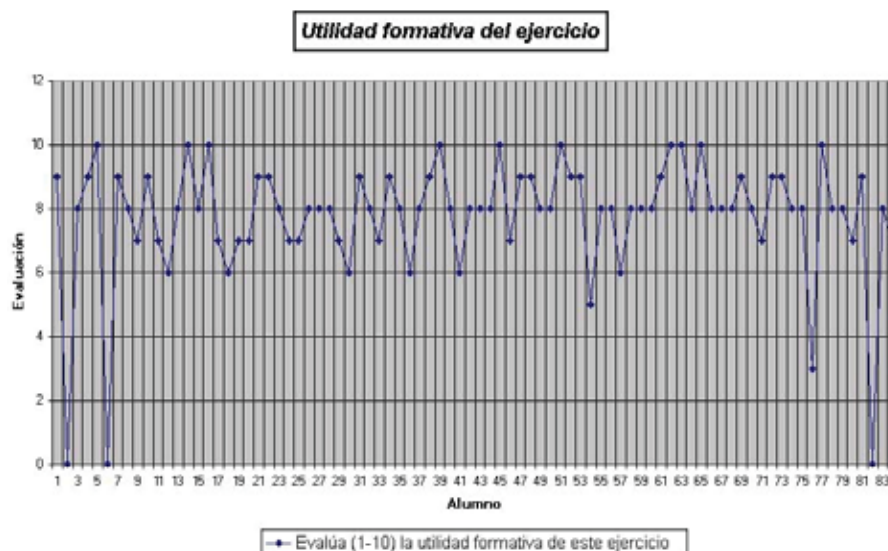


Figura 219

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD FORMATIVA DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,88	2,17	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,75	1,14	7,50	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,73	1,10	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	8,10	1,30	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,20	3,12	8,00	9,00
TOTAL	7,77	1,95	8,00	8,00

Tabla 294

Con desviaciones tipo cercanas en casi todos los grupos encuestados a 1 y medias superiores a 7, el resultado sobre la utilidad formativa del ejercicio fue lo suficientemente explícito como para indicar lo siguiente. Todos los encuestados parecieron estar de acuerdo en que la utilidad formativa de los materiales didácticos y, por extensión, de la carpeta de aprendizaje, estaba por encima de 7. Sus modas oscilaron entre el 7 y el 9 y, curiosamente, los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración que habían ofrecido la media más baja y la mayor desviación tipo, fueron también los que mejor puntuaron la última actividad en cuanto al valor de la moda se refería. Se podía concluir, pues, que, con una desviación tipo general de 1,27, una media de 8,06 y una mediana y una moda de 8, la igualdad entre los encuestados era especialmente significativa y ligeramente superior a su utilidad para otras asignaturas. Teniendo en cuenta la tendencia generalizada a puntuar siempre con franjas idénticas, cualquier alteración, por pequeña que fuese, en este contexto resultaba significativa. Así, por ejemplo, que los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración concedieran una media superior a 8 y que sus compañeros de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración brindaran la media más baja de 7,20 parecía sorprendente. Ambos grupos pertenecían a la misma titulación y ciclo académico; compartían una misma área temática, y, en algunos casos, incluso participaban de las dos asignaturas. Por lo tanto, la diferencia de sus opiniones

debía atribuirse o bien al azar, o bien a la circunstancia de que la novedad en la primera ocasión ya había desaparecido en la segunda. En apariencia, el éxito de la propuesta se apoyaba en la rutina académica establecida entre alumnos que conocían las características de la universidad y, en cambio, fallaba entre aquellos alumnos para los cuales la carpeta de aprendizaje era tan nueva como cualquier otra propuesta que podían recibir del resto de asignaturas.

Si a tales consideraciones acerca de la acogida de la carpeta de aprendizaje se añadían las mismas comparaciones establecidas en ocasión de la pregunta sobre la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas, el resultado era el siguiente:

COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN LA CARPETA PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA (RECORDATORIO)					
Utilidad para otras asignaturas	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	8,00	8,00	5,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	4,00	2,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	4,00	10,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	5,00	6,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,00	7,00	8,00	6,00	9,00
TOTAL	7,00	8,00	6,00	8,00	7,00

Tabla 295

COMPARACIÓN DE LA UTILIDAD FORMATIVA DE LA CARPETA POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
Utilidad formativa	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición¹⁶⁴	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	10,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00
TOTAL	7,00	8,00	7,00	8,00	8,00

Tabla 296

Como bien puede observarse, las únicas variaciones introducidas en el presente análisis se referían al valor de las modas sobre la utilidad formativa de los materiales didácticos. A diferencia de lo acontecido en la pregunta anterior, en esta no mostraron una equivalencia con el promedio de modas atribuidas a los otros ejercicios sino que arrojaron un valor ligeramente superior. Sin ninguna duda, los materiales didácticos en cuanto tales, esto es, como una actividad con identidad propia, no constituían un lugar común de ninguna de las dos titulaciones encuestadas, de modo que era lógico que el valor de la utilidad formativa fuese mayor en relación con el valor de la utilidad para otras asignaturas. De la misma manera, también hubiese resultado lógico que la utilidad formativa de la quinta actividad fuese ligeramente superior al conjunto de actividades parciales que la integraban. En la

¹⁶⁴ Recuérdese que en el caso del ejercicio de exposición oral, la pregunta concreta sobre la utilidad formativa del ejercicio rezaba lo siguiente: evaluación de la utilidad del ejercicio en la formación personal del alumno.

medida en que era una nueva tarea tenía que aportar nuevos beneficios. Sin embargo, en opinión de los estudiantes dichos beneficios parecieron concentrarse en la acumulación de beneficios logrados con la reseña, la bibliografía, la galería de imágenes y la exposición oral.

En un sentido similar, había que considerar que la utilidad formativa de los materiales didácticos había logrado puntuaciones de 9 y la exposición oral puntuaciones de 10, mientras la galería de imágenes incluso había alcanzado valores de 4 y la bibliografía valores de 6. En apariencia, se podía afirmar que la utilidad formativa había sido interpretada por los alumnos de un modo singular, y el hecho de que las últimas actividades alcanzaran las mejores calificaciones hacía pensar que únicamente aquellos estudiantes que habían llegado hasta aquí habían interiorizado los beneficios del nuevo sistema didáctico. La exposición oral y los materiales didácticos compartían estas tres cosas: su orientación didáctica, el hecho de situarse en la fase final del curso y la equivalencia directa establecida entre capacitación profesional y práctica. En algún sentido se diría que los encuestados no supieron ver la aplicación de una reseña o de una bibliografía, pero sí el talante aplicado de una exposición oral. En consecuencia, había que deducir que la utilidad formativa había quedado atrapada en consideraciones de orden profesional y que los estudios de las artes satisfacían bastante bien semejantes expectativas. Por último, faltaba completar el cuadro concerniente a los ítems elegidos en las preguntas sobre lo aprendido, lo practicado y lo profesional y añadirle las calificaciones globales de los materiales didácticos.

COMPARACIÓN DE LO APRENDIDO, LO PRACTICADO Y LA APLICACIÓN PROFESIONAL DE CADA EJERCICIO CON LA EVALUACIÓN DE SU UTILIDAD FORMATIVA				
	Aprendido	Practicado	Profesional	Moda
Reseña	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una reseña • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de selección • Capacidad de síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia publicación de un libro • Instrumento editorial 	7
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Estrategias de búsqueda 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda y selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de fuentes • Gestión electrónica de la información 	8
Galería	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Estrategias de búsqueda 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda y selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de fuentes • Gestión electrónica de la información 	6
Exposición	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de contenidos • Preparación de una clase presencial 	8
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas y debates abiertos • Exposición e ilustración de un tema • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en imágenes • Criterios de selección 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de contenidos • Preparación de una clase presencial 	8

Tabla 297

Con un 7,4 quedaba cifrada la utilidad formativa de la carpeta de aprendizaje y valorados los ítems anteriormente enumerados. Los materiales didácticos, en este contexto, salían victoriosos del promedio e insinuaban que, a pesar de todo, algún elemento diferencial habían detectado los alumnos ante la quinta actividad de la carpeta.

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

La última parte del presente cuestionario incorporaba las preguntas habituales acerca de los recursos ofrecidos por la universidad y la carpeta de aprendizaje y de la conciencia que el alumno había adquirido de su propio trabajo. Así pues, las evaluaciones sobre los recursos de la universidad, la utilidad de los cuestionarios como guía de utilización y según su dificultad de respuesta y la calificación final del propio ejercicio no alteraban en nada la tónica tradicional de los cuestionarios anteriores. Hasta el momento, la coincidencia de las respuestas y la teoría de que los materiales didácticos recogían de algún modo los resultados obtenidos en ocasiones anteriores se había visto reforzada por la comparación de los beneficios de aprendizaje con su utilidad dentro y fuera de la universidad. Todo parecía apuntar en el mismo sentido. Sin embargo, este último bloque albergaba una peculiaridad que lo hacía especialmente significativo. Tras valorar lo aprendido en general y entrar en los pormenores de la utilidad de dicho aprendizaje, el alumno se enfrentaba a una reflexión sobre los condicionantes y el grado de satisfacción del trabajo realizado. La cuestión no hubiese tenido mayor repercusión si no fuera por el hecho de que nos hallábamos frente a una observación general del modelo didáctico. Esto es, si bien era correcto considerar que en función de lo indicado por los estudiantes en los dos bloques anteriores, los materiales didácticos habían representado un verdadero compendio del curso, también era correcto considerar que dicha hipótesis tenía alguna que otra fisura. Por ejemplo, mientras la evaluación de la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas era la media de las puntuaciones del resto de actividades, la evaluación de la utilidad formativa del ejercicio apuntaba un poco más alto y señalaba que los materiales didácticos habían sido una síntesis de la carpeta de aprendizaje y algo más. El hecho de que en todas las comparaciones, semejante idea saliera reforzada no desestimaba la otra hipótesis de que el aspecto didáctico de los materiales se había equiparado a la infraestructura tecnológica y descartado en el último momento. Por lo tanto, el análisis de las cuestiones técnicas desempeñaba un papel fundamental para acabar de orientar el sentido de los resultados en una u otra dirección.

Aparte de ese análisis pormenorizado de la opinión acerca de los medios técnicos de la universidad y la utilidad de los cuestionarios ideados para cada una de las asignaturas, el bloque comprendía la tradicional pregunta de auto-evaluación de la actividad y la pregunta sobre la evaluación de la dificultad del ejercicio en comparación con el resto de la carpeta de aprendizaje. Y ella era la novedad del presente cuestionario. Tal y como se había expuesto en su momento, la pregunta sobre la evaluación de la dificultad del ejercicio en comparación con los otros formaba parte de todos y cada uno de los cuestionarios y

siempre había recibido respuestas lo suficientemente significativas como para ser objeto de análisis. No obstante, a tenor de los comentarios hechos por los alumnos a título personal y de la coherencia interna del análisis estadístico, a la hora de acometer el estudio se optó por aplazar su examen hasta el final. El sentido común hubiese aconsejado vincular tal pregunta con el bloque sobre lo aprendido con la realización del ejercicio. Pero la naturaleza de las respuestas aconsejó interpretar que la dificultad del ejercicio era un condicionante más y un instrumento nuevo para tomar conciencia del trabajo realizado, especialmente, teniendo en cuenta que se había pospuesto su análisis a la espera de la finalización de la carpeta de aprendizaje.

El hecho de analizar el grado de dificultad experimentado ante actividades cuyos beneficios de aprendizaje habían sido moderados —por hacer justicia a la paradójica presencia del ítem nada o ninguno junto con otros— era conflictivo. Si el estudiante había defendido previamente que no había aprendido nada con su ejecución porque ya conocía los pormenores de la misma, no tenía sentido que hubiese dedicado muchas horas a la actividad. En la medida en que el ítem nada había estado bien presente en todas las parrillas jerárquicas y, en la medida en que las dificultades halladas en cada uno de los ejercicios se orientaban a cuestiones básicas de índole instrumental, parecía claro que la mayoría de los estudiantes se enfrentaban por vez primera a tareas similares. En ellas, muy posiblemente, la familiarización con los instrumentos les habría impedido concentrarse en lo realmente importante de la actividad de aprendizaje. O, dicho en otras palabras, unos déficits atribuibles al conjunto de la titulación habrían penalizado lo que debería haber sido una normal consecución de los resultados de aprendizaje planteados. La experiencia que a estas alturas se tenía en lo referente al funcionamiento del conjunto del sistema en general y de la especificidad de los materiales didácticos en particular permitió tomar una decisión arriesgada aunque no exenta de sentido. Se trataba de la ya anunciada vinculación entre las preguntas 8 y 15, esto es, entre la evaluación de la dificultad relativa del quinto ejercicio y la calificación concedida por el propio alumno. En primer lugar, había que aducir una razón de índole estructural que afectaba a la totalidad del tercer bloque: excepto en contadas ocasiones, este era el único bloque en el que todas las preguntas solicitaban una puntuación por parte del alumno. En segundo lugar, había que aducir también el hecho de que los estudiantes habían evaluado previamente cada uno de los ejercicios presentados, y que la última actividad de la carpeta no podía estar muy lejos de las puntuaciones parciales que habían ido consignando en ocasiones anteriores. En tercer lugar, convenía no olvidar que aquí ya no se estaba evaluando únicamente un ejercicio sino que se estaba expresando tanto una opinión sobre el propio trabajo como una visión completa sobre la propuesta didáctica.

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

Como ya venía siendo costumbre en el conjunto de cuestionarios de evaluación, la primera de las preguntas del tercer bloque se concentraba en el análisis de los servicios y recursos

que la institución ponía a disposición de los alumnos. La importancia de evaluar toda la infraestructura que rodeaba la carpeta de aprendizaje estaba fuera de duda. Pero si algo podía aportar a estas alturas el seguir insistiendo en lo tantas veces conocido, este algo tenía que referirse al punto de vista que lograban los encuestados tras superar todo el curso. Se trataba de hallar una opinión más aquilatada, de comparar dichos datos con los previamente recabados y de rubricar hasta qué punto una parte de los escollos con los que habían tenido que bregar los encuestados eran imputables a la institución. En la mayoría de los casos, esas dificultades encontradas procedían tanto de las TIC como de la falta de práctica en actividades fundamentales de la investigación académica. Por lo tanto, a estas alturas no solo había que considerar esa curiosa alianza entre lo didáctico y lo tecnológico sino también el rol que la universidad ejercía en el terreno de la infraestructura y, en consecuencia, en el terreno de lo didáctico. La tabla comparativa siguiente recogió el valor de las modas e indicó lo que acto seguido se comenta.

EVALUACIÓN DE LA PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR CADA UNO DE LOS EJERCICIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)				
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	5,00	4,00	4,00	5,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	8,00	4,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	7,00	5,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	9,00	8,00	8,00	1,00
TOTAL	7,00	8,00	5,00	8,00

Tabla 298

Si se observan las filas de la tabla 298 correspondientes a cada uno de los grupos y asignaturas encuestados, se comprueba una cierta homogeneidad en lo que a calificaciones globales de refiere así como un notable equilibrio entre las calificaciones de todos los ejercicios excepto el de exposición oral. Uno de los casos más significativos lo encarnaban los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración cuyas calificaciones habían sido muy buenas en los tres primeros ejercicios y muy bajas en el cuarto. Tal y como se había comentado en su momento, era este un grupo singular en cuanto a modelo de carpeta de aprendizaje se refería. Su opinión, pues, resultaba especialmente relevante no solo por pertenecer a un colectivo cuya experiencia académica era mayor que el resto sino también por representar la alternativa de la carpeta. El éxito en este sentido era rotundo. La coincidencia de todos los grupos excepto el de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración en disminuir su ritmo de puntuaciones en relación con los recursos de la universidad para realizar la exposición oral era significativa de hasta qué punto los alumnos habían expresado aquí o bien la falta de asesoramiento, o bien la falta de equipamientos y espacios para probar la eficacia de sus respectivas exposiciones. En lo que se refería a las singularidades del resto de puntuaciones, en líneas generales se podría hablar de la coherencia absoluta a la hora de valorar muy positivamente las bases de datos bibliográficas del CRAI, y negativamente los recursos relacionados con las bases de datos de imágenes.

Con todo este contexto bien establecido, acometer el análisis de los resultados relativos a los materiales didácticos no parecía una tarea extraordinariamente arriesgada. Por un lado, la recuperación experimentada por la exposición oral tras la rotura de la tónica dominante provocada por la galería de imágenes hacía prever una estabilización en el quinto ejercicio. Por el otro, las observaciones ya consignadas acerca de la concepción de los materiales didácticos como suma y recopilación de toda la carpeta parecían señalar un probable promedio de las calificaciones anteriores. El gráfico de resultados conjuntos que a renglón seguido se añade, convenientemente acompañado de su tabla de medidas de tendencia central, permitió salir de dudas.

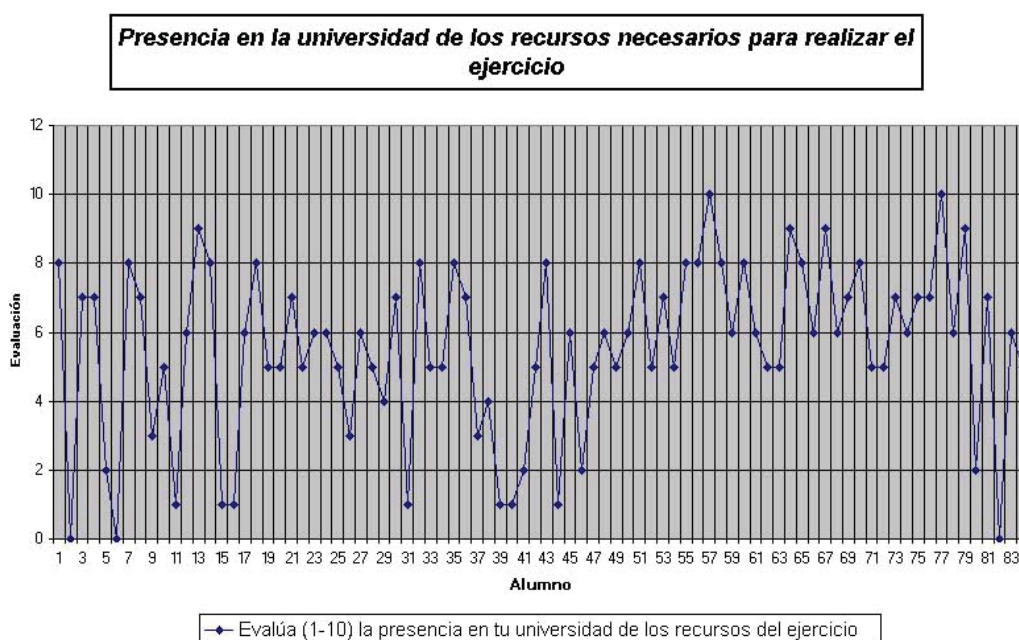


Figura 220

EVALUACIÓN DE LA PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR EL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	6,36	2,18	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	5,25	1,82	5,50	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	5,18	2,18	5,00	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,38	2,65	6,00	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	4,80	3,28	6,00	8,00
TOTAL	5,52	2,50	5,00	5,00

Tabla 299

Con desviaciones tipo muy elevadas y medias que incluso comprendían valores inferiores a 5, el acuerdo de los encuestados brilló por su ausencia y ratificó aquella tendencia inaugurada con la galería de responsabilizar a la universidad de la falta de experiencia en semejantes tareas. Así, por ejemplo, el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración volvía a representar, junto con el de Historia del Arte I, uno de los extremos de la parrilla. La dispersión en torno a la media del grupo C1 era la más elevada, su media la

más baja y su moda la más alta. Esto es, había una total discrepancia entre los miembros encuestados. La crítica punzante dirigida a la universidad respondía a esa doble perspectiva que consideraba la fatiga del estudiante a punto de licenciarse, el enfado por acceder a las TIC tan tarde y el malestar por tener que asumir una serie de riesgos académicos que no llegaban en su mejor momento. En contraposición, la satisfacción notable de un nuevo sector de alumnos equilibró la balanza y permitió sostener con más fuerza las hipótesis anteriores.

La tabla de modas que a renglón seguido se presenta acabó de rubricar el significado último de la pregunta.

EVALUACIÓN DE LA PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR LA CARPETA POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	8,00	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	5,00	4,00	4,00	5,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	8,00	4,00	6,00	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	7,00	5,00	8,00	5,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	9,00	8,00	8,00	1,00	8,00
TOTAL	7,00	8,00	5,00	8,00	5,00

Tabla 300

Como pudo comprobarse rápidamente, los materiales didácticos refrendaron lo que los alumnos habían apuntado en el ejercicio de galería de imágenes. Si en los primeros compases de la carpeta de aprendizaje, la novedad de la iniciativa y el encuentro con recursos informáticos jugó un papel destacado a favor de la infraestructura universitaria, los posteriores encuentros con estos recursos electrónicos fueron juzgados en términos bastante menos positivos. Vistas así las cosas, podría afirmarse que los materiales didácticos señalaron la calificación definitiva lograda por la universidad y que dicha calificación oscilaría alrededor de un discreto 6,6.

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

En diversos momentos de los estudios actuales se había hecho mención al cansancio de los estudiantes percibido mediante incoherencias y falta de respuestas. Sin embargo, estaba a nuestro favor que tanto el planteamiento general como las directrices que formaban parte de las estructuras de cada uno de los cuestionarios discurrían en paralelo a la implicación del alumno en el desarrollo del curso. En este sentido, por mucho que pudiese resultar lógico un desconcierto inicial y una dificultad salvable mediante la experiencia, si la marcha del sistema era correcta este tipo de escollos tenían que moderarse a lo largo de las diferentes entregas y superarse exitosamente al terminar la asignatura. La visión de conjunto que ofrecían los materiales didácticos, pues, permitía abundar en la evolución sufrida por los estudiantes, y valorar la necesidad de ampliar este

tipo de iniciativas. Si parecía evidente su entusiasmo ante semejante oportunidad, tanto más evidente parecía su sorpresa y falta de práctica en tareas similares.

Como pudo comprobarse por el número de envíos correctamente realizados desde el primer momento, los escollos principales que tuvieron que superar los alumnos no tenían relación alguna con el aspecto tecnológico de los cuestionarios. De forma casi inmediata aprendieron a manejar el instrumento y ya en el ejercicio de bibliografía se produjo una práctica equivalencia entre el volumen de ejercicios y el volumen de cuestionarios entregados según los protocolos de envío establecidos. Asimismo, y como pudo comprobarse también en cada uno de los estudios dedicado a uno u otro de los cuestionarios, el número de preguntas sin responder o respondidas de modo incorrecto disminuyó con el paso del tiempo. En cambio, las dificultades para dilucidar en qué sentido habían interpretado los encuestados determinadas preguntas señalaron esa falta de experiencia de los estudiantes tanto ante una encuesta como ante la conciencia del propio trabajo. A pesar de que en diversas ocasiones los profesores implicados indicaron la importancia que dichos cuestionarios tenían a la hora de incidir en el desarrollo de las asignaturas, únicamente los alumnos de segundo cuatrimestre pudieron comprobar en propia piel cómo se había atendido a las observaciones de los estudiantes. Ello, evidentemente, tuvo su repercusión dentro de un pequeño sector de alumnos. Pero no fue suficiente como para alterar la creencia generalizada de que la recogida de información, y menos aun si provenía de los estudiantes, no era tenida en cuenta para cambiar nada.

En relación con las dos preguntas que ahora nos ocupan, la tabla de modas siguiente recuperó los datos arrojados por los cuestionarios de los anteriores ejercicios y permitió afrontar el correspondiente a los materiales didácticos con la medida justa.

EVALUACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
		Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,00	8,00	7,00	8,00
	Dificultad	9,00	8,00	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	5,00	6,00	6,00	7,00
	Dificultad	5,00	8,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	6,00	6,00	6,00	6,00
	Dificultad	5,00	7,00	7,00	7,14
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	7,00	5,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	9,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	6,00	7,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	9,00	7,00	9,00
TOTAL	Guía	7,00	6,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	8,00	7,00	8,00

Tabla 301

Tanto en las evaluaciones totales como en las correspondientes a cada uno de los grupos encuestados, se percibió una total sintonía. Los cuestionarios como guía habían recibido una puntuación que oscilaba alrededor del 7 mientras que por su dificultad de contestación, su puntuación estaba entre el 7 y el 9. En apariencia, pues, los cuestionarios como guía habían cumplido relativamente con su cometido sin experimentar alteraciones considerables. En líneas generales, se podía afirmar que si bien en los primeros compases de la carpeta de aprendizaje, los cuestionarios no acabaron de satisfacer las expectativas de orientación académica, semejante constatación era lógica. La falta de cultura académica a la hora de gestionar y expresar sus opiniones se unió a la novedad de la propuesta didáctica y al grado de implicación del alumno en la titulación en general y en las asignaturas encuestadas en particular. En este sentido, pudieron explicarse algunas leves pero significativas diferencias detectadas en el grupo de Historia del Arte I, en el grupo T4 de Teoría del Arte y en el grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. Si en el primer caso se percibió un aumento de dos puntos entre el primer y el segundo ejercicio, en el caso de Teoría del Arte la puntuación se mantuvo intacta y en el de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración se invirtió. Prescindiendo del primer ejemplo, que ilustra la lógica de que, del primer al segundo ejercicio, los estudiantes conocían un poco mejor el funcionamiento del sistema y, además, el cuestionario de bibliografía enumeraba herramientas que podían utilizar de manera inmediata, el grupo T4 percibió más difícilmente la faceta didáctica de los cuestionarios a lo largo de toda la serie de ejercicios. Al enfrentarse con estudiantes demasiado noveles y contra el pronóstico de que ante ellos la generación de rutinas académicas resultaría más fácil, el objetivo previsto por los cuestionarios no llegó a cumplirse con satisfacción. Y, sin embargo, en este mismo grupo el grado de dificultad disminuyó a lo largo del curso. De modo que además de confirmarse que el proceso estaba en el buen camino, también se ratificó la necesidad de que la propuesta se ampliara al conjunto de la titulación.

En lo que al grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración se refería, la cuestión era completamente opuesta: acostumbrados a unas inercias de trabajo muy interiorizadas, la novedad de los cuestionarios tuvo una buena acogida. Si la valoración de los cuestionarios según su dificultad se mantuvo en general invariable en todos los ejercicios, cosa que por otro lado también caracterizó al resto de los grupos, su valoración de los cuestionarios como guía descendió notablemente del primer al segundo ejercicio. Ahora bien, acto seguido debe reconocerse que ya en el tercero recuperó los valores iniciales y así los mantuvo en el resto. Posiblemente, tras el entusiasmo inicial, sus inercias de trabajo chocaron con una filosofía académica totalmente dispar y esto se hizo sentir en el segundo ejercicio. Lo curioso de la situación estaba, no obstante, en la falta de acuerdo entre los alumnos más veteranos; es decir, entre los grupos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Estos últimos valoraron la vertiente didáctica de los cuestionarios siguiendo la lógica del grupo de Historia del Arte I ya mencionada. Por último, y antes de enfrentarse al comentario específico de la aportación de los materiales didácticos, faltaban dos observaciones importantes. La primera concernía a la relación entre la predisposición de

los alumnos ante una determinada actividad y la naturaleza y ubicación cronológica de dicha actividad en el seno del período lectivo de la asignatura. La segunda observación concernía al grado de dificultad y al hecho de que esta dificultad no siempre discurría en paralelo al aumento de la experiencia de los encuestados en la carpeta de aprendizaje. En realidad, ambas observaciones se relacionaban entre sí e incluían aspectos de la evaluación del cuestionario como guía. En efecto, teniendo en cuenta que los cuestionarios de bibliografía y de galería de imágenes eran prácticamente idénticos, las diferencias de sus puntuaciones tenían que buscarse en otros ámbitos no estrictamente vinculados a los cuestionarios. Por un lado, algunos de los grupos encuestados penalizaron la galería de imágenes por esa característica, a estas alturas ya suficientemente comentada, de las bases de de datos de imágenes: la utilidad y eficacia de las bibliográficas contrastaba con la falta de calidad de las de imágenes. Por el otro, algunos de los grupos encuestados expresaron con tales diferencias de puntuación su peculiar punto de vista sobre la simpatía despertada por la galería de imágenes. Ante semejante coyuntura, los materiales didácticos poco podían aportar. La tabla de medidas de tendencia central que a renglón seguido se presenta, junto con el gráfico de resultados conjuntos, muestra la distribución por grupos y asignaturas de las puntuaciones finales.

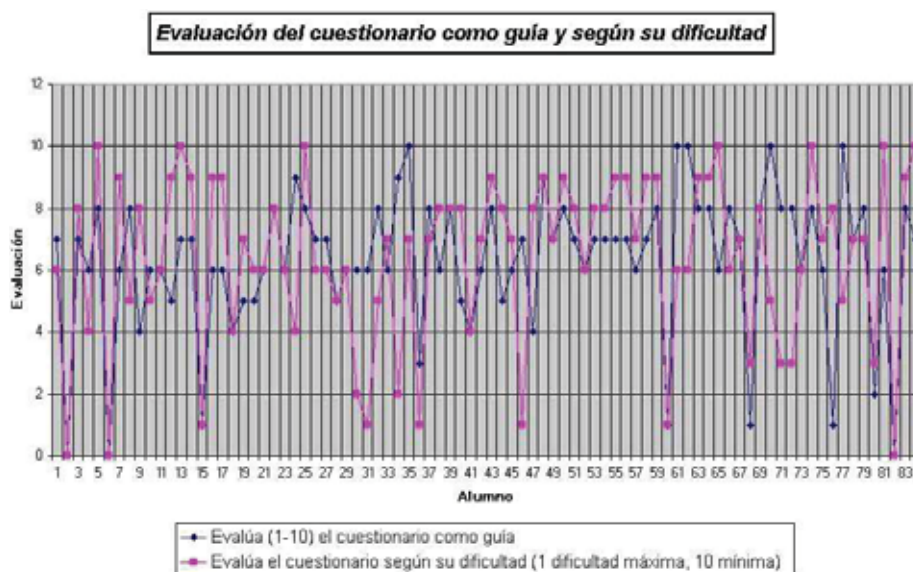


Figura 221

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA					
		Media	Desv.Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,48	3,06	8,00	8,00
	Dificultad	6,32	2,88	7,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	6,42	1,44	6,00	6,00
	Dificultad	6,75	1,91	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	6,64	1,96	6,00	6,00
	Dificultad	4,64	2,66	5,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	6,62	1,32	7,00	7,00
	Dificultad	7,52	1,94	8,00	8,00

<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	5,20	2,73	6,00	7,00
	Dificultad	6,00	3,48	6,00	9,00
TOTAL	Guía	6,30	2,32	6,00	6,00
	Dificultad	6,40	2,73	9,00	9,00

Tabla 302

Aunque las desviaciones tipo oscilaron bastante, lo cierto es que no se percibieron grandes diferencias entre grupos en cuanto a los valores medios se refería. Excepto en el 4,64 del grupo T4 de Teoría del Arte que consideró difícil la contestación de dicho cuestionario, el resto de los grupos presentaron medias solo aceptables. Atendiendo a los valores de la media aritmética, el grado de ayuda brindado por este cuestionario era tan moderado como moderada también su dificultad de contestación. El acuerdo tácito entre todos los grupos encuestados no dejó margen alguno a observaciones imputables a la realidad de las titulaciones o a las peculiaridades de las muestras encuestadas, sino que bien al contrario, insistió en esa idea generalizada de que los materiales didácticos eran una actividad complicada. El cuestionario de materiales didácticos respondía a una estructura compleja y larga que, como se comentó a su debido tiempo, intentaba fomentar la libertad creativa del alumno ofreciéndole un amplio margen de posibilidades de acción. Las siete páginas que lo albergaban, pues, eran altamente pormenorizadas en cuanto a fases se refería, pero a diferencia de otros cuestionarios, el de materiales había evitado conscientemente las tablas jerárquicas con botones de opción para que el estudiante no sintiese coartada su libertad de movimientos. Muy posiblemente, tal diferencia de cuestionario y ejercicio fue mal acogida entre los encuestados. Acostumbrados como estaban a listas de bases de datos que utilizaban inmediatamente y a ejercicios cuyos objetivos y protocolos de entrega estaban perfectamente estipulados, los materiales didácticos constituían una novedad. Si las medias aritméticas eran elocuentes, no lo eran menos las medianas y las modas: dejando al margen la cierta distorsión que provocan las medianas y modas generales para todos los alumnos, si se observan dichos estadísticos distribuidos por asignatura y grupos se verá que los valores predominantes se sitúan poco por encima del 6, con la excepción de los estudiantes de las asignatura Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración.

EVALUACIÓN DE TODOS LOS CUESTIONARIOS DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)						
		Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,00	8,00	7,00	8,00	8,00
	Dificultad	9,00	8,00	7,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	5,00	6,00	6,00	7,00	6,00
	Dificultad	5,00	8,00	8,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
	Dificultad	5,00	7,00	7,00	7,14	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	7,00	5,00	7,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	9,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	6,00	7,00	7,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	9,00	7,00	9,00	9,00
TOTAL	Guía	7,00	6,00	7,00	7,00	6,00
	Dificultad	9,00	8,00	7,00	8,00	9,00

Tabla 303

En líneas generales, parecía que los materiales didácticos se hallaban en la misma dirección que el resto de actividades, ratificaban lo ya previsto en la introducción de esta pregunta y abogaban por una consideración final del sistema de gestión del propio aprendizaje que se hallaba entre el aprobado y el notable. Sin embargo, si se observaban con un poco más de detalle el significado que habían concedido los alumnos a las calificaciones, la conclusión sufría ligeras alteraciones. Por ejemplo, aunque no se podía hablar de una mejora en cuanto a la dificultad se refería, sí que se podía afirmar que los cuestionarios habían sido fáciles o muy fáciles de contestar desde el principio y, con mayor fortuna, en el caso de los estudiantes de Historia del Arte. A nuestro juicio, ello pudo ser indicativo de que dichos alumnos valoraron positivamente la experiencia y la oportunidad de gestionar su propio aprendizaje pero no pudieron asumir, interiorizar y familiarizarse con algo que requería una cultura académica más larga. Los cuestionarios no fueron una guía extraordinaria para los estudiantes como hubiesen querido. Pero tampoco pudo afirmarse que fueran algo tan desdeñable como los errores, incoherencias y negativas a dar respuesta a determinados aspectos parecieron señalar en un primer momento.

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

Aunque presente en todos y cada uno de los cuestionarios de evaluación de la carpeta de aprendizaje, la pregunta sobre la evaluación de la dificultad del ejercicio en comparación con los otros que componían la carpeta de aprendizaje había sido aplazada hasta el final del proceso. Tanto por el comentario personal de los alumnos como por la reacción que estos mostraron ante semejante pregunta, la estrategia de análisis creyó más oportuno aplazar el comentario hasta que los encuestados tuvieran la visión completa y real del nuevo sistema. Pero ahora había llegado el momento de rendir cuentas y dar las explicaciones oportunas para entender las razones que habían llevado a repetir y situar la pregunta número 8 en todas las fases de la carpeta de aprendizaje.

En primer lugar, los cuestionarios en general y los de evaluación del aprendizaje en particular habían tenido la pretensión de mantener un clima de unanimidad mediante el cual, el estudiante conociera de antemano aquello sobre lo que iba a ser preguntado. La importancia de crear esa cultura de la responsabilidad, la participación y la implicación directa en el propio aprendizaje constituía un elemento fundamental de la experiencia piloto. En segundo lugar, si la semejanza era la fórmula para conseguir esa proximidad entre el estudiante y la conciencia sobre el propio trabajo realizado, los listados de las parrillas jerárquicas, por ejemplo, eran las fórmulas para subrayar la individualidad de cada ejercicio. Con estos dos elementos básicos, similitud y especificidad de los ítems, se pretendía que el alumno supiera que debía reflexionar acerca de toda una serie de aspectos comunes que afectaban a cualquier tipo de tarea de índole académica y enriquecer dicha reflexión con los matices propios de una aplicación concreta. La pregunta sobre la evaluación de la dificultad del ejercicio en comparación con otros gozaba de esa dualidad comentada y, además, servía de recuerdo a los alumnos para que en ningún momento del proceso de aprendizaje perdiesen de vista que el objetivo de investigación era único. Por un lado, se trataba de que el encuestado visualizara una estructura común de pregunta. Por el otro, se trataba de ofrecerle la oportunidad para que fuese reflexionando sobre su aprendizaje y enriqueciendo dicha reflexión. En síntesis, no se trataba tanto de lograr unas cifras que pudiesen procesarse estadísticamente como de acostumar al estudiante a todo un sistema académico que implicaba su reflexión y su conciencia sobre el aprendizaje obtenido.

A tenor de lo señalado en ocasiones pasadas, la escasa experiencia de los estudiantes en los pormenores de la investigación hacía prever que con la carpeta de aprendizaje habrían entrado en contacto con herramientas fundamentales que cada una de las tareas propuestas aportaba a los materiales didácticos. Si estos, pues, aparecían realmente como una recopilación, su nivel de dificultad sería más que relativo. El gráfico de resultados conjuntos, que a continuación se presenta, ilustró la distribución de los ítems «muy difícil», «difícil», «igual», «fácil» y «muy fácil».

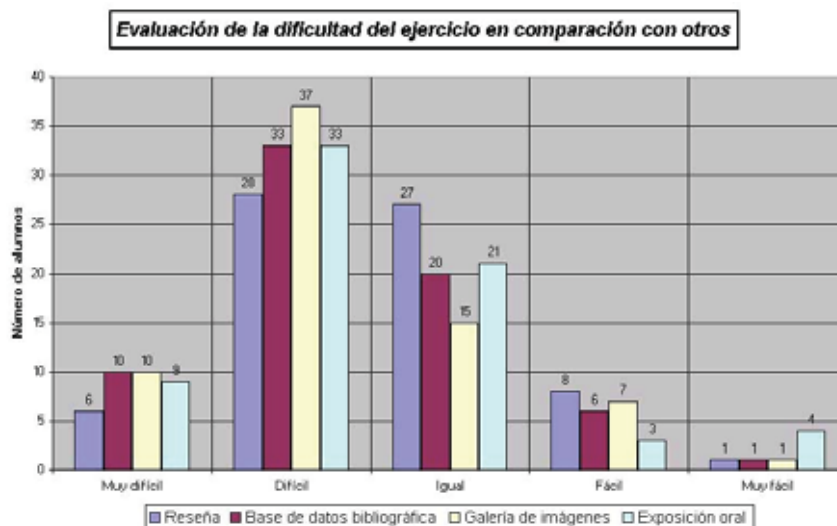


Figura 222

De los 84 alumnos que contestaron el presente cuestionario, la mayoría seleccionó las casillas igual y difícil para ejemplificar su percepción de los materiales didácticos, y el resto optó por las posibilidades muy difícil y fácil para acabar de configurar el panorama global de la dificultad de la iniciativa didáctica. Sin ninguna duda, las dos posibilidades señaladas en primer lugar mostraban conclusiones y puntos de vista diferentes y, en ocasiones, opuestos. Pero también compartían el hecho de que situaban la apreciación de los estudiantes en puntos moderados de la parrilla. Puesto que la mayoría de las puntuaciones se concentraron en el ítem difícil, hubo que deducir que los materiales didácticos eran más difíciles que, siguiendo un orden de dificultad creciente, la bibliografía, la galería de imágenes, la reseña y la exposición oral. Ello podía significar que la última actividad de la carpeta de aprendizaje era una tarea considerada autónoma por parte de los implicados y que, lógicamente, como culminación de todo un proceso investigador presentaba las mayores dificultades. En este sentido, la semejanza de las cifras de comparación entre ejercicios parecía apuntar en una única dirección: los materiales didácticos eran más complejos que el resto de actividades, pero su complejidad quedaba matizada por la ayuda de las tareas previas. Así, por ejemplo, si la bibliografía era el ejercicio más fácil, seguido de la galería de imágenes y la reseña, la exposición oral era el más difícil por razones que parecían más de índole personal que académica. Según lo que habían señalado los estudiantes en relación con su experiencia previa, la exposición oral era el ejercicio que gozaba de más experiencia y el que, en cambio, padecía de una más baja relación con sus homólogos de reseña, bibliografía y galería de imágenes. En apariencia, los alumnos habían establecido una división imaginaria entre las tres primeras actividades de la carpeta de aprendizaje, que les sugerían comportamientos de investigación más comunes y las dos últimas, que les sugerían comportamientos que implicaban la docencia y la defensa pública de los resultados de un trabajo previo. Si una cosa era buscar información, por muy difíciles y extraños que resultaran los medios tecnológicos propuestos, el margen exigido a la creatividad era menor. Por el contrario, cuando los estudiantes tuvieron que acometer la exposición oral y los materiales didácticos, tuvieron que preparar un hilo argumental, una estructura de ponencia y un sistema más o menos sofisticado para comunicar a un determinado público un determinado resultado.

Nótese que en ambos casos se detectó un empate técnico entre la reseña y la galería de imágenes que no dejaba de ser curioso. El grado de dificultad de ambos ejercicios había sido equiparado por los estudiantes al final del proceso y, mientras uno había recogido el entusiasmo inicial y el desconcierto de los primeros compases, el otro había simbolizado el punto de inflexión de la experiencia. Si se observaba el ítem muy difícil, se llegaba a la conclusión de que los materiales didácticos eran mucho más difíciles que la bibliografía y la galería de imágenes, que la reseña y que la exposición oral. O lo que es lo mismo, los ejercicios más fáciles habían sido la bibliografía y la galería de imágenes seguidos de la reseña y, por último, la exposición oral. En el mismo sentido, si se observaba el ítem fácil, los materiales didácticos solo habían resultado más fáciles que la exposición oral, la bibliografía, la galería de imágenes y la reseña. Ahora bien, en los ítems muy difícil y fácil los valores fueron estadísticamente desdeñables.

A pesar de que con esta última anotación, la bibliografía parecía romper su rol protagonista en la jerarquía de las actividades más llevaderas, lo cierto es que la realidad global abogaba por considerar los ejercicios según su dificultad por este orden: materiales didácticos, exposición oral, reseña, galería de imágenes y bibliografía. La división, pues, a la que se había hecho referencia con anterioridad y según la cual los estudiantes habían trazado una frontera imaginaria entre los tres primeros ejercicios y los dos últimos quedaba confirmada. La reseña tenía un grado de dificultad notable no solo por la naturaleza de la actividad en sí misma, sino también porque era el primer ejercicio de la carpeta de aprendizaje. Por su parte, los ejercicios de bibliografía y galería de imágenes eran los más pautados: el grado de libertad de los estudiantes había sido percibido como menos arriesgado. La presencia y el contacto con las tecnologías de la información y la comunicación, los cursos de formación que se organizaron a propósito y el descubrimiento de bases de datos especializadas habían todos contribuido a facilitar la resolución de sus problemas. Lo que hacía diferente al ejercicio de galería de imágenes, y que le llevó a posiciones más elevadas en el grado de dificultad del conjunto de la carpeta fueron principalmente dos cuestiones. En primer lugar, la varias veces subrayada inferior calidad de las bases de datos y repositorios de imágenes. En este caso, las comparaciones con los instrumentos utilizados en el ejercicio anterior de bibliografía destacaron las deficiencias instrumentales que experimentaron los alumnos en relación con el tercer ejercicio. Por otro lado, el lector tampoco puede olvidar que, a diferencia del ejercicio de bibliografía, en el de galería el estudiante debía de justificar para cada una de las imágenes seleccionadas los motivos de su elección. Sin lugar a dudas, ello suponía una tarea de no poca importancia que penalizó la dificultad de este tercer ejercicio de la carpeta.

Por último, convenía prestar una atención especial a la distinción entre las dificultades de índole técnica y las dificultades de índole teórica. Tanto si se tenía en cuenta lo acontecido con los ejercicios segundo y tercero, como si se consideraba esa línea divisoria imaginaria entre los tres primeros y los dos últimos, parecía detectarse que la principal dificultad de los alumnos no se hallaba en el uso y manejo de las herramientas ni en la asunción de una serie de habilidades prácticas sino en aquellos ámbitos más estrictamente especulativos en donde tenían que tomar decisiones y ordenar la información recabada. Por lo tanto, a nuestro juicio, había que desestimar que los escollos vinculados a la utilización de las TIC fuesen realmente graves e influyesen en el desarrollo de los materiales didácticos. Al margen de lo que comentaran y expresaran los estudiantes, el aspecto técnico de la carpeta de aprendizaje no fue decisivo. Al fin y al cabo, el grado de dificultad implicado por los materiales didácticos se equiparaba al del conjunto de la carpeta de aprendizaje y se cifraba entre medio y alto.

13.3.4. Qué calificación pondrías a tu ejercicio

Con la experiencia acumulada hasta el momento, la pregunta que había cerrado todos y cada uno de los cuestionarios adquiría nuevos visos. Por un lado, y como ya se había comentado, los materiales didácticos eran siempre algo más que una sola actividad:

simbólicamente recogían la valoración de todo un curso de trabajo. Por otro lado, la particularidad de las respuestas que hasta la fecha habían ido consignando los alumnos a propósito de sus actividades previas no permitía ser muy halagüeños. En líneas generales, los alumnos habían considerado que el conjunto de la carpeta de aprendizaje ostentaba una dificultad entre media y alta. De modo que conociendo la naturaleza de los escollos que habían tenido que superar los encuestados, no significaría lo mismo hallar ahora una calificación de notable que hallarla al principio del proceso. La tabla de modas que a continuación se muestra recuerda las calificaciones de cada uno de los ejercicios anteriores a los materiales didácticos y permite establecer la referencia a partir de la cual se pudo afrontar la última entrega.

CALIFICACIÓN DE LOS EJERCICIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)				
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	7,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	7,00	6,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	7,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	7,00	6,00	8,00
TOTAL	7,00	7,00	6,00	8,00

Tabla 304

La homogeneidad y mantenimiento de un criterio estable de puntuación en lo que al propio trabajo se refería evidenciaron que incluso cuando tenían que evaluarse a sí mismos, las notas máximas que se concedían no superaban nunca el 8. Las leves diferencias detectadas en la tabla comparativa anterior revelaban más discrepancias entre ejercicios que discrepancias reales entre grupos o titulaciones. En efecto, mientras las dos primeras actividades merecieron calificaciones de 7 en casi todos los casos, el ejercicio de galería de imágenes volvió a dispersar los datos. En apariencia, y sin entrar en los pormenores de cada una de las asignaturas encuestadas, existía una tendencia al crecimiento de la calidad y el grado de satisfacción con el trabajo realizado. La única sorpresa, pues, la aportaba aquí la galería de imágenes tanto a nivel general como en los detalles brindados por cada uno de los grupos encuestados. Si en el caso de Historia del Arte I y de Teoría del Arte T4 la progresión del 7 al 8 venía determinada precisamente por la galería, en el caso de los grupos T2 de Teoría del Arte y C1 de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración la situación era inversa; esto es, la galería de imágenes representaba un punto de inflexión en sentido negativo que la exposición oral superaba. La limitación a 10 registros de la que gozaron los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración junto con el hecho de que fueron también los únicos que acometieron la carpeta de aprendizaje a partir de una fuente de la Estética pudo explicar la intranquilidad que les supuso el tener que ilustrar temas abstractos y complejos con solo 10 imágenes. En cambio, la experiencia académica de la que disponían los miembros de este grupo pudo también haber influido en la mejora experimentada por una exposición oral en donde tenían que explicar en palabras lo que en la galería de imágenes habían tenido que comunicar en imágenes. El aumento de las calificaciones de la exposición oral fue notable en todos los

casos excepto en los que, como el de Historia del Arte I, habían ya adquirido un nivel de calidad y familiarización previos con la carpeta de aprendizaje. Por su parte, los alumnos de Teoría del Arte y de Historia de las Ideas Estéticas posiblemente tuvieron en cuenta la dificultad de ilustrar temáticas de índole más teórica que histórica, su falta de práctica en estos menesteres y los problemas interpretativos que dichos temas les ofrecían. En este sentido, y puesto que las calificaciones de la exposición oral fueron más altas siempre que las concedidas a la galería de imágenes, hubo que deducir que los alumnos tendieron a unificar utilidad, práctica y calificación y que por ello apreciaron esa aplicabilidad del conocimiento que la iniciativa didáctica perseguía.

De ser correctas todas estas hipótesis de trabajo así como las defendidas hasta el momento acerca del talante sintético de los materiales didácticos, parecía ajustarse a la lógica el pronóstico de que las notas del quinto ejercicio de la carpeta de aprendizaje serían el resultado de un promedio del resto. Así, por ejemplo, si el grupo de Historia del Arte I había ofrecido unas notas de 7, 7, 8 y 8 correspondientes a reseña, bibliografía, galería de imágenes y exposición oral, presumiblemente los materiales didácticos oscilarían alrededor del 7. En el caso de Teoría del Arte T2 y T4, la presunción apuntaba hacia el 6,75, mientras en los casos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración apuntaba hacia el 7. El gráfico de resultados conjuntos y su correspondiente tabla de medidas de tendencia central y de dispersión aclaró nuestras dudas:

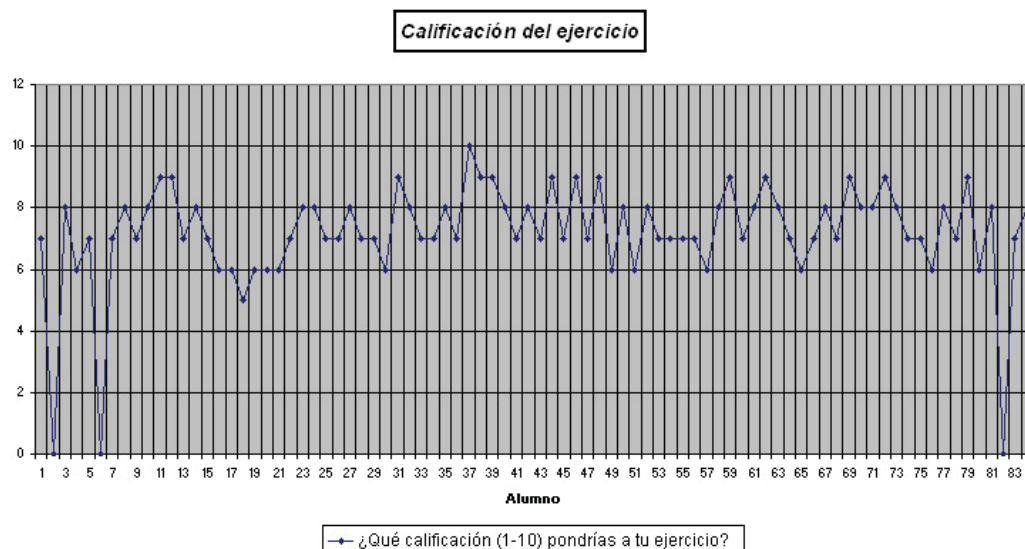


Figura 223

CALIFICACIÓN DEL EJERCICIO POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,28	1,77	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,67	0,98	6,50	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,73	1,19	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,57	1,03	7,00	7,00

<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,53	2,77	7,00	7,00
TOTAL	7,19	1,72	7,00	7,00

Tabla 305

Con unas desviaciones tipo más que aceptables y un grado de acuerdo casi modélico, los resultados no defraudaron las expectativas. Con la única excepción del grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración que arrojó una distorsión en torno a la media de 2,77, el resto de grupos encuestados oscilaron siempre alrededor del 1 en dichas desviaciones y entre el 6,5 y el 7,5 en lo que a valores medios se refería. Por su parte, tanto las medianas como las modas incrementaron dicha oscilación y situaron la nota máxima en el 8 del grupo de Historia del Arte I. En consecuencia, aunque hubo ligeras modificaciones entre la realidad y los cálculos previstos, lo cierto es que el grado de coincidencia fue muy ajustado a la hipótesis anterior. En este sentido, pues, solo había que subrayar dos cosas. La primera se refería al matiz fundamental que había introducido el grupo de Historia del Arte I y que establecía una diferencia entre la previsión de nota y la nota real. La segunda hacía referencia a la sintonía generalizada de los valores resultantes en cada una de las ocasiones en las que se había solicitado a los alumnos una evaluación de su propio trabajo. Ello podía compensar el hecho de que las notas de los materiales didácticos parecían responder con total certeza al promedio de las acumuladas en las actividades previas. En realidad, tanto la idea de que el quinto ejercicio había representado la suma de los otros cuatro como la idea de que la tónica general había sido la de evaluarse siempre con la misma calificación se encontraban en un callejón sin salida. Que un estudiante a punto de licenciarse considerase que un listado bibliográfico del campo de su especialidad, sobre un tema de su propia elección y limitado a 10 títulos merecía solo un 7 era en sí mismo revelador.

CALIFICACIÓN DE TODOS LOS EJERCICIOS DE LA CARPETA POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	7,00	6,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	7,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	7,00	6,00	8,00	7,00
TOTAL	7,00	7,00	6,00	8,00	7,00

Tabla 306