



Laureate International Universities

V JORNADAS INTERNACIONALES DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIA.
Universidad Europea de Madrid

Contenido: Experiencias sobre metodologías activas y evaluación de los aprendizajes

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESTUDIO, APRENDIZAJE Y ESTILOS DE PENSAMIENTO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO COMO BASE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS

M^a Lourdes Álvarez-Fernández, Jesús N. García-Sánchez, Begoña Martínez-Cocó, Patricia Robledo-Ramón, Carmen Díez-González, Miguel Ángel Carbonero*, José María Román*, Maximiano del Caño*, & Inés Monjas Casares*

Universidad de León, *Universidad de Valladolid

Dpto. Psicología, Sociología y Filosofía
Facultad de Educación, Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n, 24071-León (España)

E-mail: mlalvf@unileon.es, jn.garcia@unileon.es, bmarc@unileon.es, probr@unileon.es,
cdieg@unileon.es, carboner@psi.uva.es, jmroman@psi.uva.es, imonjas@psi.uva.es

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia en el marco de dos proyectos competitivos, parcialmente financiados por el Plan de Apoyo a la Innovación Docente en los centros de la ULE PAID_ULE, 2008 y JCyL_EEES, 2008 para la adaptación al EEES, concedidos al IP (J. N. García) centrados en el fomento de la calidad en la docencia y avance en el desarrollo de convergencia europea, a través de la inclusión de metodologías innovadoras en el ámbito universitario. La parte que nos ocupa buscaba conocer los procesos de estudio y aprendizaje, así como los estilos de pensamiento predominantes en una muestra de 309 alumnos pertenecientes a la Universidad de Valladolid (UVA), con la finalidad de obtener conocimientos previos a la inclusión de metodologías activas en el aula, en relación al alumnado universitario. Tomando como variable de agrupamiento el curso en que se encuentran los alumnos, se observan diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos tanto de la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario (CEPEA, Barca, 1999), como de la aplicación de una adaptación del Inventario de Estilos de Pensamiento (MSG, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocas, & García, 1997).

INTRODUCCIÓN

El interés por la calidad y la innovación en el proceso de aprendizaje es una de las piezas claves que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De este proceso de convergencia europea se desprende la necesidad de un verdadero

cambio, en todos los sentidos, en la enseñanza universitaria, perfilándose como cuestión básica la renovación e innovación del proceso educativo orientado hacia la incorporación de métodos y estrategias didácticas flexibles centradas en las necesidades de los alumnos y en las competencias que los mismos deben desarrollar, entendiendo el aprendizaje significativo como una prioridad (Tendencias IV, 2005 y Tendencias V, 2007).

Uno de los grandes retos que ha supuesto la entrada en el EEES para la universidad española ha consistido en pasar de una educación centrada en el docente, caracterizada por la transmisión de conocimientos que el profesor consideraba necesarios, a una educación centrada en las características específicas de cada alumno desarrollando en cada persona el máximo de capacidades.

En el marco de la Comunidad Europea se apuesta por una enseñanza basada en el concepto “aprender a aprender” en la que el alumno se percibe como el motor del aprendizaje, a través de la inclusión por parte del profesorado de enfoques y metodologías activas e innovadoras centradas en la cooperación y favoreciendo la responsabilidad, creatividad, reflexión y actitud crítica en el estudiante (Zach, 2006). El modelo de educación europeo está ganando aceptación al modelo de profesor transmisor de contenidos y a las rutinas metodológicas tradicionales.

Por estos motivos, en la actualidad, el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno cada vez cobra más importancia, ya que es quien otorga significado a los materiales que procesa y decide que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. En la actualidad, existe un consenso generalizado ante la aceptación de que aprender requiere disposición y utilización de estrategias precisas. Dicha disposición implica motivación, qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante, cómo lo aborda (Salim, 2004), así como la forma predilecta (estilo intelectual) que tiene de aplicar sus habilidades cognitivas hacia diferentes tareas, situaciones y contextos, (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, González, Bernardo, valle, Cabanach, Rodríguez, & Sales, 2004).

Con el presente trabajo, se pretende aportar un análisis sobre las diferencias en la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje: estrategias y enfoques de aprendizaje, tipo de motivación y estilos intelectuales predominantes, y mostrar, en este sentido, la dirección evolutiva que se produce a medida que el alumno avanza en la carrera. Se espera que las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos sirvan a la comunidad docente como referencia en la elección e inclusión de metodologías activas e innovadoras en las aulas en base a las características de sus alumnos, en relación a su forma de aprender.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, en el marco de varios proyectos de investigación competitivos concedidos al IP (J.N. García), financiados parcialmente por el Plan de Apoyo a la Innovación Docente en los centros de la ULE (PAID_ULE, 2008) y por la Junta de Castilla y León (JCyL_EEES, 2008), para la adaptación al EEES, centrado en el fomento de la calidad en la docencia y avance en el desarrollo de convergencia europea, a través de la inclusión de metodologías activas y herramientas online en diversas asignaturas correspondientes al área de Psicología Evolutiva y de la Educación de diferentes especialidades dentro de las titulaciones de magisterio y psicopedagogía en la Universidades de León y Valladolid.

MÉTODO

Participantes

Para la presente investigación se contó con una muestra de 309 alumnos procedentes de la universidad de Valladolid (UVA), provenientes de diferentes especialidades dentro de la diplomatura de Magisterio y de la titulación de Psicopedagogía. En la Tabla 1 se muestra la distribución de alumnos participantes en el estudio según curso y género de los mismos.

Tabla 1

Alumnos de la UVA participantes en el estudio en función del curso y género

| <i>Curso</i> | <i>Género</i> | | <i>Total</i> |
|--------------|---------------|-------|--------------|
| | Hombre | Mujer | |
| 1º curso | 7 | 57 | 64 |
| 2º curso | 12 | 108 | 120 |
| 3º curso | 1 | 38 | 39 |
| 4º curso | 11 | 53 | 64 |
| 5º curso | | 9 | 9 |
| <i>Total</i> | 31 | 265 | 296 |

**Nota: Si bien el total de participantes fueron 309, únicamente se incluyen en cada variable de agrupamiento aquellos alumnos de los que se disponen datos.*

Instrumentos

Para evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adoptaban los estudiantes en su proceso de estudio, así como las motivaciones y estrategias más predominantes se utilizó el *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario (CEPEA)* (Barca, 1999), adaptado del Cuestionario SPQ (Study Process Questionnaire) (Biggs, 1987).

El CEPEA se cumplimenta en una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo). Se compone de 42 ítems, afirmaciones referentes a aspectos de tipo motivacional y estratégico que los alumnos desarrollan cuando adoptan y realizan tareas de aprendizaje, que proporcionan la obtención de puntuaciones para 6 subescalas: 3 de motivos y 3 de estrategias. En un segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de 3 escalas de enfoques de aprendizaje y, por último, 2 compuestos de enfoques (para ver en detalle, confrontar Tabla 2).

Tabla 2

Variables evaluadas por el CEPEA

| <i>Instrumento</i> | <i>Subescalas</i> | <i>Variables medidas</i> |
|--------------------|----------------------------|---------------------------|
| CEPEA | Estrategias de aprendizaje | Estrategias Superficiales |
| | | Estrategias Profundas |
| | | Estrategias de Logro |
| | Motivos | Motivación Superficial |
| | | Motivación Profunda |
| | | |

| | | |
|---------------|---|---|
| (Barca, 1999) | Enfoques de aprendizaje (relaciones motivo-estrategia) | Motivación de Logro Enfoque Superficial Enfoque Profundo Enfoque de Logro Compuestos Profundo- Logro Superficial- Logro |
|---------------|---|---|

Con la finalidad de valorar las diferentes estrategias y formas en las que los estudiantes universitarios resuelven problemas, realizan tareas, toman decisiones, etc., se utilizó el Inventario de Estilos de Pensamiento (MSG) (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, & García, 1997), adaptado del *Thinking Styles Inventory* (Stenberg & Wagner, 1991).

El alumno debe contestar su grado de acuerdo respecto a 104 ítems (8 ítems por cada una de las 13 subescalas que componen el MSG) que se le presentan en base a una escala tipo Likert de 7 puntos (desde 1=nada bien a 7= excelentemente bien).

A través del MSG se evalúan trece estilos intelectuales en el estudiante que, a su vez, se agrupan en 5 dimensiones: 1) funciones: estilos legislativo, judicial y ejecutivo, 2) formas: estilos monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico, 3) niveles: estilos global y local, 4) ámbito: estilos interno y externo, y 5) tendencias: estilos conservador y liberal.

Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo una extensiva revisión bibliográfica nacional e internacional de estudios en el ámbito y de diferentes herramientas de evaluación de las metodologías innovadoras, analizando las variables que éstas medían, así como su eficacia.

Tras la selección de las diversas pruebas a utilizar, éstas fueron aplicadas el primer día de clase de diversas asignaturas correspondientes al profesorado implicado en el estudio. La aplicación fue llevada a cabo por personas ajenas a la docencia de dichas asignaturas con la finalidad de evitar situaciones de incomodidad en el alumnado, cuya participación fue en todos los casos voluntaria.

Una vez recogidos e informatizados los protocolos, se realizaron diferentes análisis estadísticos con los datos obtenidos.

RESULTADOS

Una vez comprobada la descripción estadística de las variables y observando que no cumplían muchas de ellas las propiedades de normalidad estadística (asimetría, curtosis), se procedió a realizar análisis no paramétricos para contrastes de más de dos variables (pruebas de Kruskal-Wallis). Estos análisis evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en multitud de las variables analizadas.

En primer lugar y, atendiendo a los resultados obtenidos de la aplicación del CEPEA, en la Tabla 3 se presentan los datos resultantes de tomar como variable de agrupamiento el curso de los alumnos.

De acuerdo a las características del CEPEA es posible identificar cuatro variables (motivaciones, estrategias, enfoques y sus compuestos) que a su vez adoptan tres categorías (superficial, profundo y de logro).

Tabla 3

Diferencias estadísticamente significativas de los diferentes factores del CEPEA, considerando como variable de agrupamiento: curso alumnos UVA

| Curso | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | χ^2 | p |
|-----------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|----------|------|
| VARIABLES CEPEA | | | | | | | |
| Motivación Superficial | 101,00 | 60,89 | 71,66 | 48,09 | 70,06 | 12,349 | ,015 |
| Motivación de Logro | 76,00 | 69,71 | 58,21 | 49,21 | 74,67 | 9,683 | ,046 |
| Estrategia profunda | 36,00 | 72,45 | 73,45 | 44,37 | 75,61 | 22,494 | ,001 |
| Estrategia de Logro | 38,50 | 68,63 | 70,39 | 46,48 | 74,83 | 15,556 | ,004 |
| Enfoque Superficial | 109,00 | 62,00 | 65,87 | 48,88 | 73,44 | 10,802 | ,029 |
| Enfoque Profundo | 37,00 | 67,58 | 70,76 | 46,92 | 73,28 | 14,330 | ,006 |
| Enfoque de Logro | 56,50 | 69,05 | 62,37 | 48,26 | 76,22 | 10,990 | ,027 |
| Compuesto Superficial-Logro | 84,50 | 71,74 | 67,74 | 46,69 | 67,28 | 14,146 | ,007 |

**Nota: las puntuaciones de la tabla están expresadas en rangos promedios (RP), y son fruto de los análisis estadísticos no paramétricos*

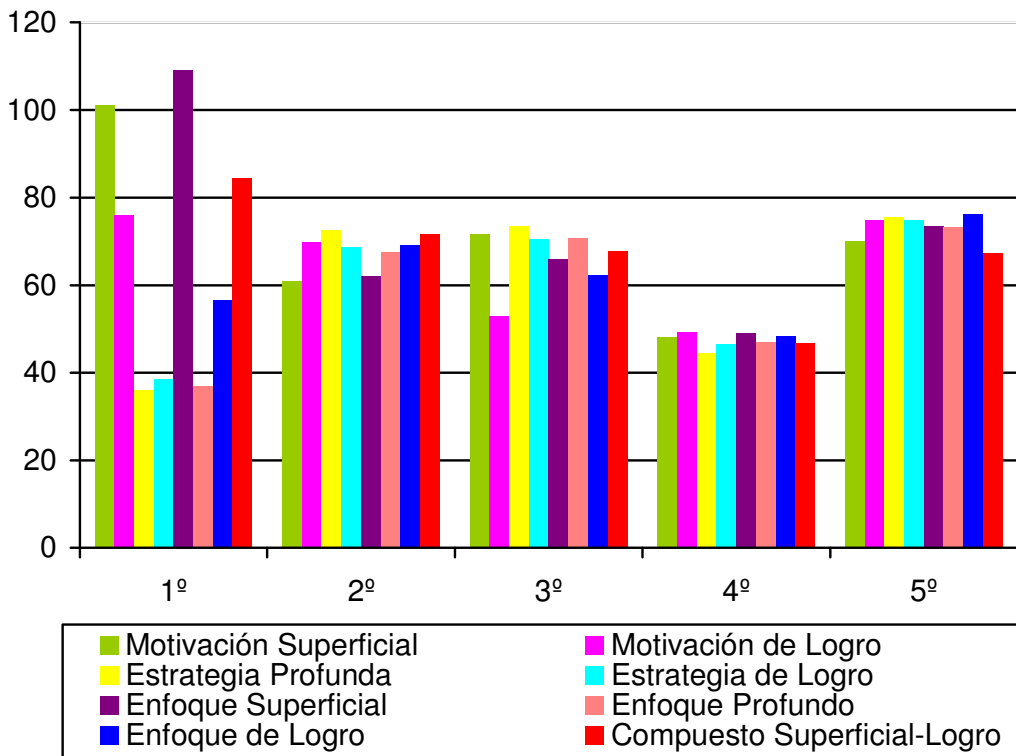
Como se puede observar en la Figura 1 y, atendiendo en primer lugar a la variable de motivación, se aprecia que los alumnos de 1º curso de carrera es el grupo que presenta una mayor motivación de tipo superficial respecto de los otros cursos (RP_{1º} = 101,00 vs., RP_{4º} = 48,09) y una mayor motivación de logro (RP_{1º} = 76,00 vs., RP_{4º} = 49,21), siendo el grupo que presenta menores puntuaciones en ambos tipo de motivación los alumnos de 4º curso.

Sin embargo en relación a las estrategias de aprendizaje, los alumnos de primer curso son los que presentan puntuaciones más bajas atendiendo a las estrategias profunda y de logro. En este sentido los alumnos de último año de carrera presentan en ambas estrategias de aprendizaje las puntuaciones más elevadas (RP_{5º} = 75,61 vs., RP_{1º} = 36,00) (RP_{5º} = 74,83 vs., RP_{1º} = 38,50).

Por otro lado, también se han observado diferencias estadísticamente significativas, en función del curso, en los enfoques superficial, profundo y de logro. La adopción de un enfoque de aprendizaje de tipo superficial se da más en el 1º curso de carrera (ej., RP_{1º} = 109,00 vs., RP_{4º} = 48,88), mientras que el último curso se adoptan más los enfoques profundo (ej., RP_{5º} = 73,28 vs., RP_{1º} = 37,00) y de logro (ej., RP_{5º} = 76,22 vs., RP_{4º} = 48,26).

Por último, y respecto a la combinación de los enfoques de aprendizaje superficial-logro, los alumnos de 1º son el grupo que presenta mayor puntuación en dicha combinación, por el contrario los alumnos de 4º curso son el grupo con menor puntuación (RP_{1º} = 84,50 vs., RP_{4º} = 46,69).

Figura 1. *Diferencias estadísticamente significativas del CEPEA considerando como variable de agrupamiento: curso alumnos UVA*



Atendiendo a los resultados obtenidos de la aplicación del MSG, si se observa la Tabla 4 se presentan las diferencias estadísticamente significativas halladas, considerando el curso como variable de agrupamiento.

Tabla 4
Diferencias estadísticamente significativas de los diferentes factores del MSG, considerando como variable de agrupamiento: curso alumnos UVA

| Curso | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | χ^2 | p |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|-------|----------|------|
| Variables MSG | | | | | | | |
| Estilo Conservador | 84,50 | 71,74 | 67,74 | 46,69 | 67,28 | 14,146 | ,007 |
| Estilo Jerárquico | 46,50 | 73,16 | 65,34 | 47,80 | 65,67 | 11,910 | ,018 |
| Estilo Monárquico | 59,00 | 67,97 | 68,89 | 47,83 | 67,50 | 10,824 | ,029 |
| Estilo Oligárquico | 106,00 | 70,63 | 61,66 | 47,39 | 75,06 | 14,474 | ,006 |
| Estilo Externo | 97,50 | 66,63 | 69,50 | 46,45 | 74,56 | 15,507 | ,004 |

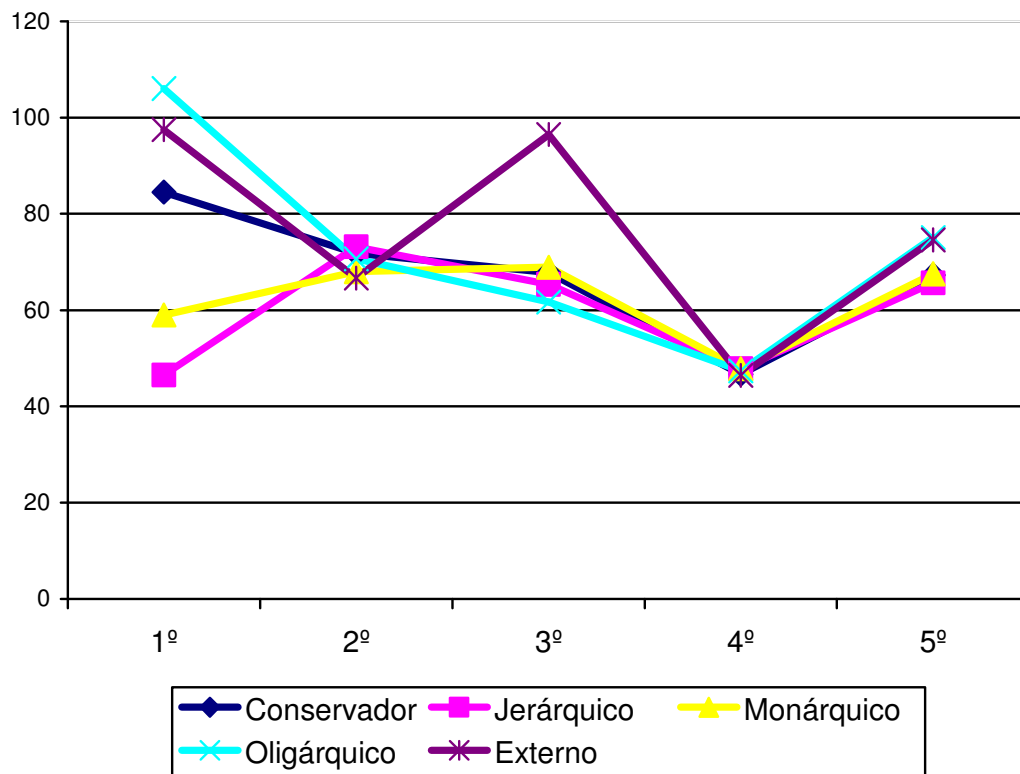
*Nota: las puntuaciones de la tabla están expresadas en rangos promedios (RP), y son fruto de los análisis estadísticos no paramétricos

En la Figura 2 se aprecia, que en la dimensión “funciones”, en el estilo conservador el curso de 1º es el grupo que más presenta este tipo de estilo intelectual ($RP_{1º} = 84,50$ vs., $RP_{4º} = 46,69$), por el contrario los alumnos de 4º curso son el grupo con las puntuación más baja.

En la dimensión “formas” se observan diferencias significativas estadísticamente, entre cursos, en tres de los estilos integrados en la misma. En primer lugar, el estilo jerárquico predomina en los alumnos de 2º frente a los alumnos de 1º ($RP_{2º} = 73,16$ vs., $RP_{1º} = 46,50$), el estilo oligárquico, por su parte, presenta la mayor puntuación en los alumnos de 3º curso y la menor en 1º curso ($RP_{3º} = 68,89$ vs., $RP_{1º} = 47,83$). Por último y, en relación al estilo oligárquico, este predomina con creces en los estudiantes que cursan el 1º año de carrera y por el contrario apenas aparece en los alumnos de 4º curso.

Para finalizar, y atendiendo a la dimensión “ámbito”, y en concreto al estilo intelectual denominado externo, al igual que en el resultado anterior, en el 1º curso se presenta la puntuación más alta en y en 4º la más baja ($RP_{1º} = 97,50$ vs., $RP_{4º} = 46,45$).

Figura 2. Diferencias estadísticamente significativas del MSG considerando como variable de agrupamiento: curso alumnos UVA





DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diferencias en la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje propiciaron el primer foco de interés del presente estudio centrado en conocer que tipo de estrategias, enfoques de aprendizaje y estilos motivacionales son más utilizados por el alumnado universitario, según el curso en el que se encuentran.

En primer lugar, atendiendo al perfil motivacional predominante, los alumnos de 1º curso muestran altos niveles en la motivación de tipo superficial, es decir, a la hora de la realización de tareas, tienden a cumplir los requisitos mínimos de la misma con un mínimo esfuerzo e implicación. Estos resultados se relacionan con las estrategias de aprendizaje que los mismos adoptan, ya que a su vez son el grupo que menos utiliza, para la realización de tareas, estrategias de aprendizaje de tipo profundo y/o de logro, por el contrario ponen en marcha estrategias superficiales dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Las estrategias profundas y de logro son, sin embargo, las más asumidas en 5º curso.

Según los resultados obtenidos, los alumnos de 1º curso son el grupo que más tiende a la adopción del enfoque de aprendizaje superficial, lo cual supone la utilización de estrategias de memorización y retención que hacen que el alumno perciba el trabajo como pesado e ingrato, derivando en un mayor fracaso en los exámenes (Fransson, 1977), y por tanto en sentimientos de insatisfacción y rechazo. Por el contrario, los alumnos de 5º curso son el grupo que más adopta el enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por un mayor empleo de tiempo en el estudio y una consideración del material que se aprende como más fácil de comprender, en comparación con el enfoque superficial, debido a que el proceso de aprendizaje lleva a una comprensión de la complejidad estructural de la tarea, experimentando sentimientos positivos respecto a la misma.

Atendiendo a la combinación de enfoques, los alumnos de 1º curso son el grupo que más adopta el compuesto del enfoque superficial-logro. Esta tendencia va disminuyendo durante los siguientes cursos, pero sin embargo en el último año de carrera parece aumentar de nuevo. Los estudiantes que combinan un enfoque de logro con un enfoque superficial son alumnos que para la obtención de las máximas calificaciones tienden a la memorización mecánica de detalles y hechos sin tener en cuenta las relaciones estructurales inherentes en los datos que están aprendiendo.

Nuestro segundo foco de interés, se centró en el análisis de los estilos de pensamiento predominantes en los alumnos, teniendo en cuenta el curso en el que éstos se encontraban.

Según los resultados obtenidos, los alumnos de 1º curso presentan estilos intelectuales predominantemente conservadores, en relación a la aceptación de los procedimientos y reglas ya existentes, oligárquicos, en el sentido de que tienden a estar motivados por varios objetivos cuya importancia es semejante para ellos, y externos, en cuanto que tienden a ser extrovertidos y con una gran conciencia social.

Los alumnos de 2º, por su parte, son los que muestran un mayor estilo intelectual de tipo jerárquico, el cual se relaciona con la tendencia a la motivación por más de una meta, aunque estableciendo prioridades según la percepción sobre el grado de

importancia de cada una de ellas. Por último el estilo monárquico predomina en los alumnos de 3º curso, lo cual significa que tienden a ser decididos en su manera de actuar y a resolver los problemas rápidamente por encima de cualquier obstáculo (García, 2005).

La mayor parte de los alumnos que se integran en el sistema educativo universitario, se enfrentan a importantes dificultades para su adaptación al mismo, ya que como se ha podido observar en los resultados obtenidos, muestran cierta “inmadurez” en la toma de responsabilidad hacia su propio aprendizaje, mostrando un tipo de motivación, estrategias y enfoque de aprendizaje predominantemente superficiales. Las dificultades a las que se enfrentan a un principio, se van superando, y de manera progresiva van adquiriendo un tipo de motivación, estrategias y enfoques de aprendizaje más profundos.

La diversidad y cambios que se producen en la motivación, estrategias y enfoques de aprendizaje, así como en los estilos de pensamiento en el alumnado durante toda la etapa universitaria hace más complejo el trabajo de los profesionales docentes, en relación a la adaptación al EEES, ya que debido a las peculiaridades y diferencias en la forma de aprender y de pensar de los alumnos, las técnicas, estrategias y metodologías innovadoras a utilizar deben ser diferentes en sus actuaciones según el curso en el que se encuentren los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca Lozano, A. (1999). Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA). A Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*.
- Biggs, J. B. (1987). Study Process Questionnaire (SPQ). Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning IV. Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- García Ahumada, F.S. (2005). Estilos de pensamiento en alumnos Pre-Grado de Medicina. *Rev. Med. Hered*, (16)3, 191-198.
- García, J.N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., & Arias, O. (2005). *Evaluación de Prácticas Universitarias (EPU)*. Universidad de León.
- García, J.N., Fernández, M., de Caso, A.M., Fidalgo, R., & Arias, O. (2005). *Instrumento de Evaluación de Metodología Universitaria (EMU)*. Universidad de León.
- García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C., Álvarez, L., & Fernández, M. (2008). *Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras*, Universidad de León.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, S., Rocés, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., & Sales, P.R. (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, (16)1, 139-148.
- Reichert, S., & Tauch, Ch. (2005). *Trends IV: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association. Sluijsmans, D. M. A.; Moerkerke, G.; van Merriënboer, J. J. G. y Dochy, F. J. R. C. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 153-173.
- Salim, R. (2004). Resultados preliminares del proyecto de tesis de Maestría en Docencia Superior Universitaria: “Enfoques y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios”. Estudio de



Laureate International Universities

- un caso. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación"*. Tucumán (Argentina): Universidad Nacional de Tucumán (octubre de 2004).
- Stenberg, R.J., & Wagner, R.K. (1991). *MSG. Thinking Styles Inventory*. Adaptación de J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, S. González Pumariega, L. Álvarez, C. Roces, & M.S. García (1997). Universidad de Oviedo.
- Zach, I. (2006). Using a multiple-case studies design to investigate the information-seeking behaviour of arts administrators. *Library trends*, 55(1), 4-21.