

El uso de los apuntes en Historia de Bachillerato (1992-2002)

¿Ha cambiado algo después de dos reformas y una década de observación?

Estudio realizado desde la perspectiva de los alumnos
en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Nicolás Martínez Valcárcel
(Universidad de Murcia (nicolas@um.es))
Elisa Navarro Medina
Beatriz Zamora Ortiz

Murcia Mayo de 2006

ÍNDICE

<u>Introducción</u>	3
I.- <u>Marco Teórico</u>	5
II.- <u>Marco Metodológico</u>	21
III.- <u>Presentación, Análisis e Interpretación de resultados</u>	37
IV.- <u>Conclusiones</u>	74
V.- <u>Bibliografía</u>	83

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación aprobado por la Fundación Séneca con el título de “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”.¹ Más concretamente abordamos el uso de los apuntes en la enseñanza de la enseñanza de la Historia.

No cabe duda, como afirma Le Bras (1992), que la toma de apuntes es un hecho cotidiano en la vida de millones de estudiantes de los diferentes niveles educativos. Una actividad que será de naturaleza diferente según nos situemos en un nivel u otro del Sistema Educativo, pues el grado de dificultad de los procesos mentales de los alumnos (atención, comprensión, espíritu de análisis, capacidad de juicio, espíritu de síntesis, rapidez, dominio del lenguaje...), es singular e idiosincrásico en cada nivel educativo. Así, mientras que en primaria, siguiendo a este autor, la exposición suele tener un componente directivo fundamental acerca de lo que es importante y lo que hay que conservar, por lo que la actividad de los alumnos queda sensiblemente reducida a registrar lo expuesto; en secundaria y en la universidad los alumnos deben poner en juego otras destrezas (capacidad de síntesis, capacidad de selección...), que requieren mayores cualificaciones y mayor nivel en los procesos cognitivos puestos en juego, para poder procesar adecuadamente tanto el contenido, como los procesos intelectuales que tienen lugar en estos espacios de formación.

Sin embargo, esta progresión descrita anteriormente, contrasta con los resultados de investigaciones realizadas. Así, a nivel nacional, en los trabajos realizados por Moreneo y otros (2000) a nivel universitario, se afirma que, en general, los discentes no saben tomar apuntes, sino que se convierten en meros copistas de la información que les proporciona su profesor, la toma de apuntes se convierte así en un proceso “amanuense” repetitivo y poco significativo. Esto implica que el grado de dificultad de los procesos mentales de los alumnos en esta actividad es mínimo y no se suele modificar entre los distintos niveles educativos.

Igualmente podemos constatar esta afirmación de Moreneo y otros en la investigación de Ward y Tatsukawa (2003) de la universidad de Tokio, quienes reiteran que no es cierto que el tomar apuntes de forma copiada facilite a los alumnos la comprensión y aprendizaje de la información recibida, pues al copiarla si más, no la interiorizan (a no ser que vuelvan a leerlos y trabajarlos).

Así, estos autores, consideran que el profesorado debería asumir que la época medieval, la época de los copistas, quedó atrás y comprender que hoy día existen otras técnicas, otras estrategias para proporcionar, transmitir y facilitar la información, los contenidos, el aprendizaje y el conocimiento a los alumnos; con las cuales probablemente se obtendrían mejores resultados, los alumnos aprenderían a tomar notas de manera estratégica acabando así con los déficit y lagunas que suelen encontrarse en sus notas. Notas que, recordemos, suelen ser la materia prima habitual de estudio para preparar una prueba o un examen, lo que puede implicar problemas de una naturaleza no deseable en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Moreneo y otros (2000) proporcionan una amplia relación de orientaciones, técnicas, estrategias...etc, para

¹ Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01

alcanzar dicha mejora, esto es, para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje cuando, sin excluir otros modelos de enseñanza, son los apuntes la técnica más adecuada.

Utilizando estas estrategias, que nos proponen los autores anteriormente mencionados, facilitaremos la mejora en las acciones de toma de apuntes de los alumnos, pues estos pasarían de ser meros copistas reproductores de las clases, a anotadores estratégicos, es decir, aprenderían a seleccionar la información válida e importante y recogerla de manera personalizada y estructurada, relacionando los diferentes apartados del tema en cuestión entre sí.

Asimismo, Ward y Tatsukawa (2003), también proponen estrategias para favorecer la comprensión y el aprendizaje de los alumnos, pero en este caso son estrategias más acordes con los nuevos tiempos, con los nuevos caminos por los que comienza a discurrir parte de la educación, nos estamos refiriendo al uso de las nuevas tecnologías. Según estos autores, el mero hecho de que los alumnos tomen apuntes, no supone que procesen la información que están recibiendo, tan solo aseguran que la copian y no será hasta la fase de lectura y trabajo personal o grupal, cuando los comprendan e interioricen. Por ello opinan que deberían facilitárseles a los discentes tanto el acceso digitalizado a la información, como los software pertinentes para estructurarla, pues de esta manera podrían seguir las clases sin la necesidad preocupante por copiarlo todo, pues ya lo tienen en su poder, y prestarían mayor atención a la explicación del profesor pudiendo modificarlos, completarlos y adaptarlos a sus características y necesidades, produciéndose así un primer contacto útil con la información recibida.

Partiendo de los trabajos anteriormente señalados, este trabajo se va a situar entorno a lo que acontece habitualmente en las aulas de Historia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, más concretamente se va a centrar en el uso de los apuntes, casi exclusivamente vinculado con la lección magistral, y más específicamente, cual es el empleo más habitual que se hace de los mismos, teniendo en cuenta las diferencias entre LGE y LOGSE y la evolución seguida en los últimos diez años.

Para ello hemos estructurado este trabajo en cuatro bloques o capítulos generales. El primero atiende al marco teórico en el que se ha fundamentado el trabajo. En el segundo capítulo se describe el marco metodológico, en el cual se abordan todas aquellas dimensiones que componen el diseño de la investigación (hipótesis, objetivos, instrumentos de recogida y análisis de la información...). El tercer capítulo, el más amplio, se dedica a presentar, interpretar y valorar los datos obtenidos a partir del relato (instrumento utilizado), desde tres perspectivas o visiones diferentes; una primera a nivel general, una segunda donde se contempla un estudio diferencial entre la LGE y la LOGSE, y una tercera y última visión donde se realiza una interpretación evolutiva del uso de los apuntes. Finalmente se detalla el cuarto capítulo en el que se ofrecen las conclusiones y consideraciones generales, a través de las cuales se procura destacar el balance de los resultados e implicaciones más importantes, así como otras reflexiones que se han considerado pertinentes.

I.- MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo que presentamos a continuación, nos proporcionará el marco interpretativo con el que podremos fundamentar, guiar y comprender este trabajo. La totalidad de relatos que han llevado a cabo los alumnos sobre sus profesores de Historia y que constituyen nuestra base empírica, tienen como referente teórico las construcciones, que desde la práctica, se han llevado a cabo acerca de lo que es y supone la enseñanza en general y los modelos de enseñanza y la toma de apuntes en particular.

Esas descripciones realizadas por los alumnos, fueron posteriormente analizadas a diferentes niveles y representan las percepciones que estos tuvieron sobre las prácticas realizadas por sus profesores de Historia, que no olvidemos tenían como referentes más significativos los Decretos de Currículo, los modelos de enseñanza y los grupos de renovación entre otros. De alguna forma dichas descripciones, constituyen la probabilidad real de que ciertas intenciones, ideas y procesos de teorización de la enseñanza hayan podido tomar carta de realidad.

Para analizar y comprender las descripciones realizadas por los alumnos, nos fundamentaremos en dos textos legales, la O.M de 22 de Marzo de 1975 (BOE de 18 de Abril de 1975), por la que se regula el Plan de estudios de Bachillerato y COU y el R.D. 1179/1992 (BOE 21 de Octubre de 1992) por el que se establece el Currículo de Bachillerato. Estos documentos aportarán la base oficial de las orientaciones que sobre la metodología recogen estas dos disposiciones oficiales.

Sin lugar a dudas, junto a estas disposiciones oficiales, se ha desarrollado una bibliografía vinculada a la Didáctica en general, a situaciones específicas de diferentes materias y a la toma de apuntes en particular. Al respecto abordaremos dos ámbitos de teorización de la misma: Los modelos de enseñanza y los usos de la técnicas de apuntes y el estudio de los decretos que articulan las dos reformas educativas: LGE y LOGSE.

I.1 LOS MODELOS DE ENSEÑANZA Y LOS APUNTES

INTRODUCCIÓN

"Cualquier profesor tiene en su pensamiento una idea difusa de lo que son real o idealmente los procesos de instrucción... Para cada lección ellos construyen y producen un mundo de aprendizajes que sirven como una "isla de vida" para los jóvenes aprendices" (Oser y Baeriswyl, 2001:1031)

No cabe duda de la preocupación que, con mayor o menor grado de formalidad o de oportunismo, se tiene por la calidad del sistema educativo en general y por la enseñanza en particular. Esta preocupación se traduce en propuestas de cambio en torno a los fines de los niveles educativos, la obligatoriedad, la elección de directores, el tipo de centro, la renovación de los medios, la utilización de un determinado modelo de enseñanza, las técnicas para desarrollarlos, entre las que los apuntes siguen siendo una forma habitual para explicar una clase. Sin embargo, es probable que el impacto de estos cambios no sea lo suficientemente relevante sobre las aulas o los estudiantes, a menos que incluyan también cambios en la forma que se tiene de enseñar y aprender. La forma de enseñar de los profesores no es ciega², por lo que hemos de pensar que está inspirada en una representación o imagen de la realidad, en una simplificación de la misma que mueve, o desanima, a actuar y que esas razones, que están debajo de ese quehacer, no siempre son explícitas. Así, mientras los procesos de selección de cultura de los diseños nacionales, autonómicos o de centro y área tienen su referente en el concepto de planificación (en gran medida heredado y amplificado por toda una bibliografía al uso), los modelos de enseñanza son quienes mejor definen las situaciones de aula (Escudero, 1981; Joyce y Weil, 1985; Joyce, Calhoun y Hopkins, 1997; Neira, 1999; Oser y Baeriswyl, 2001; Joyce, Weil y Calhoun, 2002).

Uno de estos modelos, fuertemente implantado en la docencia, es el expositivo y la convicción y necesidad por parte de los docentes de proporcionarles a los alumnos un conjunto de conocimientos (contenidos) actualizados de la materia que se imparte utilizando para ello los llamados apuntes. El significado de los mismos y la manera y forma de llevarlos a cabo es distinto en los diferentes niveles educativos, así en Primaria, la mayoría de los profesores al dictar la clase, escriben el esquema en la pizarra (Pozo, 1999:45). Esto tranquiliza a los inquietos que temen no captarlo todo y estimula a los perezosos, cuya inactividad ya no puede pasar desapercibida. En Secundaria, la cosa cambia. Los profesores ya no dictan, "dan" su clase y los alumnos la siguen como pueden. Algunos rápidamente, desbordados, no toman más que algunas palabras, un poco por azar, confiando en su memoria y se dan cuenta en un instante que no recuerdan nada. Otros se esfuerzan por anotarlo todo, emborronan decenas de hojas y luego se pasan mucho tiempo descifrándolas, cuando lo consiguen. En la facultad, los estudiantes están un poco más avezados; han elaborado su método para tomar notas a partir de su propia experiencia, pero ello no les garantiza, sin embargo, la eficacia.

De Primaria a la Facultad los objetivos son los mismos: es necesario aprenderse la clase. En cambio la utilización de estos conocimientos puede ser diferente. En Primaria se toman notas para ser capaces de recitar una lección, hacer un examen escrito o un control. La mayor preocupación de los alumnos consiste en anotar lo más fácilmente

² Cada instante de su práctica de aula, con mayor o menor grado de explicitación, está basada en sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las posibilidades de obtener resultados, la importancia de los contenidos, sus propias convicciones personales, el valor de los proyectos curriculares o de centro, el papel de los padres, las funciones de la administración, e incluso de hechos más o menos cercanos al propio instante de su actuación -más o menos triviales-, que pueden tener un carácter personal, social, estratégico o profesional

posible todo lo que se dice, por otra parte el profesor proporciona directrices suficientes para que así sea. En el instituto, se exige un poco más de autonomía, teniendo que preparar en ocasiones exámenes orales o dossiers sobre temas concretos a partir de las notas que se hayan tomado en clase. En la facultad, se trabajará a la vista de los exámenes, se tomarán notas en el aula, en las prácticas, se investigará en documentos, en libros. Por ello habrá que hacer una clasificación exhaustiva de la información y una redacción completa para que todo quede en su sitio.

Pero aunque las diferencias tanto en el momento académico como con referencia al docente son significativas todas ellas guardan como denominador común la convicción que tienen los profesores, bastante implícita, de que el hecho de que los alumnos sepan escribir garantiza en buena medida que también saben tomar apuntes. Pero esta intuición, sin embargo, no parece estar avalada por los resultados que se desprenden de un buen número de investigaciones que han centrado sus estudios en la actividad de anotación y que coinciden en señalar que las notas y los apuntes que los estudiantes toman en clase presentan importantes lagunas y déficit.

En este trabajo abordaremos estos temas desde la perspectiva de los alumnos en un nivel concreto: COU extinguido, y 2º de Bachillerato LOGSE; en una materia determinada: Historia; en una localización específica: La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; y en un periodo que abarca desde 1992 a 2003³.

Como cualquier trabajo de investigación, partimos de unos presupuestos teóricos que nos permiten la interpretación de los resultados obtenidos. Así pues será el modelo de enseñanza de Martínez V, (2004) y la técnica de la toma de apuntes de Monereo (2000) los que constituyan el referente de nuestro trabajo.

³ Este trabajo es parte del proyecto de investigación: Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Hª Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la CCAA de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos. La propuesta de este trabajo de investigación es la de conocer, desde la perspectiva de los alumnos, lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio (1523 casos pertenecientes a un periodo de 10 años con 42.000 aportaciones) y representativo de aulas de la CCAA de Murcia (todos los Institutos de la Comunidad), concretando nuestro estudio en Hª Contemporánea (bien sea de España o General) y en los niveles de: Bachillerato LOGSE-BUP-COU

LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

Una primera aproximación al concepto de modelo sería la de ser *“una representación simplificada de la realidad”* (Escudero, 1981: 9), igualmente Rodríguez, J.L., (1980: 194) lo expresa como *“imagen homeomorfa de un objeto, entendiendo por homeomorfo que la reproducción no es múltívoca, pero que tampoco se incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse”*. Estas definiciones iniciales nos permite profundizar en el concepto considerando que:

- ✓ se trata de una representación simplificada de la realidad,
- ✓ contiene algunas de las dimensiones significativas y esenciales de la realidad,
- ✓ no tiene todas las discriminaciones que podrían hacerse,
- ✓ esas dimensiones están relacionadas de acuerdo con algunas reglas,
- ✓ tiene diferentes finalidades,
- ✓ guarda una determinada relación con la teoría, y
- ✓ están abocados a la acción.

De acuerdo con los planteamientos realizados, la propuesta estaría articulada en torno a los modelos teóricos que deben asumir funciones descriptivas, explicativas y predictivas-orientativas. Sin embargo, no podemos olvidar que, los modelos formulan las regularidades entre los hechos y los acontecimientos que incluyen, dejando atrás las peculiaridades que caracterizan cada ejemplo concreto.

Precisamente por ello, hemos de ser conscientes que esos modelos no se emplearán en aulas arquetípicas sino en *“lugares determinados, con ubicación en el tiempo y en el espacio, con olores, sombras, asientos y condiciones exteriores... las generalidades sobre ciencia, literatura, los niños en general, los niños o maestros de ciertas clases o tipo específico, pueden ser ciertas, pero logran esa posición en virtud de los que dejan de lado.”*(Schwab, 1983: 203) Así pues, se trata de una abstracción de la realidad totalmente necesaria, pero debe incluir a su vez patrones de traducción que permitan adecuarlos a esas realidades y que, a la vez que abstraen la realidad, sean capaces de proporcionar los referentes precisos para su modificación a los niveles, materias, centros, profesores y alumnos ante los que deben describir, explicar y predecir-orientar. Así pues, un **modelo de enseñanza**⁴ debería incluir las siguientes dimensiones constitutivas:

Estructura Profunda	{ 1.- una determinada concepción del aprendizaje 2.- una determinada concepción del hombre 3.- una determinada concepción de cultura
Marco de Interpretación	{ 4.- pensamiento del profesor 5.- marco normativo 6.- marco social-económico-geográfico-cultural
Estructura Visible	{ 7.- estrategias para alcanzar las intenciones 8.- medios para potenciar esas estrategias

⁴ Joyce, Weil y Calhoun (2002): 36. Exponen que un modelo de enseñanza no es sino una descripción de un ambiente de aprendizaje. Las descripciones tienen múltiples usos que van desde la planificación de currículos, cursos, unidades didácticas y lecciones, hasta el diseño del material de enseñanza: libros y manuales, programas multimediáticos y programas de aprendizaje asistidos por computadoras.

En primer lugar, cabe señalar que no se trata de una descripción lineal, sino recursiva y cíclica. Existe entre ellos, una cierta lectura temporal, pero en la medida que se elaboran los modelos de enseñanza, esa temporalidad se debe entender relativamente. Por otra parte, los tres primeros constituyen una estructura profunda, una estructura con unos niveles de prescripción bastante significativos⁵ pues incluyen referentes propositivos vinculados a los por qué y para qué de la educación (la modificación de cualquiera de ellos supone una clara opción por valores diferentes a los que pudiesen ser determinados en sus intenciones originales). El séptimo y octavo permiten imaginar formas y maneras diferentes de alcanzar lo que se pretende y que pueden suponer, dentro de los límites lógicos, alternativas análogas para llegar a iguales o similares intenciones que tanto por los contextos, como por los propios desarrollos de las clases, hacen imprescindibles introducir (en gran medida corresponde a esa dimensión artística de la enseñanza). Por último, el cuarto, quinto y sexto, son muy significativos pues constituyen la adaptabilidad del modelo, la necesaria retraducción que debe seguir si se trata de primaria o de universidad, si se trata de lengua o de música, si se trata de un centro urbano o rural, si se trata de alumnos motivados o totalmente desmotivados, si se trata de profesores con mayor o menor dedicación a su profesión, si se trata de aulas homogéneas o heterogéneas (el modelo de enseñanza por descubrimiento no es igual para matemáticas que para historia, para una clase de primaria que para una clase de Bachillerato, para un aula motivada, que para una aula no muy interesada en los problemas de la educación).

La Estructura profunda no es directamente accesible a la mirada, a lo observable, y constituye, como bien puede inferirse de sus componentes, el conjunto de decisiones que están debajo de ese quehacer del profesorado. En ella podemos distinguir tres referentes claramente identificados: *las concepciones de aprendizaje, el concepto de hombre que se desea formar y la determinada concepción de cultura que el sistema social y el educativo en particular consideran.*

Por otra parte, el marco de interpretación hay que entenderlo en el sentido amplio de su significado. Es muy habitual reconocer, al menos en un número cada vez mayor de estudiosos y prácticos de la educación, que no existe un método único, advirtiéndonos constantemente del riesgo de las modas de turno o del hallazgo (empíricamente demostrado) del modelo definitivo (Ollich, Harder, Callahan, Kauchak, Pendergrass, Keogh y Gibson, 1995). También es habitual destacar la necesidad de abordar el significado del aprendizaje (Zabalza, 2000:461 y ss., Oser y Baeriswly, 2001: 1043) en los procesos de enseñanza y su influencia en los mismos.

Igualmente se pone énfasis en la problemática que actualmente existe entre la Enseñanza, en una perspectiva general y abstracta, y la concreción de la misma cuando se trata de los procesos de aula que, ineludiblemente están condicionados por los contenidos culturales, ambientes, etc. En este sentido es al que está referido este apartado cómo y en qué medida los modelos de enseñanza prevén posibilidades de adaptación a múltiples contextos entre, los que no podemos olvidar desde luego, el profesor, el Sistema Educativo y el contexto social-cultural-económico y geográfico. Por último, la estructura visible, de acuerdo con Oser y Baeriswly, sería la parte del modelo más directamente visible y que, por una parte, se adapta a la estructura profunda y, por otra, se adecua a la interpretación que el profesor hace tanto del contexto socio-cultural donde se encuentra, como de la normativa legal del Sistema Educativo. En un sentido amplio pueden caracterizarse como un medio para alcanzar una finalidad, un método para

⁵ En gran medida es lo que Oser y Baeriswly (2001), denominan *basic-models*, pero aquí la hemos considerado incluyendo tanto al contenido como a la concepción del hombre.

emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo. Cuando la concretamos en el mundo de la didáctica se definiría como: *el proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza-aprendizaje* (Rodríguez Diéguez, 1993: 69). Lo anteriormente expuesto, no es un obstáculo para que en el ámbito de análisis podamos profundizar en las estrategias o métodos, pero teniendo en cuenta que solamente cobran carta de naturaleza explicativa cuando se ponen en relación con procesos de teorización más amplios e inclusivos, a los que aportan su verdadero significado.

No existe, como puede evidenciarse, un modelo perfecto y único que sea capaz de resolver todos los problemas del aula. Puesto que los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje y existen diversos contenidos y contextos que exigen diversas formas de enseñanza, tendremos que concluir diciendo que cada situación requerirá un modelo y de una adaptación del mismo que dé respuesta al ambiente lo más perfectamente posible.

La presentación de una variedad de modelos de enseñanza expresa la creencia de que hay diversos tipos de buena enseñanza, y que el concepto de bueno habría que aplicarlo con ¿para qué? y ¿para quién? Pensamos que la enseñanza es un proceso en el que los profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias, que da matices a nuestra percepción de la realidad. Dichos modelos están en relación con el tipo de realidades introducidas en la clase y con la cosmovisión que impulsa a profesor y alumnos a trabajar juntos. Una necesidad que se tiene es la de presentar una serie de modelos que, en su conjunto, pueda recoger unas necesidades educativas lo suficientemente amplia que permita abordar, al menos con ciertas garantías, los problemas que se tienen planteados hoy. Una breve revisión de estas propuestas, en modo alguno exhaustiva serían las siguientes: Joyce y Weil, 1985, Joyce, Calhoun y Hopkins, 1997 Fenstermacher y Soltis, 1999 Oser y Baeriswly, 2001, por último, parece sugerente señalar la selección que para la práctica universitaria, realiza el Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de la Universidad de Monterrey

¿Cuál sería el referente básico para la selección de un conjunto de modelos? Desde luego cualquier opción será siempre discutida y discutible, sin embargo, precisamente por la necesidad de una necesaria operatividad y coherencia temporal, no hay más remedio que realizarla. Al respecto, de todas las dimensiones que hemos venido defendiendo en este trabajo, nos parece como más significativa e inclusiva la concepción de hombre que hemos realizado, en gran medida, como expusimos, siguiendo los trabajos de Delors y Morin. Así pues parece pertinente que en su conjunto estos modelos den respuesta a las cuatro dimensiones señaladas:

- A.- Dominar la condición humana, aprendiendo a conocer**
- B.- Enseñar a vivir, aprendiendo a ser**
- C.- Enfrentarse con la incertidumbre, aprendiendo a hacer**
- D.- Aprender a ser ciudadano, aprendiendo a vivir juntos**

De acuerdo con estos planteamientos, hemos realizado la siguiente selección de modelos que enumeramos más abajo. En ellos no hemos pretendido, como puede evidenciarse, propiciar una crítica a las virtudes y defectos de las aportaciones realizadas por los diferentes autores que hemos mencionado y otros muchos que lógicamente, por su amplitud, no hemos considerado directamente. En esta línea de reflexión, creemos que una cantidad significativa de modelos existentes, conocidos por todos, pueden perfectamente ser analizados, completados y ampliados a la luz de los ámbitos de

reflexión y estudio de lo que venimos manteniendo, bien es cierto que en algunos de ellos será menos complicado su adecuación. En la propuesta que hacemos podrían excluirse o incluirse algunos modelos, sin que su intencionalidad sufriese conceptualmente una merma relevante, es más creemos que sería positivo que aumentasen las posibilidades de elección en cada uno de los ámbitos que proponemos pues permitiría mayor número de alternativas a cada realidad.

Igualmente, es preciso puntualizar que cada modelo no está exclusivamente vinculado con cada una de las dimensiones expuestas del hombre, en este sentido, como más adelante sugeriremos, algunos de ellos sería problemático pensar en una relación única. También hemos de aclarar que estos pueden considerarse dependientes entre sí, como muy bien señalaban Oser y Baeriswly, (2001) cuando hablaban de la combinación de modelos, de acuerdo con las intencionalidades y realidades de cada situación. En su conjunto, creemos, cumplen sobradamente las posibilidades de construir procesos coherentes con las intencionalidades declaradas y abren, frente a la pretensión del modelo único, una perspectiva amplia y rica de situaciones de enseñanza-aprendizaje que pueden ser abordadas. Más concretamente los modelos son:

En múltiples situaciones, materias y realidades es preciso optar por un proceso general que facilite la automatización de ciertos contenidos, en este caso se ha optado por el trabajo de: ***Rosenshine-Stevens (sobreaprendizaje)***.

Otra realidad que se presenta en las aulas es la transmisión de cuerpos estructurados de conocimiento, en este caso se han seleccionado los modelos de: ***Conceptos, Teorías por descubrimiento y Teorías por deducción***.

También es una constatación que tanto los cuerpos estructurados de conocimiento, como la realidad cotidiana, producen una cantidad de información aún sujeta a niveles de fiabilidad que es preciso abordar en los centros de enseñanza, en ese caso se ha elegido el modelo de: ***Análisis de temas públicos o de actualidad***.

Igualmente estimamos que existen situaciones que propician actuaciones de enseñanza-aprendizaje de una naturaleza diferente a las anteriores y que, en mayor o menor medida, pretenden representar la realidad social, comprenderla y sentirla, para estos casos hemos estimado pertinente: ***Los Juegos de simulación, El Juego de Roles, El modelo colaborativo, La negociación y, Resolución de conflictos***.

Centrados en el alumno y en su proceso de crecimiento personal, podemos destacar los modelos vinculados con: ***Desarrollo personal, Los conceptos del yo, La construcción de valores*** y, ***El modelo contemplativo***.

Por último, creemos que cuando los contenidos son aplicados a situaciones reales, bien sean de la vida cotidiana o profesional, precisan de organizaciones diferentes en las que es preciso dominar un conjunto de informaciones de diferente naturaleza, las habilidades de su selección y los códigos éticos de aplicación, en ese caso se ha elegido el modelo: ***Estudio de casos, Método de Proyectos y, Aprendizaje basado en problemas***.

LOS APUNTES COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

Como es bien conocido, la toma de apuntes es una técnica de enseñanza bastante extendida en nuestro sistema educativo. En este trabajo, nosotros adoptamos en parte, el punto de vista que sobre este tema han tratado Carles Monereo Font y sus colaboradores en su libro *“Tomar apuntes: un enfoque estratégico”* (2000). Así, se impone conocer con mayor precisión y detalle cuáles son las razones y mecanismos que explican, esta manera generalizada de comportarse, qué aspectos de la actividad anotadora se efectúan de manera rutinaria, mecánica y qué decisiones se toman de forma consciente y en relación a qué condiciones del contexto. Aunque son pocos los trabajos que se han centrado específicamente en analizar los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de anotación, existen múltiples datos pertenecientes al campo de la recepción y la comprensión de información, así como a la composición escrita que pueden ayudarnos a esclarecer este campo de estudio.

Así, en el proceso anotador, se distinguen tres fases, la primera, *fase de emisión-recepción*, tiene un origen claramente social; la segunda, una *fase de comprensión*, tiene matices diferentes si la fuente de información original es oral o escrita; y una *tercera fase, propiamente de escritura*, en la que finalmente debería anotarse el producto de las anteriores etapas de selección y comprensión, una fase en la que la información empieza a ser conocimiento para el alumno. Como es sabido, cada una de estas fases del proceso anotador se verá influida y determinada por el contexto en el que la anotación tenga lugar y del cual adquirirá un sentido y un significado específico. Así según cual sea la fuente de emisión, el objetivo y finalidad de la toma de apuntes, la naturaleza del contenido a anotar, las características tanto de la asignatura como del profesor, el contexto variará y como consecuencia las estrategias que se pongan en juego en cada una de las distintas fases. Igualmente destacaremos *las variables generales que afectan a la anotación* y concluiremos, siguiendo a los autores mencionados, con una tipificación de los alumnos como *anotadores copistas versus anotadores estratégicos*. A continuación señalamos brevemente las características, de lo que hemos mencionado.

Fase de emisión-recepción en la toma de apuntes. Cuando el profesor emite una información o cuando es leída por el estudiante, no llega al sistema receptivo de éste de forma aislada, objetiva o neutra, sino que dicha información ha sido trabajada, seleccionada de forma intencional por el autor o el docente de manera que llega al alumno aquello que al profesor o autor le interesa y que podrá ser relacionado con temas o contenidos ya tratados con anterioridad o que en futuro serán vistos. En resumen, esa información, ese input, es un producto social y no debe considerarse como un dato objetivo, verdadero o inmutable pues ha sido objeto de un proceso de interpretación subjetiva y esta sujeta a nuevos descubrimientos de la realidad. La propia naturaleza social del input permite que la interpretación y anotación de un dato pueda realizarse a muy distintos niveles, desde la simple copia literal y acrítica hasta, una anotación que suponga un análisis crítico del valor social que tiene esa información.

Por otro lado, el emisor, en el momento de entregar dicha información, podrá optar por un modelo comunicativo en el que prime un discurso monogal (donde solo habla el emisor) buscando que el aprendiz reproduzca fielmente todo aquello que se le presenta, convirtiéndose la tarea de ambos respectivamente en un dicta-copia, en la que el único proceso cognitivo del alumno es recoger la mayor cantidad de información transmitida por el docente. Por el contrario, el profesor puede pretender que sus alumnos lleguen a construir su propio conocimiento a través de sus explicaciones y con sus

interacciones en el aula basado en un discurso dialógico, que será guiado por la necesidad de compartir unos objetivos educativos con el aprendiz.

En un análisis completo de la situación de anotación resultará imprescindible atender al estilo de comunicación y a las intenciones del profesor como por supuesto también a las intenciones del alumno. Otras variables referidas a la emisión que pueden repercutir en la calidad de la recepción y en las posibles pérdidas de información son:

a.- El formato de codificación y decodificación. Entre los más comunes: verbal-oral o verbal-escrito.

b.- Los soportes empleados como pizarra, mapa, video, libro, etc., y todas sus posibles combinaciones. Estas variables vienen a forma una parte activa en el proceso comunicacional pues el profesor puede optar simplemente por una mera transmisión de apuntes o puede complementarlos con el uso de distintos materiales que permitirán al alumno una mejor comprensión de los temas y un trabajo más exhaustivo de los mismos.

c.- Las condiciones relativas a la localización: aula, museo, ordenador,... Estas condiciones se refieren al lugar en el que se desarrollará la clase pues el contexto es parte esencial del proceso de comunicación ya que afecta tanto a la motivación del docente como a la del discente incrementando así la eficacia de emisión y recepción de los mensajes.

Las diferentes combinaciones posibles de estas variables dan lugar a su vez a situaciones diversas de emisión-recepción durante la toma de apuntes. Así podemos encontrar desde la más simple que está definida por el uso de una fuente única de emisión (explicación oral) y el apunte en un soporte también único (libreta, hoja en blanco,...); la más común consistente en diferentes soportes coordinados de mayor a menor complejidad (pizarra, transparencia,...) y un solo soporte de anotación (carpeta de anillas); u otras más complejas en las que se diversifican los soportes de anotación de los alumnos en función de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Fase de comprensión oral-escrita de la información. En esta fase tiene lugar el proceso de comprensión de la información que anteriormente ha sido transmitida de manera oral o escrita y que permitirá al alumno hacer una posterior recopilación de la misma. Esta fase de comprensión está determinada por el origen del discurso en el que podemos distinguir si la fuente ha sido oral o escrita.

El caso de *la fuente escrita* tiene su origen en las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que los estudiantes tienen que tomar notas a partir de la lectura de un texto o material escrito. Parece obvio que para el proceso de anotación tiene que darse primero la comprensión de las ideas transmitidas por la fuente de información. Leer de manera comprensiva requiere la participación por un lado del texto del que se pretende extraer la información que contará con una determinada organización y una estructura específica; y por otro lado del oyente o lector que analizará tal información en base a unos propósitos establecidos de antemano. Los autores Kintsch y Van Dijk (1978) describen cómo el lector representa mentalmente el texto en su memoria a partir de tres niveles de elaboración:

1.- La microestructura, o texto base, está formada por la comprensión e interpretación de las diferentes ideas o proposiciones, una a una, que lo conforman, y también, por las relaciones lineales que se establecen entre ellas. Se trata pues de una comprensión de cada idea de manera individual para posteriormente ser introducida en la comprensión total del texto. A partir de la base del texto, el lector debe ser capaz de establecer una continuidad entre las ideas, identificando un elemento común a todas ellas que permita conectarlas unas con

otras. Sin embargo, la coherencia referencial no es suficiente para elaborar la representación mental de un texto, puesto que es necesario establecer también una coherencia global.

2.- La macroestructura se caracteriza por ser una representación semántica del significado global del texto. En la construcción de la macroestructura, el sujeto relaciona las ideas principales de forma global y jerárquica atendiendo al contexto como elemento fundamental del proceso. Así posee una visión general de lo importante del texto y será capaz de establecer cuál es la idea principal de la información presentada. Tres son las macrorreglas que permiten formar la macroestructura: la selección-omisión, que consiste en suprimir las proposiciones que resultan redundantes o triviales; la generalización, en la que el lector sustituye diferentes proposiciones o ejemplos de un concepto por una proposición más general; y la construcción-integración, que consiste en reemplazar una secuencia de proposiciones por otra totalmente nueva que las engloba.

3.- La superestructura puede definirse como la forma global prototípica en que se organizan y jerarquizan las proposiciones de un discurso. La superestructura hace referencia a cuestiones de forma, la división en apartados, la distancia entre párrafos; mientras que la macroestructura se refiere a cuestiones de contenido. Como se ha expuesto anteriormente, leer de manera comprensiva conlleva la participación de dos elementos: un texto con una estructura y un significado específico y un lector u oyente que participe de manera activa en el proceso de construcción del aprendizaje. El proceso de construcción mental del significado, siguiendo a Kintsch y Van Dijk (1978), puede hacerse a través de dos representaciones mentales que suponen diferentes niveles de profundidad en la gestión del texto: la representación mental proposicional o texto base, se refiere a un nivel de representación lingüístico, en el que el lector atiende únicamente a la información presente en el texto y que permite resumir o recordar el contenido a un nivel superficial; y la representación situacional, supone en cambio relacionar la información extraída del texto con los conocimientos previos del lector.

Cuando nos estamos refiriendo a la comprensión *del discurso oral*,⁶ no podemos olvidar que éste está claramente favorecido por una forma de cooperación tácita que suele establecerse entre el emisor y el receptor, muy especialmente en situaciones educativas, y que respeta los siguientes principios: considerar al emisor como informativo pues se piensa que proporciona la información necesaria en su justa medida; atribuir sinceridad a sus palabras hasta que no se demuestre lo contrario; y admitir que lo que dice el emisor ha estado previamente seleccionado y, por tanto, engloba lo más importante del tema, lo que “hay que saber”. Como se deja ver en estos principios que constituyen un acuerdo implícito entre el emisor y el receptor, la mayor parte de responsabilidad recae sobre el emisor pues será él el que determine cuáles serán las informaciones relevantes para transmitir, qué ideas hay que relacionar, con qué metodología tendrá lugar la clase, cuál será la mejor forma de evaluar al auditorio, etc. Ante esta circunstancia la toma de notas podría limitarse a descodificar el código lingüístico y apuntarlo tal cual es transmitido por el profesor. Esta posibilidad supone que el procesamiento al que se ven sometidos los alumnos es muy bajo, pues no tiene lugar ningún proceso de transformación de la información. La consecuencia más importante de este hecho es que al finalizar una clase los alumnos no recuerdan, y lo que es más importante, no comprenden la mayor parte de las ideas que se han impartido pero eso no suele importar cuando se “tiene todo apuntado”. Al igual que en el discurso escrito podemos encontrar tres niveles de elaboración:

la descodificación pasiva de información oral a información escrita supone el primer nivel de anotación que antes denominábamos el texto base. En este sentido el texto base que se recopile puede presentar déficit y lagunas que únicamente pueden evitarse habiendo estado

⁶ El proceso completo de emisión del discurso oral, retención y registro.

en clase de manera activa, siendo participe del proceso de construcción de la información y relacionando las ideas nuevas con aquellos contenidos previos que se tenían del tema en cuestión, aproximándonos esto a la comprensión de la macroestructura del texto oral, no limitándose únicamente a la copia literal de aquello que es transmitido por el profesor;

la decodificación activa y autorregulativa de la información, supone un filtrado matizado por nuestros conocimientos previos tanto del contexto, como del contenido y se aproximaría a lo que denominamos como macroestructura del discurso oral;

un último nivel de comprensión del discurso oral es la identificación de la superestructura; el emisor puede tratar de describir, argumentar, establecer una relación comparativa o de causalidad, y la identificación de la estructura que organiza el texto puede auxiliar enormemente al anotador en su cometido.

Estos tres niveles en el procesamiento de la información oral, paralelos a los empleados en la comprensión de textos escritos, deberían incluir otro tipo de información que es propia de la comunicación oral: el énfasis en determinadas ideas, la adopción de opiniones y posturas personales, la forma de recoger el conocimiento del auditorio, el nivel de discusión de las ideas, etc.

Por último, la fase de composición-anotación es la última etapa del proceso de toma de apuntes y en ella aquello que el receptor ha recibido por parte del emisor y tras la fase de comprensión llega el momento de composición- anotación. A diferencia de otro tipo de textos como novelas, ensayos,... , los apuntes se dirigen principalmente a uno mismo, es decir, el mismo escritor es el que acostumbra ser el destinatario de los apuntes, por lo que estos tendrán validez tan sólo para su autor ya que en ellos se introducirán elementos que serán inteligibles para cualquier otro. Por otro lado, con respecto a la información que contienen, los apuntes suelen organizarse basándose en dos modos: por un lado aquel modo en el que el receptor toma nota al pie de la letra de aquella información que el emisor ofrece sin introducir nada de manera personal; y por otro lado aquellos anotadores que hacen una personalización de la información tomando nota de aquellas ideas del emisor que consideran relevantes pero expresándolas según su modo de entenderlo.

Cuando se recoge todo lo que la fuente de información ofrece, se persigue “reproducir el conocimiento”, esto es, recoger la mayor cantidad de información manteniendo su estructura original. Se trata de apuntar lo que se dice, se lee, etc., de la misma forma en que se recibe. En cambio, cuando se pretenden personalizar las notas o apuntes, se persigue algo parecido a la “transformación del conocimiento”. Es preciso decidir cual es la información relevante y necesaria, de qué forma va a resultar más oportuno anotarla, qué aspectos habrá que priorizar y por qué. Es necesario también tener claros los objetivos que se pretenden con la toma de apuntes. La posibilidad de anotar siguiendo este segundo modelo más reflexivo, esta estrechamente relacionada con tres grandes grupos de variables:

1.- Respecto a los conocimientos previos, en primer lugar, hay que mencionar el conocimiento del tema objeto de anotación. Así, podemos señalar que cuanto más experto sea alguien, cuanto mejor conozca un tema determinado, más fácil le va a resultar tomar decisiones sobre la mejor forma de estructurarlo, los aspectos relevantes que deben anotarse, etc. Igualmente, cabe también tomar en consideración el conocimiento que se pueda tener sobre diferentes sistemas o procedimientos para tomar apuntes. En tercer lugar, es importante conocer para qué deberán utilizarse después los apuntes; y, por último, podríamos hablar de un tipo de conocimiento que se refiere a uno mismo como anotador: ¿Qué es aquello que nos resulta más difícil? ¿Por qué?

2.- Por lo que se refiere a la conceptualización de la actividad de toma de apuntes, ésta puede entenderse por un lado como una copia literal de lo que expresa el emisor o por el contrario como una personalización de la estructura aunque no del contenido; o bien, tomar apuntes puede entenderse como un problema abierto consistente en escoger aquello más relevante de la información objeto de anotación. Por último, puede considerarse el hecho de tomar apuntes como un problema a resolver en el que hay que decidir lo más relevante de la información a recoger en función de los objetivos que se persigan en cada caso.

3.- Por último, es también importante ser sensibles a las características de los propios apuntes, tanto mientras se están recogiendo como después de la anotación cuando se revisan o reelaboran.

Variables generales que afectan a la anotación. Existen un buen número de ensayos, estudios e investigaciones que han tratado de describir, más que explicar, cómo se produce la toma de apuntes en el aula. Se trata de informes que nos brindan un perfil y unas tendencias generales del comportamiento anotador tales como:

1.- Las demandas genéricas con respecto a la anotación. Cuando se pregunta a los estudiantes cuáles son los principales propósitos por los que toman apuntes, aparecen las siguientes respuestas: a) Recopilar datos; b) Retener datos de una exposición o de un texto; c) Preparar un trabajo o proyecto escrito; d) Actualizarse permanentemente; e) Preparar una exposición oral, un debate o una mesa redonda; f) Aprender; g) Reducir la información para hacerla manejable; h) Recordar una fecha o cita; i) Levantar acta de una reunión, entrevista o seminario; y j) Esbozar un fenómeno, suceso o circunstancia para su desarrollo posterior. En conjunto se trata de diez situaciones de registro que implícitamente responden a las demandas que impone el sistema educativo o, al menos, a cómo son percibidas esas demandas por los estudiantes.

2.- El periodo de clase en el que tiene lugar la anotación. Algunos de los trabajos revisados señalan la existencia de dos periodos sensiblemente distintos en la conducta anotadora del alumno, al iniciar y al finalizar la sesión: a) Al principio de la clase, en términos generales los estudiantes no empiezan a anotar hasta que no se presenta el título del tema que se impartirá ese día, lo que se explique con anterioridad tenderá pues a perderse; y b) Al finalizar la clase, con frecuencia durante el último cuarto de hora el estudiante tiende a relajarse y deja de anotar buena parte de la información.

3.- La claridad, velocidad y sistematización del discurso. Al interrogar a los estudiantes sobre qué estilo de profesor prefieren en el momento de tomar apuntes, aparecen tres cualidades: que sea claro, que explique manteniendo una velocidad razonable y que sea estructurado en su exposición.

4.- La preferencialidad que se otorga a la información. En relación a qué tipo de información tiene más posibilidades de ser anotada y cual resulta más improbable que lo sea, los resultados de que disponemos señalan que: a) Se anotan siempre y de forma más literal, así se hace con la información contenida en las transparencias, las anotaciones del profesor en la pizarra, las definiciones, etc.; b) Se anotan a menudo, pero menos literalmente, las opiniones o puntos de vista que puede sostener el profesor; y c) Casi nunca se anotan: los ejemplos y analogías, el contenido de naturaleza procedimental, las explicaciones del profesor en base a las transparencias, etc.

5.- Los conocimientos previos sobre el tema y sobre los procedimientos de anotación. Resulta obvio señalar la importancia capital de poseer conocimientos sobre la temática del texto, oral o escrito, que se pretende registrar. Lógicamente ese conocimiento puede ser superficial, y únicamente centrarse en la familiaridad con algún hecho o fenómeno puntual o puede constituir una auténtica estructura conceptual, con el dominio de los principales epítomes y de algunos principios relevantes.

Anotadores copistas versus anotadores estratégicos. Del estudio de la investigación de Monereo y otros (1997; 1999) se establece el significado y sentido que otorgan los estudiantes al hecho de tomar apuntes en clase, y de forma muy especial, si existen condiciones del contexto de anotación que sean especialmente relevantes en el momento de decidir qué anotar y de qué modo hacerlo. Tras recoger los apuntes de los estudiantes en tres asignaturas distintas y en tres momentos del curso diferentes, y después de analizar esas anotaciones, llegaron a formular una clasificación de los apuntes de los estudiantes atendiendo a 2 dimensiones: la literalidad o personalización de la anotación y el grado de selectividad de la información anotada.

Con respecto a la personalización se distinguía entre un nivel gráfico que no modificaba esencialmente el contenido anotado, un nivel de parafraseo y un nivel de inclusión de conocimientos previos. En cuanto al grado de selección de la información dada por el docente, se diferencian entre una anotación exhaustiva, una anotación selectiva y una anotación incompleta. Se identifican así dos grupos de anotadores bastante bien delimitados. Uno mayoritario que denominan copista (70%), y otro mucho más reducido que califican de estratégico (30%).

Para los primeros anotar consiste en tratar de reproducir la clase, por consiguiente, el apunte es una copia de la clase, la materia prima sobre la que posteriormente se preparara el examen. Bajo esta óptica la clase es considerada como una situación de transmisión de los contenidos que el profesor ha seleccionado. En cambio para los segundos tomar apuntes es tratar de comprender el significado y sentido que tiene la clase para el profesor. El apunte es pues una representación fidedigna de los apartados más relevantes que conforman la estructura de la clase. Por otra parte, todos tienden a anotar aquello que es susceptible de ser evaluado.

En relación al modo en que anotan, el primer grupo lo hace mayoritariamente de forma literal y lo justifican afirmando que así no tienen que pensar y pueden anotar un mayor número de ideas. Por el contrario, el grupo formado por los anotadores estratégicos apuntan de manera personalizada, dando coherencia a sus apuntes a través de conjunciones, conexiones sintácticas, sangrado, flechas,... Parece evidente que el esfuerzo cognitivo que se realiza durante la anotación es mínimo y que el aprendizaje resultante de una clase expositiva es ínfimo.

En cuanto a la reelaboración de los apuntes entre los estudiantes copistas, los pocos que lo hacen únicamente se dedican a añadir elementos formales y, en algún caso, a buscar en los apuntes de otros la información que ellos no recogieron. De hecho algunos de estos estudiantes no evitan las repeticiones en el momento de anotar. Por esta misma razón prefieren que el profesor no emplee expresiones sinonímicas cuando repite un enunciado, sino que lo haga con las mismas palabras. Estos alumnos parecen recordar en menor medida la información relevante de la clase y más los detalles.

Los estudiantes estratégicos, por el contrario, evitan las repeticiones en sus apuntes y prefieren que el docente emplee sinónimos y nuevos recursos para explicar la misma idea. Los pocos que reelaboran sus apuntes lo hacen cuando perciben que están confusos o cuando el profesor recomienda que amplíen la información dada en clase. Además son capaces de anotar de forma diferencial los contenidos nuevos. Son reacios a aceptar los apuntes tomados por otros y confiesan que sus apuntes sirven de poco a sus compañeros. Parecen recordar en mayor medida la información relevante de la clase y menos los detalles. Todos ellos prefieren asignaturas donde los profesores presentan un guión inicial de la clase y lo siguen con bastante rigor.

I.2.- LGE-LOGSE: CARACTERÍSTICAS GENERALES REFERIDAS A FINES Y METODOLOGÍA.

La promulgación de la LOGSE supuso un gran cambio en todo el ámbito del sistema educativo español, produciéndose un posicionamiento muy diverso como también había ocurrido con la LGE. La articulación de estas dos reformas se sucedieron en dos momentos distintos, en lo que fue una intención de adecuar el sistema educativo a la situación española de cada momento histórico, como explicamos a continuación.

En el año 1970 fue aprobada la Ley general de educación, cuyos objetivos eran «proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población» y «atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna»⁷. Veinte años después,⁸ al hacer balance de los cambios que esta reforma del 70 supuso, puede decirse que se consiguieron algunos logros importantes con respecto a la situación escolar anterior⁹. Entre ellos destacan especialmente la generalización de una Educación Básica dirigida a la totalidad de la población, el aumento de alumnos en la Enseñanza Secundaria y Superior, la modernización de los programas de estudio, etc. Sin embargo, persistían también algunas deficiencias y problemas por resolver. Por no citar más que algunos de los más relevantes, puede hablarse en este sentido de los elevados índices de fracaso escolar, la carencia de plazas gratuitas en el nivel de Preescolar, el excesivo academicismo del BUP o la inadecuación de la Formación Profesional.

Además, en esas dos décadas tuvieron lugar cambios de todo tipo en nuestro país, que hicieron que la Ley general de educación quedara desfasada desde el punto de vista político, legal y social. Así, la sustitución del régimen político; la nueva organización territorial del Estado en Comunidades Autónomas, la incorporación de España a la Comunidad Europea; la evolución del sistema productivo, etc., demandaban la actualización de la legislación sobre enseñanza.

Tras la visión del surgimiento de ambas reformas educativas, pasamos a realizar una descripción de las características de las leyes, en un principio, con el fin de concretarlo en dos dimensiones fundamentales para el trabajo: los fines y la metodología.

Como es habitual en cualquier cambio educativo, a la hora de llevar a cabo sus enunciados, sus metas u horizontes propuestos, se redactan las grandes aspiraciones que han de guiar, en primer lugar, todo el Sistema Educativo en general, y posteriormente el de cada uno de los niveles educativo en particular. En este apartado vamos a presentar brevemente, los fines que ambas leyes se proponen con el Bachillerato:

⁷ Tal y como señala en sus inicios la propia Ley “El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la Educación”

⁸ Como ejemplo de revisión podemos citar el monográfico dedicado a este tema por la Revista de Educación (número extraordinario, pp 73,87) en 1992.

⁹ En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria. La sociedad de la que hablamos es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa.

Cuadro nº 2

FINES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	
LGE	LOGSE
<p>Artículo 21. El Bachillerato que constituye el nivel posterior de la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará <i>la formación de éstos</i> en la medida necesaria para prepararlos al <i>acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa</i> en el seno de la sociedad.</p>	<p>Artículo 25. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan <i>desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia</i>. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.</p>

En relación a la formación de los alumnos, en la LGE se enfatiza en la *formación humana* de los alumnos, mientras que en la LOGSE se hace acerca de la *madurez intelectual y humana, así como de los conocimientos y habilidades*. En ambas leyes, también se hace referencia a las finalidades con las que se prepara a los alumnos: acceso a la Formación Profesional de segundo grado o grado superior y a los estudios superiores o universitarios. Sin embargo, en cuanto a las finalidades del Bachillerato, podemos observar que en la LGE se habla de preparar a los alumnos *a la vida activa*, mientras que en la LOGSE se hace acerca de prepararlos para *desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia*.

Por otra parte, referida a la metodología, en su preámbulo, la **LGE** exponía que el contenido de la educación estaba más orientado *hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística*.

La LGE planteaba un método activo para desarrollar la espontaneidad, creatividad y responsabilidad en el ámbito Preescolar. El fomento de la originalidad y creatividad, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, eran las coordenadas de la metodología en la EGB. Finalmente, en **Bachillerato** insistía en la dirección del aprendizaje del alumno y no en una enseñanza centrada en la explicación de la materia. Más concretamente, el *artículo 27* nos dice lo siguiente:

1. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tendra a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.
2. Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, **matizados de acuerdo con el sexo**, y tenderán a la educación personalizada.

En la **LOGSE**, los principios que se señalan en el artículo 2º, ya se indica que la metodología debe ser activa, asegurando la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, se va especificando en cada nivel la metodología que se considera más adecuada. En el **bachillerato** esta orientada a conseguir: autoaprendizaje, metodología científica, análisis crítico de los hechos, capacidad de investigación, dominio de la expresión, relación teoría-práctica, individualizada (atendiendo a la pluralidad de intereses, aptitudes y necesidades) y trabajo en equipo.

Más concretamente, la introducción al **REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre de 1992, establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato** nos dice lo siguiente:

“La especialización disciplinar, por otra parte, ha de ir acompañada de un enfoque genuinamente pedagógico, que atienda a la didáctica de cada una de las disciplinas. Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno, potenciar las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real.

En el **artículo 13**:

1. Los profesores favorecerán la adquisición, por parte de los alumnos, de las capacidades que este Real Decreto establece como objetivos para el Bachillerato, en su artículo 2, y de las capacidades específicas propias de cada materia académica, enunciadas en el anexo I.

2. La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas.

3. En su práctica docente, los profesores atenderán a los principios pedagógicos que inspiran las enseñanzas mínimas del currículo y a la didáctica específica de las materias que imparten.

A modo de conclusión podemos decir que:

la diferencia encontrada en los **fines educativos** planteados por cada una de las reformas educativas, es que mientras que en la LGE se enfatiza en la *formación humana* de los alumnos, en la LOGSE se hace acerca de la *madurez intelectual y humana, así como de los conocimientos y habilidades*. En ambas leyes, también se hace referencia a las finalidades con las que se prepara a los alumnos: acceso a la Formación Profesional de segundo grado o grado superior y a los estudios superiores o universitarios. Sin embargo, en cuanto a las finalidades del Bachillerato, podemos observar que en la LGE se habla de preparar a los alumnos *a la vida activa*, mientras que en la LOGSE se hace acerca de prepararlos para *desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia*;

en relación con la **metodología**, podemos observar que tanto la LGE como la LOGSE plantean un método de enseñanza activo en todos sus niveles. Más concretamente, en el Bachillerato tienen la visión de una educación personal o individual para con los alumnos, así como grupal y de trabajo en equipo entre los discentes. Ambas leyes, también hacen referencia a la concepción de que el aprendizaje del alumno no debe ser sólo tarea del profesor, en frases como: “*el contenido de la educación estaba más orientado hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística*” (LGE, preámbulo), “*La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia*” (LGE, artículo 27), “*la metodología educativa en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno, potenciar las técnicas de indagación e investigación*” (LOGSE, Real Decreto 1178/1992), o “*La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo*” (LOGSE, artículo 13).

II.- MARCO METODOLÓGICO

Realizada en el capítulo anterior una revisión de las dimensiones relevantes, tanto de los modelos de enseñanza como del uso de los apuntes como técnica, a la vez que una breve semblanza de los dos sistemas educativos y determinada la finalidad de proporcionar una descripción (una radiografía del uso de los apuntes en sus clases por los docentes de Historia de la Comunidad Autónoma de Murcia), es preciso abordar el proceso que nos permita investigar la realidad de los mismos. Igualmente, conviene no olvidar que este trabajo presenta una visión más específica sobre los procesos de enseñanza, pues una visión más global de los mismos se encuentra en el proyecto de Investigación “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la CCAA de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”.¹⁰

Cualquier investigación, como sabemos, parte de unas determinadas concepciones de los investigadores, de unas necesidades de comprensión de los contextos objetos de estudio y de unos determinados marcos teóricos de fundamentación e interpretación en torno a los cuales estructuran y orientan los trabajos. En nuestro caso, como un horizonte comprensivo de lo que supone el eje básico de nuestra propuesta, mantenemos (como lo hicimos en la introducción), la importancia de conocer la práctica tal y como ocurre habitualmente en las aulas. Con ello no estamos manteniendo ninguna exclusividad o preeminencia de unos estudios sobre otros, sino simplemente manifestando la pertinencia de profundizar en estos ámbitos de la realidad. Así pues, conocer y comprender lo que está ocurriendo en las aulas ha sido y es, lógicamente, una preocupación largamente abordada en las investigaciones que se han desarrollado en la enseñanza-aprendizaje en general, o en las materias y asignaturas específicas en particular.

Más concretamente nuestro trabajo trata de la evolución en Historia (bien sea de España o General) en unos niveles concretos, Bachillerato LOGSE, Bachillerato Unificado y Polivalente y en COU. En gran parte esta decisión ha sido tomada por el olvido que actualmente está teniendo el nivel del Bachillerato (en virtud de los problemas que tiene planteado la E.S.O.), la reforma que se quiere realizar en esta materia, por el carácter de troncalidad en Bachillerato LOGSE y en 3º de BUP (como Historia de España) y por la propia actualidad que la Historia tiene y que, presumiblemente, seguirá teniendo. El Cuadro 3 resume lo que venimos diciendo.

Cuadro nº 3

- ✓ la conclusión de la L.G.E. y más concretamente el nivel del Bachillerato Unificado y Polivalente y C.O.U.,
- ✓ la reforma que se llevó a cabo con la LOGSE, y más específicamente en el Bachillerato,
- ✓ por el carácter de troncalidad que tiene la Historia tanto en Bachillerato LOGSE, como en 3º de BUP (como Historia de España),
- ✓ el actual proceso de Reformas, lo que supone que los estudios de que recogemos tendrán un carácter histórico y
- ✓ la propia actualidad que la Historia tiene y que, presumiblemente, seguirá teniendo.

¹⁰ Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01”

II.1.- HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Tal y como indicábamos en el apartado anterior, el objeto de nuestra investigación gira expresamente en torno a la elaboración de una descripción, de una radiografía, del uso de los apuntes por parte de los profesores de Historia en la CC.AA. de Murcia. Así pues, de una forma más concreta estaríamos en disposición de enunciar nuestras hipótesis y objetivos exploratorios que incluyen un estudio global, otro diferenciado entre LGE-LOGSE y otro que pretende recoger, en el caso de que las hubiese, las modificaciones encontradas en los 10 últimos años. Más específicamente serían las siguientes:

ESTUDIO GLOBAL. El profesorado de Secundaria cuando imparte las materias de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU), en la Comunidad Autónoma de Murcia, construye los contenidos del currículo en las aulas mediante modelos de enseñanza que incluyen el uso de los apuntes:

- 1.- ¿Qué porcentaje de profesores utiliza los apuntes habitualmente en clase?
- 2.- ¿Qué actividades de enseñanza-aprendizaje se generan en torno a los apuntes?
- 3.- ¿Qué valoraciones hacen los alumnos del uso de los apuntes?

ESTUDIO DIFERENCIADO. Los currícula de las materias de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU), tienen su fundamentación en dos Reformas del Sistema Educativo distintas: L.G.E. y L.O.G.S.E. que presentan referencias diferenciadas en sus metodologías.

- 4.- ¿Existe diferencias en el uso de los apuntes por parte de los profesores entre los dos Sistemas Educativos?
- 5.- ¿Existe diferencias en las actividades generadas en torno a los apuntes entre los dos Sistemas Educativos?
- 6.- ¿Existen diferencias en las valoraciones que hacen los alumnos del uso de los apuntes entre los dos Sistemas Educativos?

ESTUDIO DIACRÓNICO. Aunque los datos no son excesivamente amplios (una década) cabe la posibilidad de que exista cierta evolución en el uso de los apuntes por parte de los profesores de Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (BUP), e Historia de España (COU).

- 7.- ¿Ha habido evolución en el uso de los apuntes por parte de los profesores?
- 8.- ¿Ha habido evolución en las actividades generadas en torno a los apuntes por parte de los profesores?

II.2.- MUESTRA, BASES EXPLORATORIAS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

MUESTRA

Las decisiones acerca de la elección de la población fueron abordadas desde el mismo inicio del trabajo, pues como cualquier investigación, la preocupación por delimitar su campo, no es menor que la previsión de poder llegar cuantitativa y cualitativamente a una muestra ampliamente representativa de su objeto de estudio. Precisamente, la necesidad de obtener información no solamente de aquellas situaciones de aula que, podríamos llamar satisfactorias, sino, y con mucha más razón, de aquellas otras que podríamos definir como problemáticas, fue la preocupación que abarcó toda una primera fase de este estudio.

En el sentido del párrafo anterior, Bertaux, resume esta preocupación bajo un signo de interrogación: “¿qué significa observar un determinado tipo de relaciones sociales?” Y un principio de respuesta, a modo de recomendación, que el autor ofrece, es el siguiente: el estudio de un conjunto de prácticas sociales en la totalidad social (relaciones humanas antes que estructurales) se debe hacer siguiendo criterios empíricos relevantes, o lo que es lo mismo, estableciendo segmentos o sectores susceptibles de observación.

En nuestra investigación esto significaría lo siguiente: la elección de los docentes “en general” no sería una buena elección dada su indeterminación como colectivo profesional, pero sí lo puede ser los docentes de la asignatura de Historia Contemporánea. Igualmente la determinación de los centros donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje serían, realistamente, las unidades nucleares donde obtener información.

Una vez aclarado este extremo, parecía pues, pertinente circunscribir el ámbito de estudio a un espacio geográfico que posea una identidad de justificación. Así pues, por razones de viabilidad de la investigación y de competencia política en educación, se ha concretado en la Comunidad Autónoma de Murcia.

Por otra parte, era preciso que se dispusiesen de informaciones amplias de todo el ámbito de actuación educativo de la Comunidad Autónoma de Murcia. Por ello estimamos que, en función de la matriculación del alumnado en BUP-COU y Bachillerato LOGSE, de las posibilidades de la investigación y de acceder a una muestra suficientemente amplia y representativa tal y como se muestra en el cuadro 4:

- ✓ número de **casos** de la muestra: **1523**, de ellos **691** incluyeron aportaciones sobre la **utilización de los apuntes**.
- ✓ cada caso se compone de un conjunto de recuerdos sobre su profesor de Historia (cada recuerdo ha sido denominado como descripción)¹¹ El total de las descripciones contenidas en los 1523 casos es de **34.598** de la cuales hay 7.402 que tiene un significado polisémico, lo que presenta un total de **42.000 descripciones** procesadas con significado diferente. De ellas 1014 corresponden a los apuntes.
- ✓ la media de descripciones por caso es de **27,57**.
- ✓ la muestra está extraída casi exclusivamente de la **Comunidad Autónoma de Murcia** (**15.000 km²**),
- ✓ el territorio se **dividió en zonas** (de acuerdo con el criterio seguido por la Administración territorial educativa). Cada una de las zonas en que dividimos la CC.AA. de Murcia, se ha intentado que tenga una representación proporcional a su población estudiantil, número de Institutos y espacio físico que la constituye. **No hay ningún centro de Secundaria o Instituto que no tenga al menos un caso de alumno**, todas las zonas tienen un Instituto con más de 15 casos y hay 22 Institutos que tienen 20 o más casos.
- ✓ **los estudios abarcan desde el curso 1992-1993 hasta el curso 2002-2003**. Se disponen de datos anteriores que se detallan.
- ✓ **se han considerado todas las situaciones posibles de los alumnos**: estar en el momento de hacer la descripción estudiando Bachillerato o COU (15% de los casos); estar estudiando Ciclos Formativos (7%), Diplomaturas (14%), Licenciaturas (57%), no haber seguido estudiando al terminar Bachillerato (4%), e incluso haber terminado ya los estudios y estar trabajando (3%)
- ✓ **se han recogido casos de los dos Sistemas Educativos que se impartían**: LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49% de los casos.
- ✓ **todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia** tienen alumnos que han descrito su recuerdo de clases de Historia.
- ✓ **la muestra ha sido recogida en cuatro bases exploratorias diferentes**: 2000, 2001, 2002 y 2003

Conviene adelantar que la obtención de la información se llevó a cabo mediante la estimulación y el recuerdo de los alumnos acerca de cómo eran las clases de sus profesores de Historia. Para ello se ejemplarizaron situaciones ajenas al contexto de la Historia, y se les pidió que inspirándose en ella, relatasen sus vivencias referidas a la forma habitual de dar clase distinguiendo separadamente cada unidad de información (el ejemplo siguiente indica la frase escrita, el número de identificación del caso, 878, y el número interno de la misma, 01, etc.):

¹¹ Un ejemplo de estas descripciones es el siguiente: “A veces gastaba bromas o contaba anécdotas para hacer más amena la clase”

- 878.01.- En general el profesor de historia era muy simpático, aunque un poco desconfiado
878.02.- Estaba casado y tenía dos hijos, por aquel entonces, no pasaba de los treinta y cinco o treinta y seis años.
878.03.- En el instituto, tanto profesores como alumnos, le tenían mucho cariño, porque era una buena persona que respetaba a todos.
878.04.- Tenía muy claros sus principios
878.05.- A veces era más que un profesor de historia, ya que se involucraba con los alumnos y sus problemas.
878.06.- Le gustaba aportar algo nuevo.
878.07.- Siempre hacía lo mismo al empezar la clase: dejaba sus cosas sobre la mesa y abría el libro.
878.08.- No le gustaba decirnos que nos callásemos, prefería sentarse unos segundos en su silla a esperar que nos tranquilizásemos.

A partir del conjunto de aportaciones realizadas (42.000) se crearon categorías inclusivas tomando como referente el análisis de contenido y utilizando la hoja de cálculo Excel para facilitar las progresivas depuraciones y su tratamiento estadístico tal y como se describen en los apartados siguientes.

LAS BASES EXPLORATORIAS DEL TRABAJO EMPÍRICO

Un breve estudio reflexivo sobre la gestión y elaboración de la base exploratoria de los datos, nos lleva a narrar, brevemente, algunas de sus singularidades. En este sentido, cabe recordar que pareció oportuno tanto por los recursos como por las estrategias posteriores, iniciar la investigación con una *primera base exploratoria*, cuyo contenido consiste en los relatos y los estudios del alumnado de la titulación de Pedagogía. Efectivamente, estos futuros pedagogos reúnen, para nuestra investigación, las siguientes dimensiones pertinentes. En primer lugar se les presupone una cierta formación precisamente en procesos de observación, en segundo lugar es una muestra suficientemente amplia como para permitir unos resultados declarados suficientemente representativos y, en tercer lugar, forma parte de su formación como futuros formadores, pues recibieron un entrenamiento específico para la tarea asignada. Esta primera base exploratoria y los resultados en ella alcanzados, nos permitieron disponer de más de 260 relatos, que fueron objeto de categorización y formarán parte del debate en grupos de discusión principalmente con profesorado acerca de su experiencia didáctica de la Historia Contemporánea de España o la Historia del Mundo Contemporáneo, bien se trate de Bachillerato LOGSE o del procedente de la LGE.

Todo ello dio lugar a una *segunda base exploratoria*, que supuso la ampliación y profundización, y nos permitió disponer de un conjunto de relatos amplio y detallado para completar las descripciones anteriores, incluyendo en esta ocasión descripciones realizadas por varios alumnos del mismo profesor y ampliando el conjunto de títulos universitarios. Igualmente se profundizó en dos líneas, alumnos que no cursen estudios universitarios y alumnos que estén cursando actualmente estos estudios. Para recopilar y analizar esta información y dado que se disponía de los recursos necesarios, se creó un equipo de 20 alumnos a los que se formó para el trabajo que deberían realizar y por el cual recibieron la dotación económica correspondiente. El total de casos recogidos fue de 885 que unidos a los 260 de la primera base suponen 1145 casos.

Un *tercer nivel de exploración* permitió, nuevamente, ampliar la investigación con 210 casos que venían a cubrir algunas de las carencias que se mostraban en las dos bases anteriores. Igualmente se procedió a la profundización y subcategorización de las descripciones de clase de acuerdo tanto con su coherencia interna, como con los distintos modelos de enseñanza de Historia y los resultados encontrados en la primera y segunda fase exploratoria. Igualmente señaló la necesidad de ampliación en cuarta y última base que cubriría algunas de las necesidades de información emergidas de los primeros resultados (para elaborar estas dos últimas bases exploratorias se formó un equipo de

seis alumnos, pues así lo requería la extensión de las mismas). A propósito, podemos recordar que Franco Ferrarotti argumenta que, debido a la naturaleza específica de la realidad social, "cuanto más íntimamente subjetivo sea el conocimiento sociológico, más profundo y objetivo resulta" (cit. en Bertaux, 1993: 31). En segundo lugar el estudio de dichos informes debería permitir disponer de unas referencias metodológicas, de materiales y de evaluaciones en la medida de lo posible tipificadas, que serían los ámbitos a explorar con el profesorado de Historia Contemporánea e Historia de España y grupos de investigación en un futuro y como derivado de lo que estamos trabajando.

Esta *cuarta base de datos*, cuenta con 168 casos y la realización de un grupo de discusión de profesores de Historia de la CC.AA. de Murcia. En este caso se centraron en determinados casos y se pretenderá recoger aquella información que se ha detectado más sobresaliente y de la cual el número de casos analizado todavía no permite extraer todas las conclusiones que se perciben.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Algunos autores consideran que cualquier estudio -con espíritu crítico- de un mensaje constituye ya un "análisis de contenido". Es evidente que, ante cualquier mensaje, hemos de hacer cierto esfuerzo por descubrir su significado y que esto implica una tarea de "análisis". Pero cuando se habla específicamente de "análisis de contenido", no se piensa en la simple función de recepción comprensiva de un mensaje, ni tampoco en el ejercicio básico de la facultad de crítica, aunque ésta sea evidentemente su base. La mayoría de los autores están de acuerdo en que se alude a un empresa inspirada en los principios de la investigación científica y que implica por lo tanto la aplicación sistemática de reglas y de procedimientos metódicos; que además de la identificación o cuantificación de componentes, debe concebirse como una fundada descripción de los contenidos, y a la determinación lo más exacta posible de sus características, sus principios y relaciones. Esto último es de vital importancia, ya que la sola identificación de los componentes no puede desvelar sus relaciones, si bien es cierto que sus características nos dan una idea de las funciones y relaciones que podrían cumplir en la estructura, sin embargo, la interacción de los componentes nos revela la interacción de sus partes, es decir el dinamismo de una estructura.

Esto así expuesto nos da cuenta de que no podemos abordar el proceso desde una mera cuantificación o cualificación, tomando a estas como excluyentes una de la otra. Cuando hablamos de la modalidad de análisis cuantitativo, nos referimos a los distintos tipos de unidades de análisis que nos permiten obtener una visión de conjunto o efectuar comparaciones o clasificaciones (para lo que se recurre a elementos clasificatorios o cuantificables: generalmente, habrá de limitarse a aspectos formales y al contenido manifiesto, referidos a la extensión dedicada a un tema, tapa, peso, tamaño, etc.). Cuando se requiere buscar mayores detalles relativos al contenido y aplicar variables e indicadores que pongan en evidencia un contenido latente, estamos ante una labor propiamente interpretativa y que cobra mayor importancia para nuestro trabajo: hablamos de un estudio cualitativo.

Por otra parte, conviene recordar brevemente que las unidades de análisis son los elementos sobre los que se focaliza el estudio, podemos distinguir tres tipos de unidades en el análisis de contenido:

- Las unidades de muestreo son las unidades materiales que, en su conjunto, conforman la realidad a investigar y que deben, en algún momento, ser recogidas y conservadas para permitir el estudio. (Por ej. El diario, un texto escolar, etc.)
- Las unidades de registro son las "partes analizables" en que se divide la unidad de muestreo (no necesariamente delimitables mediante identificadores físicos); son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos, descritos, analizados e interpretados sistematizadamente, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma o distinta unidad de muestreo. (siguiendo con el Ej. Anterior: Sección del diario que nos interesa investigar, capítulo del libro, etc.
- Las unidades de contexto son unidades más amplias que las unidades de muestreo, contienen la información contextual del medio editor. Que se requiere o admite para caracterizar al medio editor de los textos a analizar y que pueden influir en la interpretación o valoración de las unidades de muestreo o de registro. (Siguiendo con el Ej. La editorial del diario o del texto, a investigar)

Igualmente podemos definir las variables e indicadores que vamos a utilizar de acuerdo a las unidades de análisis presentadas y que cobran importancia a la hora del análisis e interpretación. Las variables son los elementos que sintetizan o abrevian conceptualmente los aspectos que se desean conocer acerca de las unidades de análisis, que cobran distinto valor y significado al interior de la posición teórica adoptada.

El conjunto de valores en que se divide una variable puede denominarse como "sistema de valores" o "sistema de categorías", que no son fijos para una variable dada. Normalmente, las proposiciones sociológicas se expresan en términos que se refieren a cualidades de objetos o relaciones entre ellos, tornándose necesario definir las variables teóricas contenidas en una hipótesis en términos de variables empíricas. A éstas últimas se las llama indicadores, y la cantidad que se utilice para representar una variable dependerá en parte, de la complejidad conceptual de la misma y de los requerimientos para su validación.

Para proceder al tratamiento de los datos obtenidos, se ha utilizado la hoja de cálculo Excel de Microsoft, la cual es una aplicación cuya finalidad es la realización de cálculos y recálculos (actualización de cálculos), sobre datos introducidos en la misma, así como representar estos valores de forma gráfica. Un cálculo es una operación matemática aplicada a unos datos. Los recálculos son posibles en tanto en cuanto los factores de una operación no son datos, sino posiciones de los mismos en la hoja de cálculo, de tal modo que, al modificar el contenido de esa posición, también sea modificado el cálculo al que afecta.

Codificación de los casos.

La investigación ha analizado 1523 casos, clasificados inicialmente según 10 variables (año en el que se realiza la exploración, sistema educativo que cursó el caso, opción de bachillerato que cursó el caso, situación en la que se encuentra el caso en relación con el estudio, etc.). Que han sido codificadas del modo siguiente:

Cuadro nº 5

Año Exploración	Clave
1999-2000	1
2000-2001	2
2001-2002	3
2002-2003	4
2003-2004	5
2004-2005	6
2005-2006	7

Año de terminación del bachiller	Clave
Sin datos	0
Anterior	1989
1990-1991	1991
1991-1992	1992
1992-1993	1993
1993-1994	1994
1994-1995	1995
1995-1996	1996
1996-1997	1997
1997-1998	1998
1998-1999	1999
1999-2000	2000
2000-2001	2001
2001-2002	2002
2002-2003	2003

Estado	Clave
Sigue estudiando	1
No sigue estudiando	2
Terminó de estudiar	3
Está estudiando	4
No hay datos	5

Sistema Educativo	Clave
L.G.E.	1
L.O.G.S.E	2
Anterior	3
Otros	4
Sin datos	5

Estudios	Clave
Bachillerato	1
Ciclo Formativo	2
Diplomatura	3
Licenciatura	4
No tiene datos	5
C.O.U.	6
Otros	7

Opción de Bachiller	Clave
Letras	1
Letras mixtas	2
Ciencias	3
Ciencias mixtas	4
CC.NN y de la Salud	5
Humanidades y CC.SS	6
Tecnológico	7
Artes	8
Otros estudios	9
Sin datos	10

Tipo de Historia	Clave
H. de España Contemporánea	1
Historia de España	2
H. del Mundo Contemporáneo	3
No hay datos	4
Historia del Arte	5
Otra	6

Se omite la codificación del tipo de estudios que realiza el caso, IES en el que estudió y zona geográfica a la que pertenece dicho IES, por lo prolijo de dichas codificaciones.

La codificación de las informaciones.

Los diferentes casos han realizado un total de 42.000 aportaciones entre todos ellos, siendo variable el número de aportaciones realizadas por cada uno. Estas aportaciones han sido clasificadas en 567 categorías, estructuradas hasta en cuatro niveles, de forma similar a la que muestra el siguiente cuadro:

Cuadro nº 6

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
A	A1	A11	A111 A112 A113
		A12	A121 A122 A123
		A13	A131 A132 A133
	A2	A21	A211 A212 A213
		A22	A221 A222 A223
		A23	A231 A232 A233

Con toda esta información se ha elaborado una matriz de 1523 filas (casos) y 577 columnas (10 variables y 567 categorías). La matriz se ha codificado, en el caso de las categorías, con un 2 cuando el caso realiza una aportación que se corresponde con la categoría y con un 1 cuando no realiza aportación alguna que pueda relacionarse con dicha categoría. Y, en el caso de las variables, con las claves antes indicadas. Esto hace un total de 878.771 códigos

Para trabajar con esta formidable matriz se ha utilizado el programa EXCEL, dividiendo la matriz en 9 partes que contienen, cada una de ellas, todas las filas, las columnas correspondientes a las variables y una o varias categorías de nivel 1.

La herramienta utilizada para procesar esta cantidad de información cuenta con las siguientes características:

- Posibilidad de trabajar con matrices de 256 columnas y 65.536 filas, como máximo
- Elabora tablas de recuento y de contingencia con datos obtenidos de archivos externos lo que ha permitido segmentar la información inicial en las ya mencionadas 9 matrices, y realizar recuentos y tablas en otros archivos, usando los iniciales como fuentes de datos.
- La facilidad y sencillez de ordenación de los datos ha permitido revisar de forma relativamente fácil la codificación de las 42.000 frases acuñadas por los 1523 casos, sin perder en ningún caso la vinculación entre frase, caso y características del caso.
- La facilidad en dar formato a las tablas obtenidas y de organizar la información que contiene de la forma que se desee

- Organizar la información obtenida en diversas tablas en nuevas tablas comparativas, lo que ha permitido analizar cada categoría y sus subcategorías por separado.
- Además permite generar operaciones no previstas con los datos por otros paquetes estadísticos, como es el caso de las similitudes inclusivas que más adelante se detallan, y que calculan la distancia entre dos filas de datos dicotómicos (F_j y F_k) como

$$DI(F_j, F_k) = \sum_{i=1}^n \max(0, f_{ji} - f_{ki})$$

- Como muestra del tamaño de la información manejada y producida, la carpeta que contiene los archivos de datos y los de análisis de los mismos ocupa 243 MB, distribuidos en 34 archivos

Con esta estructura matricial se han obtenido, por simple conteo, los datos siguientes:

- Número de casos que realizan alguna aportación a cada una de las 567 categorías
- Número de casos que no realizan aportación alguna a cada una de las 567 categorías
- Porcentaje de casos que realizan y que no realizan aportación a cada categoría
- Número de frases que han sido codificadas en cada una de las 567 categorías (el número de frases codificadas en cada categoría puede ser mayor que el de casos).
- Número de frases que aporta cada caso.

II.3.- DISEÑO DE INSTRUMENTOS: EL RELATO.

Nuestra propuesta supone una combinación de elementos tomados originalmente del análisis de los relatos de vida (a su vez una especificidad de las historias de vida) que tiene en cuenta los siguientes supuestos o requisitos previos:

El *marco de referencia* viene dado, entre otras, por la *noción de experiencia interior*, en el sentido de que cada relato (traducido en esta ocasión en una descripción) expresa una lectura crítica de una situación, una lectura a su vez determinada por un proyecto, que se elabora con la ayuda de las significaciones adquiridas a través de la experiencia biográfica. En palabras de Gagnon, “para conducir esta investigación hacia el nivel macrosociológico, bastaba con proceder mediante la substracción tipológica de un conjunto de experiencias de vida observadas.” (Gagnon, 1993: 39-40). Tal proceso nos conduce desde la noción de experiencia interior a la *noción de conciencia histórica*, de manera que la historia social (el acontecer de las cosas) viene dada por “nuestra verdadera historia” (la vivencia de las cosas).

El *instrumento* que se privilegia para reconstruir la experiencia del pasado es el de la memoria. “Mientras que la conciencia histórica —en el sentido estricto del término— alberga el pasado en un espacio cognitivo constituido en función de la historia todavía no hecha, la memoria es la presencia inmediata de un pasado sólidamente retenido. La memoria no está hecha de conocimientos, sino de imágenes. Su punto de referencia social no es el conocimiento sino el contexto físico de esos sentimientos” (Gagnon, 1993: 44). O lo que es lo mismo, expresado en términos de Raymond Williams: la memoria nos

da la clave para acceder, de manera singular, a toda una “estructura de sentimientos” (Williams, 1984), que a su vez, nos proporcionará los esquemas de interpretación del pasado reciente. Efectivamente, “se ha descubierto que la memoria es espontáneamente activa en la mayor parte de los acontecimientos vitales. Está expresada esencialmente de forma anecdótica. Está comúnmente admitido que la recolección de anécdotas sólo sale a la superficie a través de las significaciones de la experiencia vivida actual, y en función del interlocutor que solicita el relato.” (Gagnon, 1993: 44). Nuestra estrategia, y nuestra propuesta, pasa entonces, en alguna medida, por convertirnos en una suerte de recolectores de anécdotas, cuyo valor reside en que traducen experiencias vividas, y constituyen una traza del pasado, una huella que perseguimos para dotar de sentido nuestro tiempo presente. De ese modo, los investigadores pasamos a ser una suerte de cazadores de sentido.

Una vez más, acudimos a C. W. Mills para destacar que el “archivo de ideas” que sugería el sociólogo norteamericano, en nuestro caso se materializa como un “archivo de la memoria”. De manera que, a través de este *recurso*, el caos original de las experiencias vividas y contadas por los agentes sociales pueda ir adquiriendo un orden de complejidad creciente que nos revele significaciones de mayor alcance y profundidad.

Desde el punto de vista de las *consecuencias*, nuevamente conviene insistir en que los relatos del recuerdo rompen la distinción pura y dura entre interpretación subjetiva y “hechos” objetivos, puesto que ambos conceptos están imbricados de manera directa. De la misma manera, los trozos de vida que analizamos nos muestran que tampoco el par “tradición/cambio” puede ser apartado y parado artificialmente como relojes, sino que debe ser analizados tal como son, en continuo crecimiento y retroceso (Thompson, 1993: 65-66).

El *potencial* de este artefacto reside en la flexibilidad propia del método. Éste se basa en “la combinación de explorar y preguntar, dentro de un contexto de un diálogo con el informante. Es un supuesto básico de este diálogo que el investigador llegue a conocer lo no previsto, al igual que lo previsto, y también que el conjunto de la estructura desde donde surge la información no esté determinado por el investigador, sino por el punto de vista del informante sobre su propia vida. *Como resultado de todo esto, las historias de vida pueden suponer una metodología poderosa, un proceso continuo de verificación y reformulación de hipótesis.* (Thompson, 1993: 70).

II.4.- ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE REPRESENTACIÓN

Con el propósito de acercarnos cuantitativa y cualitativamente a unas situaciones y, por ende, a una muestra, ampliamente representativa de todos los centros y profesores objeto de estudio, que por razones de viabilidad de la investigación y de competencia política en educación se ha concretado en la Comunidad Autónoma de Murcia, hemos dividido su territorio buscando una representación proporcional a su población estudiantil, número de Institutos y espacio físico teniendo como referencia los centros de profesores y recursos (C.P.R.) de la Región de Murcia:

Cuadro nº 8

MURCIA I	Murcia y Santomera
CARTAGENA	Cartagena y La Unión
LORCA	Águilas, Aledo, Alhama de Murcia, Lorca, Mazarrón, Puerto Lumbreras, Librilla y Totana
CEHEGÍN	Albudeite, Bullas, Calasparra, Cehegín, Moratalla, Campos del Río, Caravaca de la Cruz y Pliego
CIEZA	Abarán, Archena, Blanca, Cieza, Ricote, Ulea, Ojós y Villanueva del Río Segura
YECLA	Jumilla y Yecla
MOLINA DE SEGURA	Abanilla, Alguazas, Ceutí, Fortuna, Lorquí, Molina de Segura y Las Torres de Cotillas
TORRE PACHECO	Los Alcázares, Fuente Álamo, Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco
MURCIA II	Alcantarilla, Beniel y Murcia

Tomando como referencia la distribución anteriormente mencionada, nosotros diferenciamos once **zonas**, concretadas en la tabla siguiente, de cuyos institutos se ha obtenido una importante cantidad de casos, así mismo y, sin ánimo de representar pero si de tener una referencia, se recogerán datos de otras Comunidades:

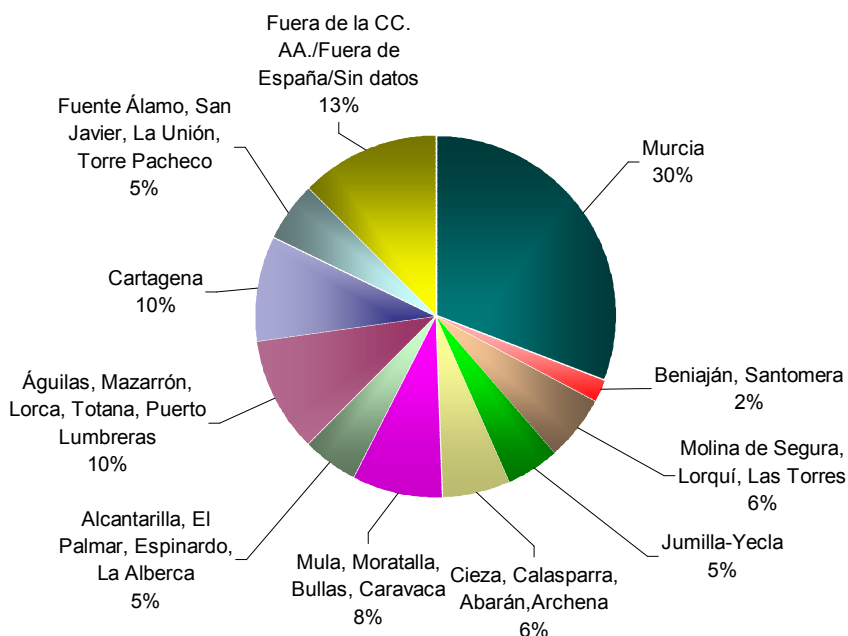
Tabla nº 5

Zona	Nº casos	%
Murcia	471	30
Beniaján, Santomera	28	2
Molina de Segura, Lorquí, Las Torres	90	6
Jumilla-Yecla	70	5
Cieza, Calasparra, Abarán, Archena	92	6
Mula, Moratalla, Bullas, Caravaca	125	8
Alcantarilla, El Palmar, Espinardo, La Alberca	76	5
Águilas, Mazarrón, Lorca, Totana, Puerto Lumbreras	155	10
Cartagena	145	10
Fuente Álamo, San Javier, La Unión, Torre Pacheco	79	5
Fuera de la CC. AA./Fuera de España/Sin datos	192	13

Por otra parte, cabe destacar que han sido **1.523 casos** los que conforman el estudio presentado, que constituyen un total de **42.000 aportaciones** (34.598 diferentes, pero la polisemia de algunas de ellas ha obligado a considerar varios significados de la misma), lo cual representa un alto número de descripciones y una gran cantidad de casos para un espacio físico reducido (15.000 km²):

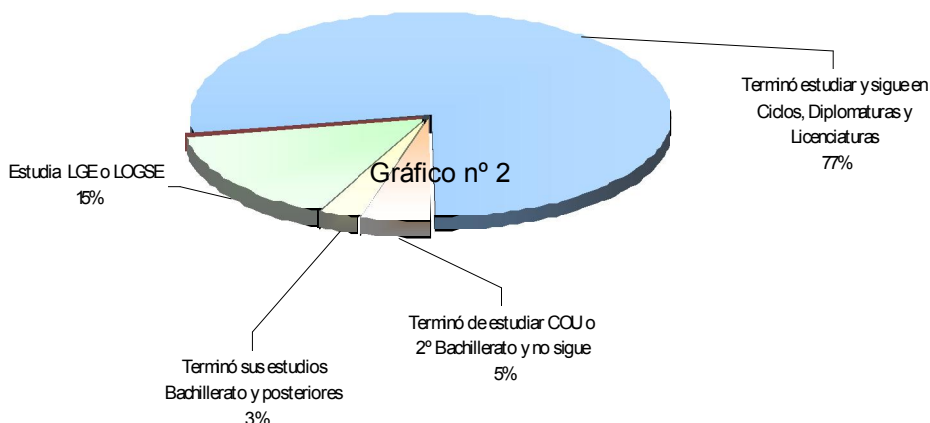
Una muestra tan substancial supone un esfuerzo por obtener un importante número de apreciaciones de tal forma que no quedase ningún centro de Secundaria o Instituto que no tenga al menos una descripción. Un estudio detallado de los datos anteriores nos indica que estos no se encuentran agrupados esencialmente en algunos centros sino que ofrecen un mosaico de relatos descriptivos que rememoran las clases de historia sucedidas a lo largo de una década en diferentes lugares de la Región de Murcia:

Gráfico nº 1



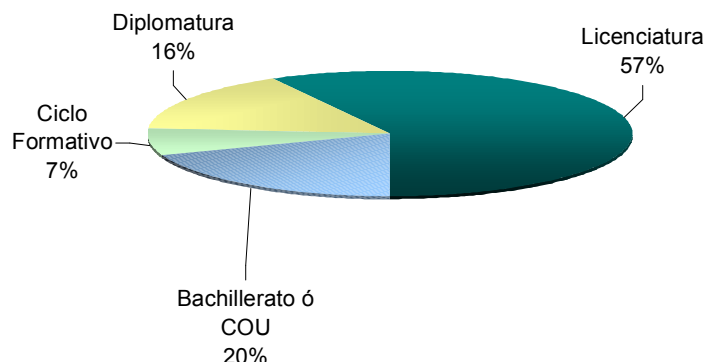
SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL MOMENTO DE REALIZAR LA DESCRIPCIÓN.

Resulta de gran importancia, para obtener una información lo más substancial posible, la presencia de casos pertenecientes a diversas situaciones para el alumnado tales como:



Si analizamos los estudios que cursa (o cursó, en el caso de que haya terminado) obtenemos los siguientes datos:

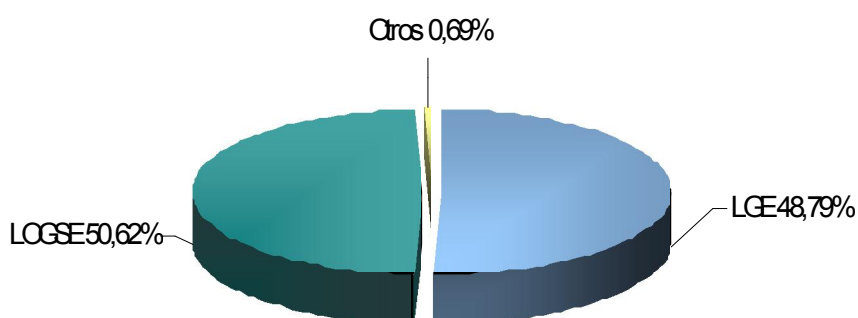
Gráfico nº 3



Como podemos observar, se presentan una variada cantidad de situaciones desde las que el alumno rememora distintos episodios relacionados con "Su clase de historia".

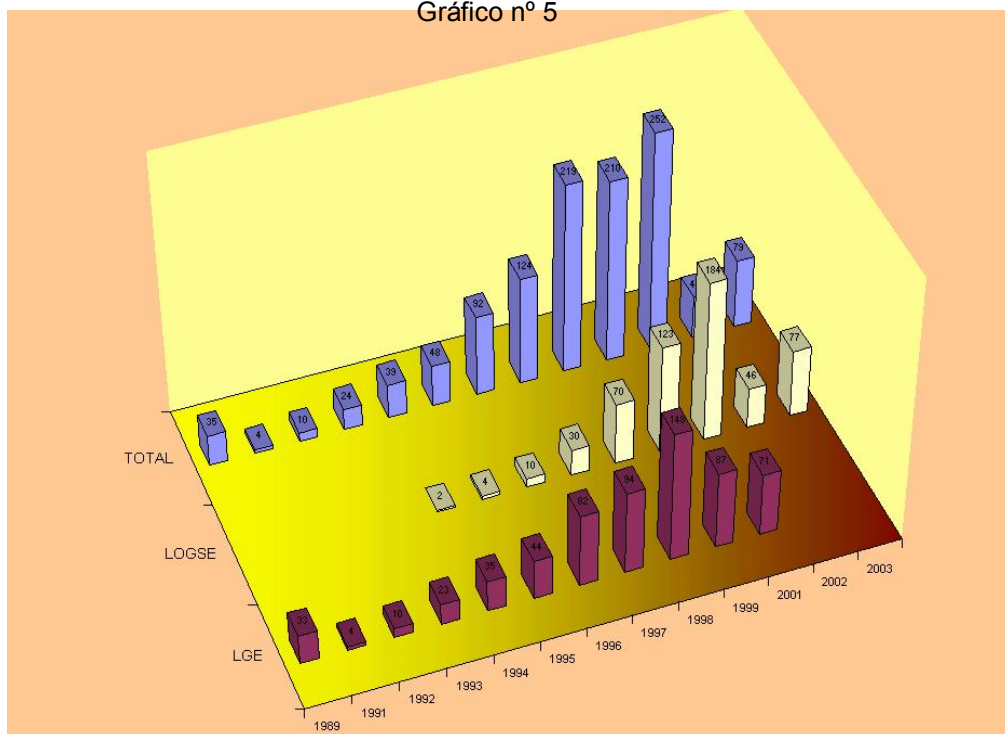
Se han recogido casos de los dos Sistemas Educativos que se impartían de tal forma que se cuenta con el 50,62% de estos pertenecientes a LGE, y el 48,79% a LOGSE, de tal forma que, con los datos de una década se pueda vislumbrar cierta evolución en los modelos de enseñanza, materiales, evaluación o vivencias de los alumnos que estudiaron Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (COU) e Historia de España (3º de BUP)

Gráfico nº 4



Una comparativa del número de casos pertenecientes a LOGSE y a LOCE a lo largo del tiempo nos permite la realización de un análisis diacrónico de las distintas variables de estudio presentes en la investigación. En el siguiente gráfico se presentan el número de casos recogidos cada año y la cantidad de estos en relación al sistema educativo cursado.

Gráfico nº 5



Así mismo, la **media de aportaciones por caso es de 27,57 para el total de los dos sistemas educativos (LGE-LOGSE)**, siendo la media entorno a **24,12 aportaciones en cada caso perteneciente a LGE y 30,96 en las pertenecientes a LOGSE**.

Tabla nº 6

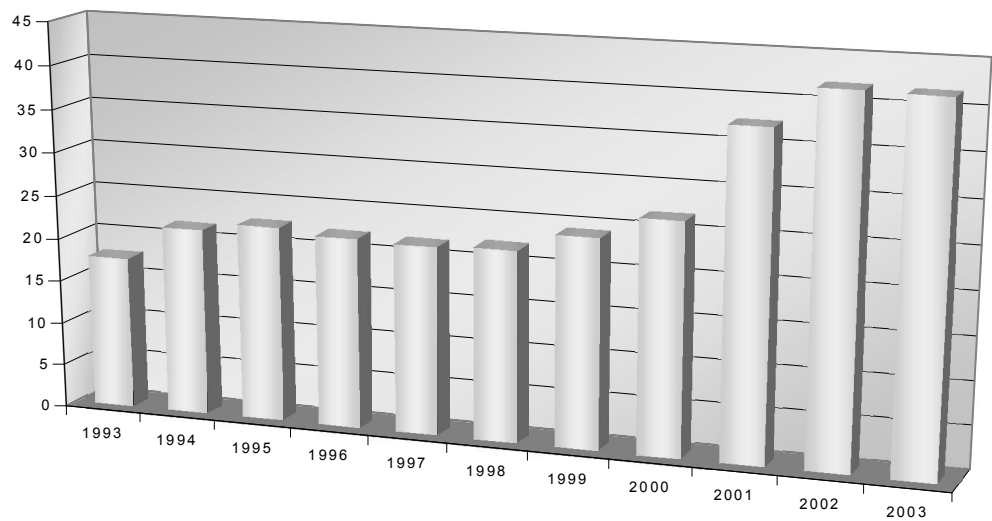
Media aportaciones por caso	27,57
LGE	24,12
LOGSE	30,96

Tabla nº 8

Año de la observación	Media de aportaciones por año	Número casos
Sin datos	52	
1989 y anteriores	19,97	35
1991	33,25	4
1992	22,5	10
1993	17,66	24
1994	21,69	39
1995	22,66	48
1996	22,08	92
1997	21,82	124
1998	22,13	219
1999	24,26	210
2000	26,75	336
2001	37,51	252
2002	41,97	49
2003	41,77	79
Media de aportaciones por año	27,57	

En el siguiente gráfico podemos constatar la evolución de dicha tendencia, lo cual, parece indicar la presencia del olvido cuando se intentan rememorar episodios del pasado:

Gráfico nº 7



III-.PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

INTRODUCCIÓN

En este tercer apartado, presentaremos los datos obtenidos y nuestra lectura e interpretación de los mismos, así como las conclusiones a las que hemos llegado.

Siguiendo con la estructura mencionada al comienzo de este trabajo en el apartado de introducción, presentaremos los distintos datos obtenidos a partir del instrumento utilizado, “el relato”, y serán agrupados en torno a dos ejes de contenido: el primero recoge un breve resumen o síntesis de las distintas categorías emanadas de la investigación general “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la CCAA de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos” en la que se inserta este trabajo, el segundo se lleva a cabo en torno al uso de los apuntes.

Es necesario explicitar, que en los datos que se muestran a continuación, nos referiremos a “caso” cuando se trata de cada alumno y “Aportación” cuando se refiere a cada una de las descripciones realizadas. Los colores rojo (LOGSE) y Azul (LGE) indican el sistema educativo. Los números indican año de estudio, número identificador del caso y número de la aportación dentro del caso. Los ejemplos siguientes resumen lo que venimos diciendo:

1989 797.11.- Los materiales eran apuntes, elaborados por él mismo

1171.11.- Los apuntes que nos da están bastante bien, contienen los contenidos principales de cada tema y que después saldrán en el examen.

Asimismo, es necesario recordar que el año 1989, recoge todas las aportaciones anteriores a esa fecha, pues debido a su escaso número, problematizan el tratamiento estadístico utilizado.

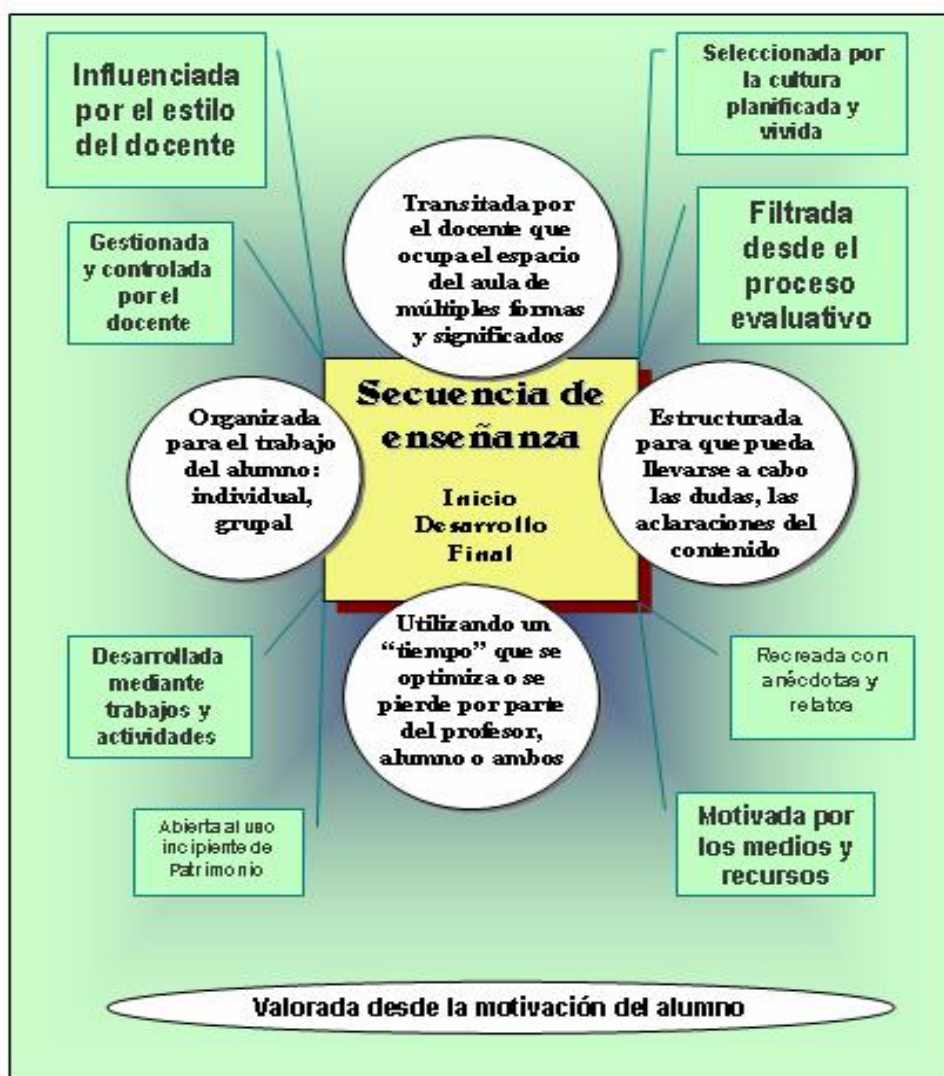
En el estudio nos referiremos tanto a los casos, (alumnos que recuerdan ese ámbito, categoría o dimensión) 1523 a nivel global de todos los ámbitos y 691 a nivel concreto del ámbito de los apuntes, como a las aportaciones (qué es lo que dicen de ese ámbito, categoría o dimensión cada uno de los casos), teniendo en cuenta que esta segunda referencia a nivel global, debido al número elevado de las mismas (42.000), es siempre muy relativa en porcentaje.

La estructura seguida para la interpretación de los datos será, en primer lugar una valoración general de cada ámbito, después las diferencias si existen entre LGE-LOGSE, y por último la secuencia cronológica en caso de hallar datos suficiente.

III.1.- ANÁLISIS GENERAL DE LOS ÁMBITOS

La pregunta que se les hizo a los alumnos, como ya comentamos, estaba referida a la forma en la que sus profesores de Historia impartían clases habitualmente. Los resultados obtenidos están referidos a once ámbitos de interpretación tal y como se ha señalado en el apartado anterior. La primera lectura que hacemos es la **pluralidad de ámbitos descritos** que, a partir de una situación inicial de recuerdo ¿cómo era habitualmente tu clase de Historia?, hemos obtenido y que encierran no solamente, como veremos, la mera descripción de una sesión de clase, sino que entran en el significado de las mismas e incluso nos permite construir unas imágenes de lo que en ellas acaecía.

Figura nº 3



El núcleo central, objeto prioritario de nuestra descripción, son **las secuencias de enseñanza**. La casi totalidad de los casos 1507 de 1523, describen específicamente acciones de sus profesores referidas a este ámbito. Ese recuerdo se materializa en 11.526 aportaciones que supone casi el 30% del total (42.000). Aportaciones referidas al modelo seguido por el profesor y remitido a los tres momentos singulares de cada sesión: inicio, desarrollo y final. Dicha secuencia está transitada por el docente que ocupa el

espacio del aula de múltiples formas y significados, organizada para que el alumno trabaje y se relacione individual y/o grupalmente, estructurada para que el saber no quede en ignorancia cuando no se comprende y se puedan resolver las dudas, y, ordenada como un recurso escaso de tiempo que se gestiona para su optimización.

Los contenidos de esa secuencia de enseñanza son, en apreciación de los alumnos, el resultado de una actividad de planificación que implica la selección de los contenidos y su desarrollo en clase mediante un ritmo determinado que le permite cumplir o no el temario previsto y que exige la preparación de sus clases por parte del docente. A este ámbito de reflexión responden 1.135 alumnos, con 3.069 aportaciones lo que supone un 7,35% del total de las mismas. Aportaciones referidas a la selección de cultura que, previamente planificada, se desarrolla en el aula de acuerdo a unos ritmos de enseñanza que permiten llevar a cabo, o no, el temario y que, sin duda exigen la preparación de las clases.

Igualmente, en la secuencia de enseñanza, los contenidos seleccionados son facilitados a los alumnos a través de unos medios y de unos recursos. Estos **medios y recursos**, por un lado, facilitan el contenido al alumno y, por otro, ofrecen experiencias de fuera de la realidad facilitando tanto su acercamiento como su visualización motivadora. Han respondido a este ámbito de la investigación 1.362 alumnos, mediante 4.525 aportaciones, un 13,59% del total. Aportaciones referidas a los medios utilizados por el docente para desarrollar los contenidos en el aula de acuerdo con la pertinencia de los mismos y que **van desde los más tradicionales como son el libro de texto y los apuntes**, pasando por los audiovisuales o los específicos de Historia como son los mapas, ejes o esquemas y terminando, muy incipientemente, por los medios informáticos.

Un ámbito especial de cómo en la secuencia de enseñanza los contenidos son seleccionados y facilitados a los alumnos, es la utilización del Patrimonio Cultural en la clase de Historia. Este medio permite ir a donde está el contenido y supone, para muchos de los alumnos que no volverán a cursar materias de Historia, su único contacto con esa realidad de la que forman parte y con la que viven, muchas veces, sin ser conscientes de ello. Han respondido a este ámbito de la investigación 476 alumnos, mediante 562 aportaciones, un 1,68% del total. Aportaciones referidas a una singularidad de Historia que sin duda es el espacio y la impronta que en él han dejado las diferentes culturas que en un contexto próximo y casi cotidiano a veces son utilizadas por los docentes. Patrimonio que se visita, o no, en estructuras temporales singulares y cargadas de significado (viaje de estudios), u otras con una vertiente más didáctica como son los viajes organizados o las salidas de una jornada.

También hemos de tener en cuenta que en la secuencia de enseñanza, los contenidos seleccionados son acercados a los alumnos por medio de diferentes acciones o tareas y trabajos encargados a los alumnos. Estas tareas, estos trabajos o actividades son otra forma diferente de apropiación del objeto por parte del sujeto. No hay dudas de que esas tareas tienen un diferente sentido y alcance y que van desde las meras rutinarias a las realmente reestructuradoras de la clase y el contenido. Han respondido a este ámbito de la investigación 1.165 alumnos, mediante 2.889 aportaciones, un 8,61% del total. Aportaciones referidas a como determinados contenidos de la Historia se completan, enriquecen o ayudan a ser comprendidos a través de trabajos sobre biografías, actividades de reflexión, tareas a completar en casa o en el aula e incluso con actividades muy específicas de Historia como son los comentarios de texto, las localizaciones espacio-temporales o los ejes cronológicos.

Del mismo modo, en la secuencia de enseñanza, durante la transmisión o reconstrucción de los contenidos seleccionados, es habitual en los docentes el uso de bromas o anécdotas que tienen como finalidad la ejemplificación o la distensión en el aula. Estas tareas dejan ver una interacción social compleja: un sistema de roles, de normas y de valores implícitos, así como de sanciones positivas y negativas: un juego de tensiones y distensiones que se despliega en el espacio del aula. Han respondido a este ámbito de la investigación 867 alumnos, mediante 1612 aportaciones, un 3,84% del total. Aportaciones referidas a como es recreada, en ocasiones, la secuencia de enseñanza con un tipo de informaciones más informales cuyo cometido, sin duda no exento de contenido, tiene como finalidad amenizar, alegrar, animar, etc. el desarrollo de los 50 minutos de clase. En ellas se distinguen las didácticas, las propias de la materia de Historia, las actuales, las referidas a la vida personal del profesor y a las bromas y jocosidades, con un significado y alcance muy distinto en cada una de ellas.

Así mismo, la secuencia de enseñanza es controlada y gestionada por el docente que, tiene como finalidad, construir ambientes de aprendizaje donde sea posible esa actividad. El aula es un espacio para aprender pero para que esto ocurra hacen falta unas condiciones mínimas que los permitan, igualmente en este nivel educativo la asistencia a clase lleva consigo determinados tipos de control de carácter más o menos obligatorio. Este apartado incluye dos ámbitos de investigación: el propiamente referido a la gestión en el aula (1.028 alumnos y 2.462 aportaciones, un 5,86%), y el de control de clase con 926 alumnos y 1.647 aportaciones). Aportaciones referidas a clarificar cómo se consigue que la clase sea, en la medida de lo posible, un espacio para recrear la cultura. Recoge apreciaciones que contemplan las preferencias o no de los docentes, el tipo de sanciones que se impone en el aula, el ambiente de clase y el control de la asistencia en el que se distingue el grado de formalidad con el que se aborda o el de preocupación hacia los alumnos.

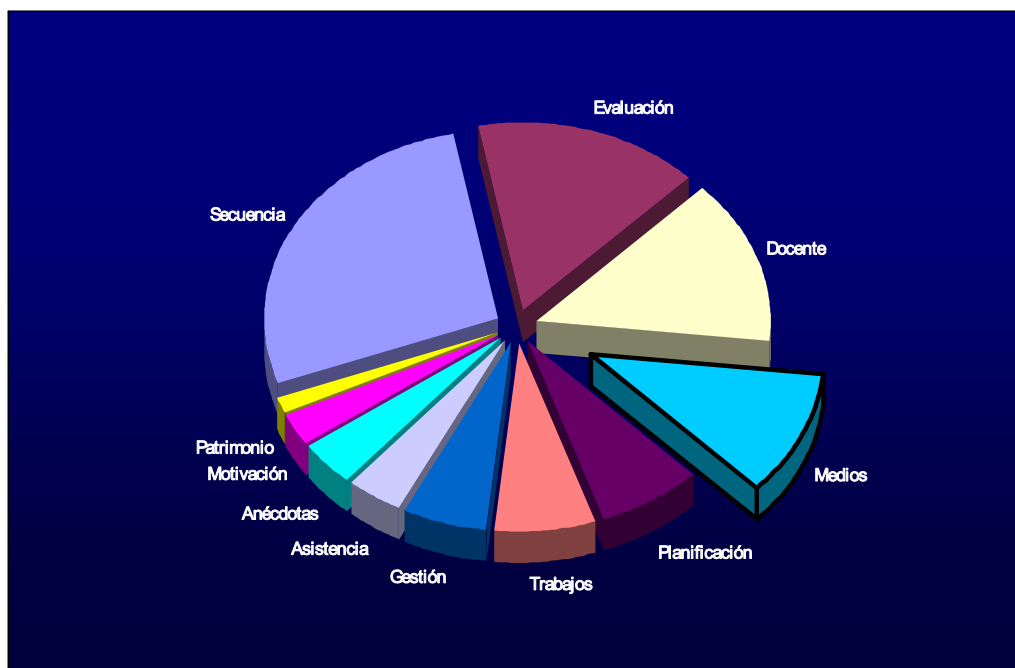
De la misma manera, en la secuencia de enseñanza, y en todo el proceso que se genera en torno a las variables que intervienen, no podía quedar fuera la figura del docente, el estilo, la forma de ser y las características del profesor. Este ámbito expresado por los alumnos no es el objeto de esta investigación, no constituye una dimensión considerada en principio, ahora bien debido a su presencia y al número de casos y aportaciones recogidas lo hemos considerado un ámbito más, sin olvidar su singularidad, en la investigación, pero siendo conscientes de las posibilidades que su estudio pueden permitir. Han respondido a este ámbito de la investigación 1439 alumnos, mediante 5.904 aportaciones, un 14,06% del total. Aportaciones referidas, por una parte, a la actitud, carácter y peculiaridades del docente; por otra a su formación y compromiso con la enseñanza; y, también, una singular atención la figura del tutor. Una consideración, que no deja dudas sobre la influencia del docente en la secuencia de aprendizaje y que valora al discente en su dimensión social, personal y profesional.

Por supuesto, en la secuencia de enseñanza, y en todo el proceso que se genera en torno a las variables que interviene, no podía quedar fuera la evaluación. Normalmente la evaluación educativa es un fenómeno que forma parte del aula, está referida a los alumnos y se limita a controlar los conocimientos adquiridos mediante distintos tipos de pruebas. Pero no podemos olvidar que la evaluación es una parte integrada de los proyectos de cada materia que se ponen en marcha, así como un indicador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han llevado a cabo. Han respondido a este ámbito de la investigación 1.389 alumnos, mediante 6.608 aportaciones, un 15,73% del total. Aportaciones referidas a cómo y de qué manera el profesorado examinaba y calificaba el dominio de los contenidos por parte de los alumnos. Distinguen, por una parte, el tipo, la frecuencia de los exámenes,

la técnica, la naturaleza de las preguntas y las condiciones del examen; por otra las calificaciones y los criterios que seguían para valorar su estudio, indicando la facilidad o no de superarlos; e igualmente señalan las posibilidades de superarlos copiándose.

Una última dimensión está referida a la valoración general de todas las demás, a una visión global del conjunto de las mismas que hay que interpretar desde la motivación sentida o manifestada por el alumnado. Como bien es conocido, la motivación es la fuerza que mueve a realizar actividades, así se está motivado cuando se tiene la voluntad de hacer algo y, además, se es capaz de perseverar en el esfuerzo y en el tiempo necesario para conseguir las finalidades que se proponen. Más concretamente, cuando hablamos de educación y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, es innegable que los factores que guían y dirigen la conducta del estudiante son las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el discente de sí mismo, de la tarea a realizar, del ambiente que le rodea y de las metas que pretende alcanzar. Han respondido a este ámbito de la investigación 810 alumnos, mediante 1.196 aportaciones, un 3,57 % del total. Valoración del conjunto de apreciaciones desde la motivación del alumno: Aportaciones referidas al conjunto en general de la vida en el aula filtrada desde la motivación. Recoge categorías referidas al alumno, al profesor, a la influencia de la metodología y el alcance de la selectividad.

Gráfico nº 8



III.2.- VALORACIÓN GLOBAL DEL USO DE LOS APUNTES

Revisados en el apartado anterior los diferentes ámbitos (Secuencia, evaluación, docente, planificación, patrimonio, motivación, anécdotas, asistencia, gestión, trabajos y medios) elaborados para la investigación general, anteriormente mencionada, de la que surge este artículo, pasamos a continuación a realizar una valoración global del uso de los apuntes, categoría inserta como se puede recordar en el ámbito de Medios.

La tabla que más abajo presentamos, sintetiza los datos globales recogidos sobre los apuntes. Cuantitativamente es un testimonio amplio pues, a pesar del carácter específico de este ámbito, ha supuesto una consideración apreciable por parte de los alumnos, puesta de manifiesto en la investigación en el número de los mismos que han escrito sobre la misma. El volumen de estos datos nos permite profundizar (por el número suficiente de consideraciones procesadas), en la naturaleza de la utilización expresada por los alumnos de Historia de Bachillerato y COU de la Comunidad Autónoma de Murcia referida a la utilización de los apuntes.

Tabla nº 9

CATEGORÍA (clave y definición)	Nº Aportaciones	%		Nº Casos
		Aportaciones	Casos: categoría general	
Apuntes	1014	100 (2,4%)	100 (45,4%)	691
1.- Como única fuente de información o casi exclusiva	518	51%	26,5%	403
2.- Apuntes completados con otros materiales	241	24%	13,5%	205
3.- Nunca o casi nunca utilizaba los apuntes	95	9%	5,5%	83
4.- Valoraciones que se hacen de los apuntes	160	16%	9,7%	148

Cabe señalar que explícitamente el 45,4% de los casos (691)¹² hacen mención a los apuntes y de ellos el 40% expresamente señalan que su uso es mayoritario o completado con el libro de texto.¹³ Más concretamente hay 4 subcategorías que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: a) los apuntes como única fuente o casi exclusiva, b) los apuntes completados con otros materiales, c) no se utilizan o muy escasamente los apuntes, y d) valoraciones que se hacen de los apuntes. En este sentido, se puede observar el **uso mayoritario de los apuntes con un 40%, frente al 5,5%, que declara que no se utilizan**¹⁴, estamos pues ante una actividad muy extendida en la docencia de Historia en el Bachillerato o COU. El gráfico siguiente presenta los datos señalados:

¹² Conviene recordar que el total de casos es de 1523.

¹³ En el caso del libro de texto declaran que su uso es exclusivo o completado con apuntes por el 47,9%.

¹⁴ En el caso del libro de texto declaran que no se utilizaba el 9% de los casos.

Gráfico nº 9



Por otra parte, podemos mantener que el uso de los apuntes no es, en su globalidad, una actividad que pueda ser diferenciadora entre L.G.E. y L.O.G.S.E. cuando nos referimos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues apenas hay una variación inferior al 2% en el número de casos de ambos sistemas educativos, tal y como se recogen en la tabla nº 10¹⁵. Es pues, esta actividad resistente, sean cuales sean las propuestas que los Sistemas Educativos oficialmente propongan. Sin embargo, como veremos más adelante, sí podemos reconocer algunos cambios cualitativos diferenciadores entre la L.G.E. y la L.O.G.S.E. pero, como se ha comentado anteriormente, sin modificar sustantivamente el uso de los apuntes como actividad de enseñanza fuertemente arraigada en profesores y alumnos.

Tabla 10

Apuntes Sistema	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	52,7	51
L.O.G.S.E.	47,3	49

Por otra parte, referida al proceso de cambio que se puede registrar en los dos últimos lustros, sí podemos apreciar modificaciones significativas en la variación de las declaraciones de los alumnos referidas al uso de los apuntes por sus profesores el gráfico siguiente muestra estas variaciones.¹⁶ En primer lugar, basándonos en la línea de tendencia (color verde o línea gruesa de punteada) puede observarse un incremento de los casos a lo largo de esta década (en casi un 20%). El contenido de ese aumento, lógicamente, hemos de determinarlo en los apartados siguientes, sin embargo una primera aproximación nos indica que ha seguido un aumento continuo a lo largo de la década de los 90 e inicio del nuevo siglo. La actuación de los casos de LOGSE, línea naranja, muestra en los años de inicio, 1995, un 100% de los casos, la explicación se debe al escaso número de los mismos, por lo que su alcance hemos de considerarlo poco significativo.

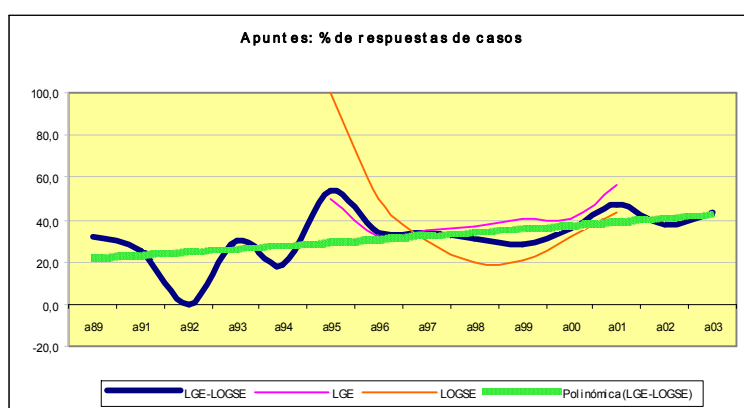
¹⁵ Conviene recordar que de los 1523 casos, el 51% correspondían a alumnos que habían cursado L.G.E. y el 49% L.O.G.S.E. (casillas a la derecha de la tabla). De acuerdo con estos datos, es de esperar que la proporción de casos (en cualquiera de las categorías, subcategorías o dimensiones), sea igual a dicha muestra, en el caso contrario indicaría una mayor sensibilidad de los sistemas educativos al respecto (casillas centrales en negrita).

¹⁶ Los datos en él empleados están considerados en porcentajes entre los casos de la categoría de apuntes y el total de los casos (1523). Así si en el año 1997 hubieron 70 casos de LOGSE y en el mismo año ha habido 14 que hacen alusión a los apuntes el porcentaje sobre lo esperado sería del 20%.

Es interesante señalar como en los años 97-99 las referencias al uso de los apuntes bajan significativamente (¿incorporación de docentes con interés en la Reforma y/o incorporación de otras técnicas y modos de enseñar?), pero progresivamente conforme la Reforma se va ampliando y afectando a la totalidad de los centros, el profesorado que se incorpora al Bachillerato LOGSE, sigue empleando las formas y modos de actuar que se ven reflejados en la línea de LGE, rosa.

Así pues, a modo de reflexión, podemos decir que los apuntes como técnica de enseñanza no establece, en su uso, modificaciones significativas entre LGE y LOGSE. Sin embargo, la referencia a los mismos -independiente del uso que se hace- ha ido progresivamente aumentando a lo largo de la década estudiada, aunque se puede apreciar una disminución en los años 98-99. Hoy la tendencia a incrementarse es manifiesta y con perspectivas de continuar su línea de crecimiento.

Gráfico nº 10



Desarrollada esta síntesis general del uso de los apuntes, pasamos en los apartados siguientes, a profundizar en los mismos. En cada uno de ellos señalaremos, en primer lugar, una valoración global de cada categoría o ámbito enfatizando en los datos más representativos y en las apreciaciones pormenorizadas de los mismos. Después, y tomando como base el trabajo anterior, analizaremos la incidencia que el cambio de legislación, L.G.E. y L.O.G.S.E., ha tenido en la práctica habitual de los docentes. Por último analizaremos, en el caso que sea posible, los cambios que en los últimos 10 años, independientemente del Sistema Educativo, ha acontecido en el devenir del uso de los apuntes por parte de los profesores.

III.3.- VALORACIONES ESPECÍFICAS

III.3.1.- LOS APUNTES COMO ÚNICA O CASI EXCLUSIVA FUENTE DE REFERENCIA DE LOS CONTENIDOS

Cabe, en primer lugar, presentar los valores absolutos y relativos obtenidos en esta categoría para, posteriormente, pasar a su análisis global y pormenorizado.

Tabla nº 11

CATEGORÍA (clave y definición)	Nº Aportaciones	%		Nº Casos
		Aportaciones	Casos sobre categoría anterior	
Apuntes	1014	100	100	691
1.- Como única fuente de información o casi exclusiva	518	51%	58%	403
11.- Se dan apuntes pero sin especificar más	55	11%	13%	53
12.- Actividades generadas en torno a los apuntes	463	89%	87%	350
121.- Los apuntes eran dictados o leídos por el profesor en clase	269	58%	58%	201
122.- Los apuntes eran explicados en clase	113	24%	23%	82
123.- Los apuntes como técnica de enseñanza	81	17%	19%	67

El estudio detallado de los mismos, así como una mayor explicación de la tabla es lo que constituye este apartado que desarrollamos a continuación, iniciándolo con los estudios globales y posteriormente con la pormenorización de los mismos.

Resultados Globales

Uno de cada cuatro docentes de Historia utiliza los apuntes habitualmente en sus clases (403 docentes de los 1523). Esta técnica es pues cuantitativamente significativa, más aún cuando nos estamos refiriendo al 51% del total de las aportaciones de esta subcategoría. En ellas cabe distinguir aquellas opciones que indican que se daban sin especificar más, de aquellas otras que indican las actividades que se generaban en torno a las mismas o las valoraciones que hacen de los apuntes lo alumnos. Vamos a continuación a desarrollarlas con mayor profundidad.

Podemos destacar que el **58%** de los casos declarados indican que el uso de los apuntes es la **actividad principal** y de ellos el **87%** señalan más concretamente las actividades que se generan en torno a los apuntes. Pues bien, más de la mitad de los mismos, el 58% declaran que *eran leídos* en clase, frente a un 42%¹⁷ que expresamente enuncian que *eran explicados* o se hacía otros usos con los mismos distintos de la mera lectura y copiado. Un hecho a reflexionar seriamente, pues de acuerdo con las declaraciones realizadas, estas clases se limitarían a ser una mera actividad “amanuense” por parte de los discentes.

¹⁷ Más concretamente el apartado “122.- Los apuntes eran explicados en clase 24%” y el “123.- Otros usos que hace el profesor con los apuntes, 19%)

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Referido a las diferencias encontradas entre LGE y LOGSE, cabe destacar que *sí hay una inversión en la tendencia, pues casi un 4% menos de los casos esperados son de LOGSE*. Más concretamente, el alumnado de la **LGE declara en un 54,8%** (frente al 51% del total de las aportaciones), y **el alumnado de LOGSE con el 45,2%** (frente al 49% del total) que sus profesores utilizaban los apuntes casi exclusivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una tendencia moderada (no significativa estadísticamente como puede observarse en los cuadros del anexo) pero se puede, razonablemente pensar que las propuestas emanadas de los planteamientos metodológicos de la Reforma del 90 han supuesto una ligera modificación al menos en el uso único de los apuntes.

Tabla 12

1.- Como única fuente	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	54,8	51 ¹⁸
L.O.G.S.E.	45,2	49 ¹⁹

Resultados de los años los estudiados

Los cambios, como bien se sabe, en educación son lentos, pues como hechos sociales están vinculados con las concepciones y convicciones de los implicados. Efectivamente podemos mantener que el profesorado que de 9 a 10 horas imparte LGE, puede perfectamente de 11 a 12 horas impartir LOGSE y lógicamente, en ese breve periodo no cambia de mentalidad. Sin embargo, como se ha visto en el apartado anterior cuando encontramos presiones externas tales como las Reformas Educativas, pese a una resistencia inicial al cambio, éste se introduce lentamente en las aulas. En este apartado indicaremos los cambios que se han producido con independencia del sistema educativo, es decir ¿qué ha quedado en las aulas, referido a los apuntes, después de dos reformas?

En primer lugar podemos decir que los apuntes como **única fuente** o casi en exclusiva para el profesor y los alumnos, se secuencian perfectamente desde 1989 a 2003, con lo que podemos afirmar que su existencia está presente en todo este periodo de estudio.

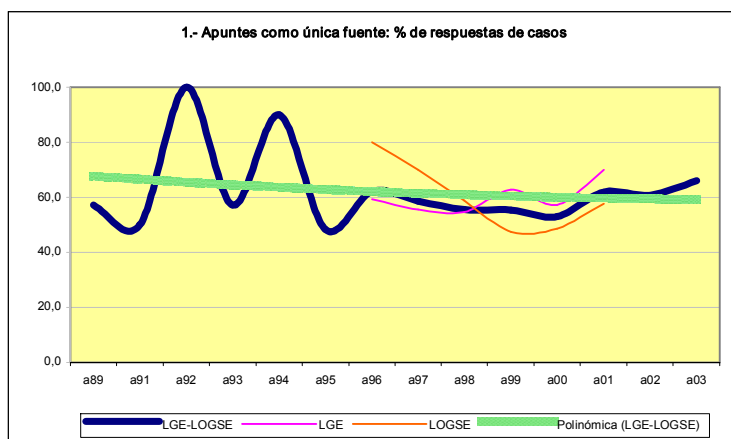
- 1989 797.11.- Los materiales eran apuntes, elaborados por él mismo
- 1991 333.20.- Apuntes que traía ella preparados.
- 1992 488.05.- Sacaba sus apuntes.
- 1993 841.04.- Íbamos dando los temas correspondientes al libro pero nos daba a veces apuntes elaborados por él.
- 1994 721.03.- Elaboraba los temas él mismo por máquina
- 1995 429.22.- Usaba para sus clases apuntes.
- 1996 1040.08.- Eran apuntes dados por él.
- 1997 443.04.- Sus clases las impartía con apuntes propios y siguiendo vagamente el libro, solamente para los ejercicios prácticos
- 1998 1209.04.- Sacaba los apuntes y esquemas que él mismo había hecho del libro (decía que era muy largo).
- 1999 425.23.- Siempre tomábamos apuntes porque siempre decía cosas aclaratorias al libro de texto. Algunas personas también tomaban notas acerca de las diapositivas ya que en el examen nos ponía dos.
- 2000 945.14.- Apuntes propios de mi profesora muy explicativos y claros.
- 2001 284.22.- Utilizábamos apuntes que ella preparaba con resúmenes del texto.
- 2002 1417.08.- Traía material elaborado por él mismo.

¹⁸ Es el porcentaje de alumnos de LGE

¹⁹ Es el porcentaje de alumnos de LOGSE

Unida a esta presencia del uso de los apuntes en los últimos diez años como única fuente de información, podemos observar en el gráfico siguiente que la línea de tendencia tiende a disminuir su uso en casi un 20%, sin embargo puede igualmente apreciarse un repunte de los mismos en los dos últimos años. Asimismo se presenta un uso diferenciado entre el profesorado cuando imparte docencia en ambos niveles educativos, siendo el de LOGSE el que presenta menores niveles de uso. En este sentido las dos evidencias que se puede presentar son, por una parte la existencia del uso de los apuntes como única fuente de información y, por otra, la de que está disminuyendo a lo largo de este periodo.

Gráfico nº 11



Un estudio detallado de cada una de las subcategorías se muestra a continuación.

Se dan apuntes pero sin especificar más

Resultados Globales

La constatación de la actividad por parte de los docentes de dar apuntes queda registrada, como comentábamos anteriormente, en casi el 40% de los casos estudiados²⁰. Profundizando en este dato cuantitativo hallamos que 55 aportaciones están referidas de una forma muy general a esa actividad docente. Más concretamente definen que el profesorado “...daba, usaba o utilizaba...” apuntes (43 aportaciones) que en algunos casos lo concretan con el momento de la clase, señalando que era todo el temario, enfatizando que se hacía diariamente, especificando que era el material que tenían en la asignatura, o vinculándolos con la “ausencia del libro de texto”, y una “diversidad de situaciones” en las que es difícil encontrar una referencia general (11 aportaciones):

975.06.- Empezaba dando apuntes

265.26.- Acababa dando apuntes.

1507.05.- Da la clase por apuntes

1509.20.- El temario lo da por apuntes.

311.59.- Daba apuntes diariamente.

1397.29.- Sólo utilizaba apuntes.

437.34.- El material utilizado eran sus apuntes.

429.22.- Usaba para sus clases apuntes.

144.20.- No llevábamos libro íbamos por apuntes

1438.18.- Las clases van por apuntes, no por libro.

1378.06.- Siempre lleva una bolsa con apuntes y un maletín

1305.13.- En los exámenes era muy puntilloso; quería que respondiésemos tal y como estaba en los apuntes

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Más concretamente, en torno a las dimensiones encontradas en esta categoría, puede señalarse que no hallamos diferencias estadísticamente significativas entre los dos Sistemas Educativos cuando nos referimos a la constatación de la misma pero sin especificar lo que se hacía con los apuntes (tabla 13). Los ejemplos de estas aportaciones son los siguientes:²¹

Tabla 13

11.- Se dan sin especificar	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	49	51
L.O.G.S.E.	51	49

* 998.02.- Daba los apuntes.

* 1335.13.- Teníamos apuntes.

^ 980.28.- Da apuntes.

^ 1453.25.- Da el temario por apuntes.

²⁰ 407 casos de los 1523 llevados a cabo y, presumiblemente por el 40% de los docentes de Historia de esta Comunidad Autónoma

²¹ Azul y * L.G.E.
Rojo y ^ LOGSE

Actividades generadas en torno a los apuntes

Resultados Globales

La constatación del uso de los apuntes como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas es, sin duda, valiosa para conocer ese mundo privado y normalmente cerrado de las aulas. Unido a la necesidad de conocer la cuantificación de su uso, es preciso profundizar en el tipo de actividades que se realizan con los mismos. Concretamente 350 casos de los 1523 (uno de cada cuatro alumnos), hacen referencia a las actividades que se generan en torno a ellos. Más específicamente es de destacar que *uno de cada 8 profesores²² la actividad que realiza con los apuntes es la de dictarlos, y uno de cada 10 los explica en clase o lleva a cabo otro tipo de actividad con los apuntes.*

Es realmente objeto de reflexión el que un porcentaje muy alto de los docentes que utilizan los apuntes en clase, la única actividad que realizan con ellos sea la de un mero copiado, una clase de dictado que tiene por objeto proporcionar un contenido previsiblemente sintetizado y actualizado de los contenidos. Sin negar el valor y utilidad de los mismos, es claramente discutible esa actividad que, bajo el rótulo de tomar apuntes, solamente quede reducida en el aula a copiarlos. El gráfico siguiente recoge lo que venimos diciendo:

Gráfico nº 12



Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

El análisis de los datos, nos permite asegurar que sí encontramos diferencias, aunque no estadísticamente significativas, entre LGE y LOGSE cuando entramos en las actividades que se generan en torno a los apuntes. En las que casi un 5% más de los casos esperados están referidos a la LGE (tabla 14), es decir, tal y como se señalaba al principio, los apuntes era una actividad mayormente señalada en la LGE. Ahora bien, analizando las tablas referidas a las actividades realizadas, los apuntes dictados, explicados o como técnica de enseñanza, sí se observan variaciones importantes entre LGE y LOGSE

²² Desde la perspectiva de los alumnos.

Tabla 14

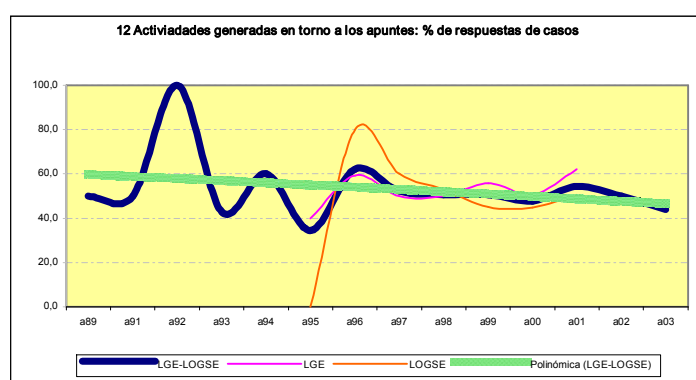
12.- Actividades generadas en torno a los apuntes	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	55,7	51
L.O.G.S.E.	44,3	49

Resultados de los años estudiados

Siendo preciso conocer cuantitativamente el uso de los apuntes como exclusiva o casi exclusiva fuente de información y técnica de enseñanza, es preciso dar un paso más y entrar en los usos que hace el profesorado de los mismos en el aula. Como ya vimos más arriba, éstas se referían a tres grandes dimensiones (dictar, explicar y construir), pues bien las declaraciones llevadas a cabo por los alumnos indican una disminución de las mismas en menos de un 20% y una clara y manifiesta tendencia a disminuir, tal y como señala el gráfico nº13. Nuevamente hay que analizar con reservas los datos de 1992 y 1995 pues el número bajo de casos permite esa valoración tan absoluta.

Referida a la LOGSE, es claro que existe una mayor tendencia a relatar las actividades de los profesores relacionadas con los apuntes en el inicio (1996 principalmente) para situarse, posteriormente por debajo de la media. Por el contrario, las declaraciones de los alumnos LGE son estables en el tiempo. En los apartados siguientes matizaremos estas declaraciones, concretándolas no ya en la declaración de que se usaban, sino en las características y dimensiones de su uso.

Gráfico nº 13



Los apuntes son dictados o leídos por el 58% del profesorado

Resultados Globales

Concretamente la actividad de dictar apuntes y copiar por parte de los alumnos es declarada por 201 casos y 269 aportaciones (es decir, casi el 60% de los docentes que utilizan los apuntes lo hacen desde un mero dictado). Una primera apreciación la constituye la propia manifestación de los alumnos sobre la acción por parte del profesor de *dictar y la de ellos de copiar* con 182 aportaciones. Dicha actividad de copiar es señalada por los alumnos de una manera explícita o implícita (más concretamente señalan que: era la única actividad que hacían, explican por la insuficiencia- declarada por el profesor- del libro de texto, el problema de la desorganización de los mismos o la posibilidad de copiárselos de los compañeros) y la segunda, con 87 aportaciones, está referida a *la manera de dar los apuntes referida al tono, ritmo o a lo que hacía mientras los dictaba* (“...se levantaba, se paseaba, se sentaba, los dictaba muy deprisa, monotonía o con voz muy alta...”):

650.07.- Todos nos callábamos y se ponía a leer sus apuntes y nosotros a copiar como locos.

119.08.- En sus clases solo tomábamos apuntes

357.17.- Desde su presentación del primer día marcó unas pautas y una forma de ser totalmente distintas a las que tenía la anterior profesora, en donde él hablaba (dictaba) y nosotros escuchábamos (copiábamos), sin tiempo de dudas.

793.11.- El 80% de la clase solamente era copiar y copiar

229.13.- No le parecía bueno ningún libro, siempre había que tomarle apuntes.

449.06.- Apuntábamos todo lo que decía pero de manera desordenada.

401.17.- Todo el tiempo que disponía lo usaba en dictar apuntes

215.06.- Muchos de estos apuntes eran dictados, prácticamente todos

691.23.- Acaba de dar todos los apuntes, siempre organizados en el tiempo que dura la asignatura

1364.22.- Solo usamos los apuntes que el mismo nos dicta.

110.14.- El libro apenas lo utilizábamos, el daba las clases con una velocidad apropiada para poder coger apuntes

100.02.- Se sentaba y sacaba los apuntes que llevaba usando varios años

665.08.- Suele caminar por clase cuando da apuntes.

1127.02.- Siempre daba apuntes en clase muy deprisa y sin muchas pausas.

1246.05.- A pesar de su preparación tenía una forma de dar clase bastante aburrida, ya que desde que comenzaba la clase hasta que terminaba lo único que hacía era dictarnos los apuntes, por lo que sus clases eran bastante monótonas.

835.12.- Empieza a dictar gritando

448.10.- Hablaba lentamente y nosotros podíamos ir tomando apuntes.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Efectivamente hay una clara diferenciación estadísticamente significativa (como puede observarse en las tablas del anexo) del profesorado cuando imparte clases en LOGSE, que cuando lo hace en LGE, mostrando una variación próxima al 10% más de los casos esperados que afirman que en la LGE los apuntes dictados era una actividad más habitual que en la LOGSE (tabla 15):

Tabla 15

121.- Los apuntes eran dictados	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	60,7	51
L.O.G.S.E.	39,3	49

* 95.04.- Se pasaba la hora dictando apuntes
 * 289.24.- Tomábamos apuntes en clase.
 * 481.10.- Siempre nos dictaba apuntes.
 ^ 991.10.- El sigue dictando apuntes.

Resultados de los años estudiados

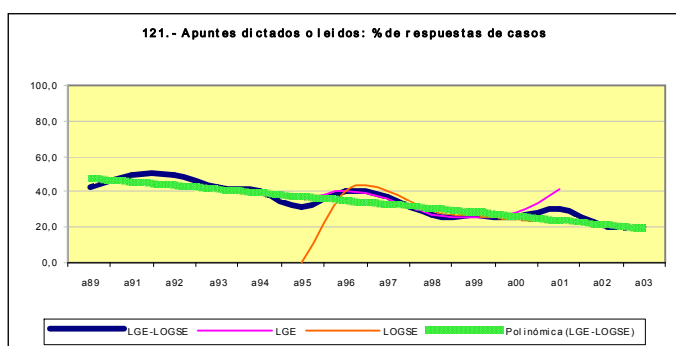
Los apuntes **eran dictados o leídos por el profesor en clase** lo podemos secuenciar tanto en LGE como en LOGSE en toda la serie desde 1989 a 2003. Es pues una práctica fuertemente enquistada en el Sistema Educativo. Los datos siguientes muestran su continuidad a lo largo de los años estudiados:

1989 798.05.- Todo el temario dado por apuntes
1991 333.20.- Apuntes que traía ella preparados.
1992 1178.08.- Utilizaba sus propios apuntes que eran muy antiguos y no seguía para nada el libro de texto.
1993 148.02.- Mi profesora se dedicaba a dictar apuntes durante toda la sesión
1994 215.05.- Los alumnos debíamos tomar apuntes
1995 872.11.- No seguíamos el libro, cogíamos apuntes.
1996 668.12.- Siempre lo daba todo por apuntes.
1997 481.10.- Siempre nos dictaba apuntes.
1998 256.08.- Se sacaba sus apuntes (de la universidad) y nos lo dictaba.
1999 54.13.- Le encantaba que fuésemos amanuenses.
2000 650.07.- Todos nos callábamos y se ponía a leer sus apuntes y nosotros a copiar como locos.
2001 948.03.- Nos dicta apuntes.
2002 1448.02.- Mi profesor solía dar apuntes, es decir, dictaba apuntes.
2003 1396.34.- Ella dicta y nosotros cogemos apuntes.

Su existencia nos permite, razonablemente pensar, que el problema es cómo sustituirla por otro tipo de acciones educativas de aula. Podemos decir, sin embargo, que es una técnica que está decayendo en el uso de los profesores y de una forma muy significativa en estos 10 años. El gráfico siguiente muestra lo que estamos diciendo, así desde 1989 hasta 2003 la disminución de este uso de los apuntes ha descendido del 40% al 20% en esta década. Un hecho esperanzador y que llevaría a preguntarnos por las causas del mismo y por la alternativa que se le ha dado a ese modo de entender la enseñanza. A pesar de todo aún queda un porcentaje más que significativo de profesores que lo utilizan diariamente.

o

Gráfico nº 14



Los apuntes son explicados por el 23% del profesorado

Resultados Globales

El uso de los apuntes, como actividad que va unida a la explicación de los mismos, es declarada por 113 aportaciones 82 casos. En una primera dimensión señalan que la actividad de *tomar apuntes es posterior o simultánea a la de explicar* con 58 aportaciones (marcando los momentos de explicación y de tomar notas, la necesidad de atender o la de tener iniciativa para distinguir lo fundamental); en la segunda dimensión, con 55 aportaciones, señalan una realidad más rica en matices en los que *la explicación y el uso de los apuntes se complementa con otros materiales* (las fotocopias, libro de texto, subrayado de lo importante, presentación del temario, señalar lo importante, aclarar, uso de la pizarra, como más significativos):

- 90.05.- Explicaba lo que en los apuntes venía o si no íbamos cogiendo nota de lo que decía
- 552.06.- Los alumnos están muy atentos en sus clases y van tomando apuntes de sus explicaciones.
- 1288.03.- Dictaba todos los apuntes, y después los explicaba
- 243.07.- Explicaba y tomábamos los apuntes por nuestra cuenta.
- 1456.26.- Sólo utilizaba apuntes como ayuda a las explicaciones.
- 431.23.- Lo daba casi todo por apuntes, también traía fotocopias de algún libro donde apareciera más clara la explicación, y solíamos completar ciertas batallas o algún hecho importante con textos referentes a dicha época.
- 591.12.- Ella comentaba el tema o la parte del tema por la que íbamos y nosotros tomábamos apuntes o subrayábamos en el libro.
- 1013.16.- Debido a que no seguíamos libro, tenía que tomar apuntes de sus explicaciones, aunque ella también facilitaba temarios, de los cual dejaba bien claro que era muy importante y que era insignificante.
- 1206.04.- Antes de empezar una lección nos la daba en apuntes y luego la explicaba, a base de repetir las cosas y con la ayuda de los apuntes conseguía que la clase aprendiera o al menos conseguía que nos sonaran las cosas a la hora de ponernos a estudiar.
- 285.17.- Utilizaba apuntes con esquemas suyos, le gustaba dar muchos textos de periódicos antiguos y cuando sobraba tiempo al final de evaluación ponía vídeos sobre películas de guerra pero que eran importantes para algún tema específico
- 746.05.- Después pone en la pizarra más esquemas para profundizar y nos desarrolla cada palabra del esquema para que tomemos apuntes.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Conviene recordar que los alumnos de LGE hablan más de los apuntes por la razón de que era una práctica más habitual que los de LOGSE. Aunque en este caso, las diferencias no son estadísticamente significativas al contrario que en la dimensión de dictar y copiar, pues apenas nos estamos refiriendo a un 4%. La tabla siguiente muestra lo que decimos.

Tabla 16

122.- Los apuntes era explicados	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	53,7	51
L.O.G.S.E.	46,3	49

- * 409.07.- Los apuntes que había explicado, se los dejaba a la delegada para que nosotros nos lo fotocopiáramos.
- * 1116.10.- Explicaba siguiendo los apuntes que llevaba a clase.
- * 556.04.- A la hora de explicar comienza por una introducción a lo dado en clases anteriores, y después de esta explica a la vez que da apuntes. Entre tanto hace una pausa para hacer explicaciones concretas y comparaciones.
- ^ 1426.03.- Explicaba sin dictar del libro de texto sino que explicaba los conocimientos fundamentales de la materia que se había propuesto para ese día.
- ^ 1391.20.- Usamos los apuntes que previamente nos ha explicado.

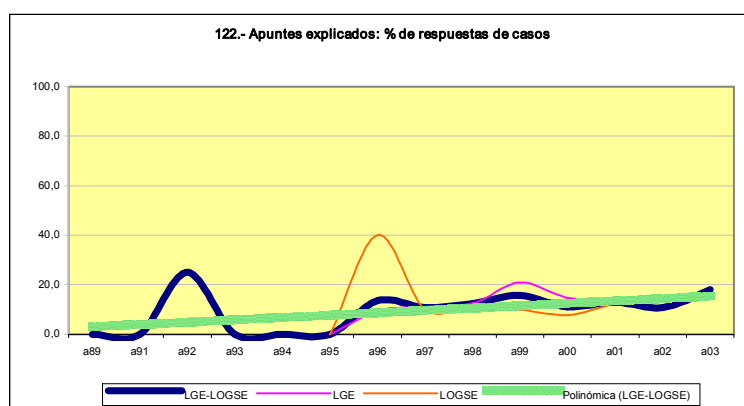
Resultados de los años estudiados

Los apuntes **eran explicados en clase** lo podemos secuenciar tanto en LGE como en LOGSE desde 1996 a 2003. Estos datos no pueden afirmar que antes de 1996 el hecho de explicar los apuntes no se diera, ahora bien, igualmente podemos decir que al menos en los 1523 casos estudiados, de los que 691 hablan de los apuntes, no aparece hasta 1996. Las aportaciones siguientes muestran lo que venimos diciendo, las cuales si las contrastamos con el hecho de dictar y copiar, suponen un proceso de enseñanza realmente distinto del mismo:

- 1996 1143.15.- Mientras ella iba explicando nosotros tomábamos nota de lo mas importante.
1997 90.05.- Explicaba lo que en los apuntes venía o si no íbamos cogiendo nota de lo que decía
1998 648.13.- Sus clases además de ser amenas, no se paraba ni un momento pues tenías que tomar apuntes de sus explicaciones.
1998 844.05.- Todos los días el profesor nos hacia copiar los apuntes que él se hacia y luego lo explicaba.
1999 1206.04.- Antes de empezar una lección nos la daba en apuntes y luego la explicaba, a base de repetir las cosas y con la ayuda de los apuntes conseguía que la clase aprendiera o al menos conseguía que nos sonaran las cosas a la hora de ponernos a estudiar.
2000 651.07.- Los contenidos de los temas lo explicaba de forma pausada para así poder tomar apuntes.
2001 409.07.- Los apuntes que había explicado, se los dejaba a la delegada para que nosotros nos lo fotocopiáramos.
2001 556.04.- A la hora de explicar comienza por una introducción a lo dado en clases anteriores, y después de esta explica a la vez que da apuntes. Entre tanto hace una pausa para hacer explicaciones concretas y comparaciones.
2002 1370.23.- Siempre utilizaba sus apuntes para explicar
2003 1456.26.- Sólo utilizaba apuntes como ayuda a las explicaciones.

Un hecho significativo de esta dimensión es su evolución. Efectivamente el gráfico siguiente muestra tanto en su tendencia como en los valores absolutos, el hecho de crecer y el de confirmar que, como práctica del profesorado es declarada por los alumnos de una manera creciente desde 1995 en un signo completamente diferente de la actividad de dictar y copiar. Un crecimiento que está en relación contraria con el de copiar y que en ambos se sitúa en torno al 20% de los casos investigados.

Gráfico nº 15



Los apuntes como técnica de enseñanza son utilizados por el 19% del profesorado

Resultados Globales

Una tercera dimensión, con 81 aportaciones y 67 casos, la constituye *otros usos más didácticos* de los apuntes. Más concretamente:

la reelaboración de los apuntes en los que se utilizan distintos referentes entre los que se encuentra el libro de texto, con 12 aportaciones (para elaborar apuntes, utilizar un vocabulario básico, completar con otros textos), la sustitución del libro de texto por apuntes fotocopiados, con 27 aportaciones (proporcionando apuntes mecanografiados o fotocopiados), aprender a tomar apuntes detectando las ideas principales que cada uno debe encontrar o que se les facilita repitiéndolas el profesor, con 11 aportaciones (tomando apuntes mientras hablaba, copiar lo que se cree más importante o lo que se repite por parte del profesor), utilizar los apuntes para facilitar el acceso o la clarificación del contenido, con 21 aportaciones (con esquemas, resúmenes, ampliaciones, vocabulario, dudas) o para los procesos de estudio o control de la enseñanza, con 10 aportaciones (utilización de los apuntes para estudiar, preparar el examen o considerarlos como trabajo del alumno):

- 147.10.- Cuando terminábamos un tema, lo podíamos elaborar con los apuntes y el libro, y luego entregárselo para ver si lo tenías todo correcto o nos habíamos confundido en algún punto
- 666.05.- Utiliza muchos términos históricos que explica y nosotros tomamos nota en un libro de vocabulario.
- 1198.11.- Nosotros cogíamos apuntes o no; era opcional, pero la gran mayoría no lo hacíamos, porque una vez explicado el tema, nos daba las fotocopias del mismo;
- 347.07.- Daba fotocopias del tema nuevo y apuntes para tener una guía.
- 391.19.- De vez en cuando dictaba, pero la mayoría de las veces tomábamos apuntes según él iba hablando.
- 1243.05.- Copiábamos lo que nosotros creíamos que era lo más importante.
- 443.06.- Ella decía que como en la universidad teníamos que coger apuntes de esa manera (sin dictar lo que decía, sino nosotros cogiendo los apuntes que creyéramos más necesarios).
- 1161.27.- Se tomaban los apuntes de lo que él decía en la clase.
- 1362.09.- Nosotros tomábamos apuntes sobre lo que decía varias veces
- 25.10.- Teníamos que llevar al día la libreta de clase, ya que todas las semanas las revisaba
- 1141.12.- Utilizábamos los apuntes que tomábamos en clase para estudiar.
- 1523.13.- De los apuntes que tomábamos, extraíamos nuestra información para el examen.
- 1494.06.- Cada cierto tiempo recogía nuestros apuntes de las clases para puntuarlos.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Como hemos podido observar en las tablas referidas a los apuntes dictados y explicados, existen unas variaciones muy notorias entre LGE y LOGSE. Variación que también podemos observar en el uso de los apuntes como una técnica de enseñanza, cuya aparición en la LOGSE es casi un 8% superior a los casos esperados.

Tabla 17

123.- Los apuntes como técnica	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
Sistema		
L.G.E.	43,3	51
L.O.G.S.E.	56,7	49

- * 1267.05.- No dicta apuntes sino que cada uno toma lo que cree más importante.
- * 804.05.- Si faltaba alguna información nos dictaba lo que creía conveniente.
- ^ 370.29.- Nosotros teníamos que coger los apuntes que quisiéramos en clase, aunque luego en casa debíamos hacer nuestros resúmenes.
- ^ 318.13.- No llevábamos libros de texto sino una serie de apuntes que él mismo realizaba y nos entregaba de cada tema.
- ^ 343.07.- Nos proporcionaba apuntes para los exámenes y otras bases de investigación para trabajos.

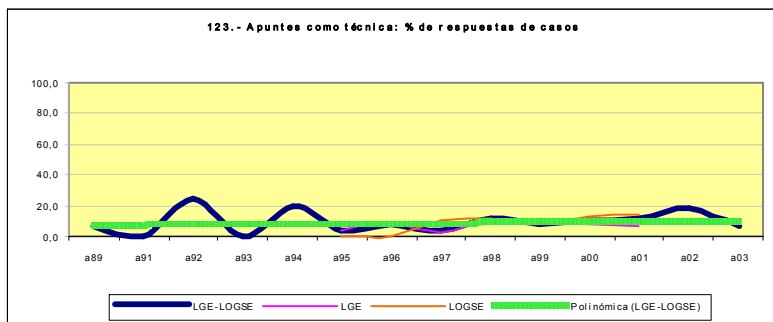
Resultados de los años estudiados

Los apuntes como técnica de enseñanza. Al igual que en el caso anterior, la secuencia que podemos encontrar va desde 1994 hasta 2003. Sin duda es una apreciación más cualitativa de los apuntes que las anteriores, pero, como se dijo en su momento, cuantitativamente es mucho menor. Más concretamente las siguientes aportaciones recogieron lo que venimos diciendo:

- 1994 1050.17.- Los apuntes los cogían de las dudas que resolvía el profesor en el aula.
1995 1267.05.- No dicta apuntes sino que cada uno toma lo que cree más importante.
1996 1278.03.- Daba sus propios apuntes, fotocopias escritas a su letra.
1997 1243.05.- Copiábamos lo que nosotros creíamos que era lo más importante.
1998 147.10.- Cuando terminábamos un tema, lo podíamos elaborar con los apuntes y el libro, y luego entregárselo para ver si lo tenías todo correcto o nos habíamos confundido en algún punto.
1999 662.03.- Ella empezaba la clase leyendo la pregunta, subrayando lo más importante y lo explicaba. Todos los días hacía lo mismo "subrayar y explicar" y cuando llegaban los exámenes, sobre todo de la tercera evaluación, como no le daba tiempo a explicarlo todo, dejaba los apuntes en fotocopidora. Como por ejemplo los apuntes del tema del franquismo.
2000 1299.12.- Nosotros cogíamos apuntes y si no queríamos coger apuntes teníamos la opción de realizar un esquema de cada tema del libro antes de que ella lo explicara, en ocasiones la realización del esquema era obligatoria pero después tú decides si sigues el esquema completándolo o quitando lo que sobre según lo que explica la profesora o te olvidas del esquema y coges apuntes.
2001 370.29.- Nosotros teníamos que coger los apuntes que quisiéramos en clase, aunque luego en casa debíamos hacer nuestros resúmenes.
2003 1435.17.- Ella elabora sus apuntes y los pone en fotocopidora.

El gráfico siguiente muestra la evolución de esta técnica que, como vemos, tiene un marcado signo de estabilidad desde el año 1995 hasta el 2001 donde se altera nuevamente marcando un declive en el último año de la investigación.

Gráfico nº 16



III.3.2.- APUNTES COMPLETADOS CON OTROS MATERIALES

Cualquier medio, recurso, estrategia o técnica, en sí mismos poseen unos valores y méritos destacables y, sin duda, óptimos para determinados fines. Sin embargo, cada uno de ellos tiene unas carencias para alcanzar otros tipos de logros, fines o metas. Por ello, los apuntes cuando se completan con otros medios o estrategias además de contribuir a la motivación del alumnado, propician otras perspectivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje que enriquecen y potencian los procesos y logros de los discentes. Los apuntes, tal y como ha quedado explicitado en el capítulo primero, tienen como finalidad por una parte, la de propiciar, principalmente, una información actualizada y personalizada de los contenidos de Historia y por otra, la de acercar cognitivamente la complejidad del contenido a los alumnos. La utilización del libro de texto como complemento de los apuntes o la de los esquemas y mapas para su sintetización y localización, enriquecen esta estrategia; al igual que el uso de medios para su exposición facilita la comprensión de los mismos. En este apartado tratamos esos temas.

Siguiendo con la estructura de este trabajo, cabe, en primer lugar, presentar los valores absolutos y relativos obtenidos en esta categoría para, posteriormente pasar a su análisis global y pormenorizado de los mismos.

Tabla nº 18

CATEGORÍA (clave y definición)	Nº Aportaciones	%		Nº Casos
		Aportaciones	Casos sobre la categoría	
Apuntes	1014	100 (2,4%)	100 (45,4%)	691
2.- Apuntes completados con otros materiales	241	24%	30%	205
21.- Utiliza el libro como complemento de los apuntes	161	67%	67%	138
22.- Utiliza transparencias, mapas, esquemas, diapositivas, textos, fotocopias, comentarios para dar la clase. Variedad de materiales	80	33%	33%	67

Como puede evidenciarse, esta dimensión está constituida por dos apartados claramente diferenciados tanto por el contenido (el libro de texto y otra variedad de materiales), como por el peso de los mismos (138 casos referidos al libro de texto, frente a 67 del resto de los materiales). Igualmente es interesante no olvidar que si bien el número de casos es la mitad que el de los apuntes como única fuente de información (403), los 205 casos constituyen un número significativo de referencias a docentes como para que sean indicativos del uso que se hace de ellos. El estudio detallado de los mismos, así como una mayor explicación de la tabla, es lo que constituye este apartado que desarrollamos a continuación, iniciándolo con los estudios globales y posteriormente con la pormenorización de los mismos.

Resultados Globales

La utilización de los apuntes complementados con otros materiales, constituye una dimensión significativa de los mismos. En primer lugar, porque como técnica se enriquece en esa relación y, en segundo, porque comparte un espacio de información y apoyo con otras fuentes o medios para su comprensión.

Siguiendo la estructura de análisis marcada, nos encontramos con una práctica declarada por 205 de los 1523 casos, lo que indica que el completar los apuntes con otros materiales es una práctica poco común entre el profesorado de Historia. Esta técnica es pues, cuantitativamente, poco significativa, más aún cuando nos estamos refiriendo al 24% del total de aportaciones de esta subcategoría. En ella cabe destacar aquellas opciones que indican que se utiliza el libro como complemento de los apuntes,²³ de aquellas otras en las que los apuntes son completados con una gran variedad de materiales como transparencias, fotocopias, esquemas, mapas, etc. como más significativos.

Podemos destacar que esta complementariedad de materiales se da en el 30% de los casos siguiendo a la categoría en la que se hacía mención a la utilización de los apuntes como única fuente de información. De ellos un 67% afirman que la utilización de los apuntes se veía iluminada por la introducción en escena del libro como complemento, frente a un 33% en los que los apuntes eran completados por una variedad de materiales entre los que se destacan las transparencias, mapas, esquemas, diapositivas, textos, fotocopias, comentarios, etc. Por lo que podemos afirmar que el libro de texto sigue siendo el máximo referente a seguir por el profesorado de Historia a la hora de completar sus apuntes.

Consideramos interesante resaltar que el hecho de que sólo un 30% de los docentes considerados para esta categoría use el libro de texto como material complementario, implica lógicamente que el 70% de estos no utilizan el libro de texto como material complementario, lo que comporta que las opiniones y referencias realizadas en clase están sometidas a las ideas de un solo autor, que sin duda tendrán su determinada concepción que será la que se imponga.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Tal y como indica la tabla siguiente, no hay diferencias importantes entre las declaraciones realizadas por los alumnos del LGE y los de LOGSE. Sin embargo, como veremos en las dos dimensiones que constituyen esta categoría, si hay diferencias aunque no estadísticamente significativas entre el uso del libro como complemento (más LGE) y el de los apuntes apoyados en otros medios (más el de LOGSE). Es decir, podemos avanzar que si bien no hay en su conjunto una diferencia significativa entre los alumnos de LGE y de LOGSE, en cuanto a las respuestas esperadas de uno u otro sistema educativo, si se aprecia un uso de los esquemas, mapas y medios mayor en los docentes cuando imparten docencia en LOGSE que cuando lo hacen en LGE. La tabla siguiente muestra lo que venimos diciendo en la que se puede apreciar solamente un 0,7% más de respuestas esperadas en LGE que en LOGSE.

²³ Estos datos hay que vincularlos con el uso del libro (principalmente) completado con apuntes, 310 casos.

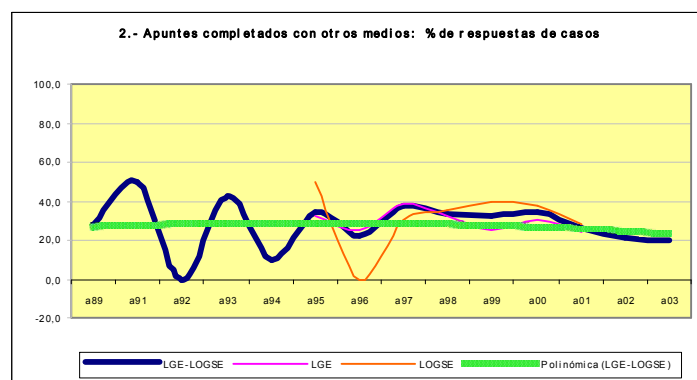
Tabla 19

2.- Los apuntes completados	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	51,7	51
L.O.G.S.E.	48,3	49

Resultados de los años estudiados

El uso de los apuntes completados con otros materiales tiene una secuencia irregular en las declaraciones de los alumnos hasta el año 95, debido al escaso número de aportaciones declaradas. A partir del cual se observa una tendencia estable hasta el año 2001 donde muestra una pequeña disminución, como habíamos indicado en los valores absolutos, por lo cual podemos inferir que a nivel general el uso de los apuntes completados con otros materiales tiende a mantenerse estable a lo largo del periodo estudiado, por lo que no se han producido modificaciones significativas con la incorporación de la LOGSE.

Gráfico nº 17



Un estudio detallado de cada una de las subcategorías se muestra a continuación.

Utilización del libro como complemento de los apuntes

Resultados Globales

La utilización del libro de texto complementario de los apuntes por parte de los docentes queda reflejada en el porcentaje de aportaciones sobre esta categoría, un 67 %. Profundizando en este dato cuantitativo hallamos que 161 aportaciones están referidas a la complementariedad que se da entre los apuntes y el libro. Más concretamente lo definen con términos relacionados con *la cantidad de su uso* (“...usaba el libro en contadas ocasiones, ocasionalmente el libro...”), o con *la finalidad del mismo* (“...el libro de texto para orientarse un poco, para completar algunas cosas, para mandar trabajos...”). Tanto en una como en otra dimensión se hace constar la complementariedad y utilización que del mismo realizaba el profesor.

1484.09.- En pocas ocasiones aludía al libro de texto. No usaba otros materiales que no fuesen sus apuntes y ocasionalmente el libro.

1409.12.- Usaba sus propios apuntes y el libro era complementario.

1483.25.- Los apuntes los cogemos de la explicación del profesor y los complementamos con el temario del libro de texto

827.12.- Completamos los apuntes con el libro de texto.

470.05.- Los apuntes de clase son suyos, aunque también usa un libro de texto para mandar trabajos y comentarios de texto.

1183.09.- Seguía sus propios apuntes y a veces el libro de texto para orientarse un poco.

463.13.- Su materia se toma por apuntes, aunque también hay libro de texto, que lo usa como referencia.

469.08.- Da la materia en apuntes, pero también usa un libro de texto para completar algunas cosas o para algunas referencias concretas.

946.14.- A parte del libro de clase utilizaba sus apuntes constantemente.

1260.07.- Utiliza como material: sus apuntes, y a veces es el libro de texto para completarlos.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Si, como venimos haciendo, consideramos diferencialmente todas las aportaciones de LGE y de LOGSE (sin atender al espacio temporal en el que se realizan), sí hay una diferencia, aunque no es estadísticamente significativa por parte del profesorado cuando imparte LGE en la que un 5,5% más de las declaraciones esperadas de los alumnos aluden a esa complementariedad entre el libro de texto y los apuntes, tal y como queda reflejado en la tabla siguiente. En este sentido podemos mantener que el uso de los apuntes complementados con el libro de texto es una práctica más habitual en las concepciones de la LGE.

Tabla 20

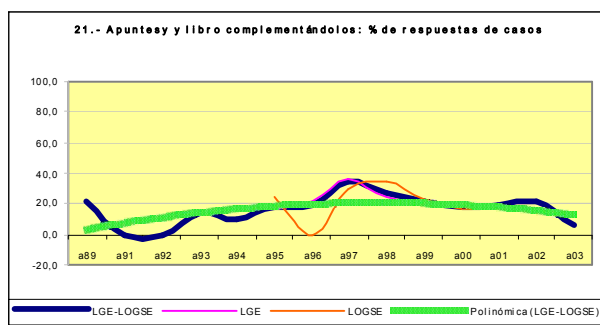
21.- Utilización del libro	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	56,5	51
L.O.G.S.E.	43,5	49

Resultados de los años estudiados

Tal y como se expresaba en los apartados anteriores, las declaraciones realizadas por los alumnos relacionadas con este apartado, han seguido un ritmo muy contrastado hasta el 95. El uso del libro de texto como complementario queda recogido en una secuencia que se inicia en la mitad de la década, hacia el año 94, tiene un máximo en torno a los 97-98 e inicia su declive en los años 2002 y 2003 con una caída muy significativa al concluir la LGE. Es decir, se tiende a que desaparezca ese uso complementario entre los dos sistemas de información: apuntes y libro de texto.

- 1989 1341.08.- Utilizaba libro de texto junto con apuntes personales.
- 1994 938.07.- Los apuntes eran todos por el libro al igual que los ejercicios a excepción de los apuntes que tomábamos de las clases que dábamos al ver videos o diapositivas donde tomábamos los apuntes que aparecían o nos dictaba el profesor.
- 1995 871.09.- Muchos temas o partes de los mismos los daba por apuntes.
- 1996 467.08.- La materia se da por apuntes, aunque también se usa el libro de texto para alguna referencia en concreto; de todas formas nunca se basa en el orden del libro.
- 1997 428.09.- Sólo utilizábamos apuntes que él daba, en raras ocasiones el libro de texto
- 1998 615.11.- Utilizamos libro de texto para complementar los apuntes, ya que éstos eran los importantes.
- 1999 1126.04.- A parte de los apuntes tomados en clase seguíamos un libro de referencia muy útil.
- 2000 1260.07.- Utiliza como material: sus apuntes, y a veces es el libro de texto para completarlos.
- 2001 410.05.- Seguíamos apuntes y completábamos con el libro
- 2002 1409.12.- Usaba sus propios apuntes y el libro era complementario.
- 2003 1410.23.- Apenas utilizamos el libro de texto, vamos por apuntes.

Gráfico nº 18



Utiliza transparencias, mapas, esquemas, diapositivas, textos, fotocopias

Resultados Globales

En otras ocasiones las sesiones de aula eran completadas con la utilización por parte del profesor de otros materiales didácticos siendo el porcentaje de uso de un 33% con un número de aportaciones de 80 del total. Como puede evidenciarse es un número bastante bajo de aportaciones, sobre todo cuando vemos la naturaleza y variedad de las mismas: Esquemas, Mapas, Diapositivas, Comentarios, Vídeos y Transparencias, etc. Desde una doble perspectiva este bajo número de aportaciones y casos indica que los contenidos de Historia eran eminentemente verbalizados con un referente visual escaso y con una posibilidad de estructurar lo que se decía pequeña ajustándose únicamente a lo expresado en ellos. Sin embargo en un número reducido de docentes está concepción motivacional y de comprensión cognitiva más asequible para los alumnos, existe y es necesario, como veremos en la evolución, cuidar y fomentar. Con ello nos referimos al hecho de que los docentes los utilicen de modo explicativo para lo expresado en los apuntes dándole al discente la posibilidad de tener una comprensión globalizada de los mismos.

- 4.08.- Si la clase lo requería la delegada recogía el proyector de diapositivas y las comentábamos con los apuntes
- 250.16.- Fue la primera profesora que nos enseñó que no solo se estudiaba con libro, sino también con apuntes lo más importante, transparencias, libros de lectura para completar
- 1085.13.- Los materiales que utilizábamos era el libro de texto, los apuntes que tomábamos de sus clases y algunos esquemas que nos proporcionaba el propio profesor
- 1096.09.- Solía dar apuntes en clase, fotocopias, mapas, diapositivas etc.
- 1328.05.- No llevábamos libro, pero solía traer muchos mapas, textos y documentos para complementarlos con los apuntes que él nos daba.
- 648.05.- El libro de historia no lo utilizábamos mucho. Además también utilizaba apuntes que nos dictaba y videos o diapositivas que nos ponía para explicarnos cosas que iban acordes con el tema.
- 656.06.- Entre las explicaciones, para aclarar usaba textos, comentarios, tablas estadísticas, videos, aunque se apoyaba mas en el libro de texto, a veces el mismo hacía los apuntes y los dejaba en fotocopidora.
- 1211.04.- Tomábamos apuntes, utilizábamos algo el libro, hacíamos ejercicios, esquemas, cuadros sinópticos, ejes cronológicos. Era una asignatura muy completa.
- 711.10.- El material didáctico que utilizaba era el libro de texto, videos, mapas y sus propios apuntes principalmente.
- 360.16.- Usaba textos, apuntes y mapas. Nos llevábamos libros sino sus apuntes.
- 307.27.- El material que utilizábamos era únicamente los esquemas, apuntes que nos dictaba y algún documento que repartía en fotocopias referente a algún tema.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

La tabla siguiente es explicativa en sí misma: hay casi un 10% más de respuestas esperadas en LOGSE, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa (ver anexo). Es decir el profesorado cuando imparte docencia en este sistema educativo (considerando en su totalidad los 8 años estudiados), es más consciente de la necesidad, por un lado, de utilizar toda una serie de soportes de la información que permitan una mejor comprensión de los contenidos, y por otro, de la utilización de los apuntes como una técnica de mejora y de profundización de la información en la que el alumno juegue un papel constructor de la misma.

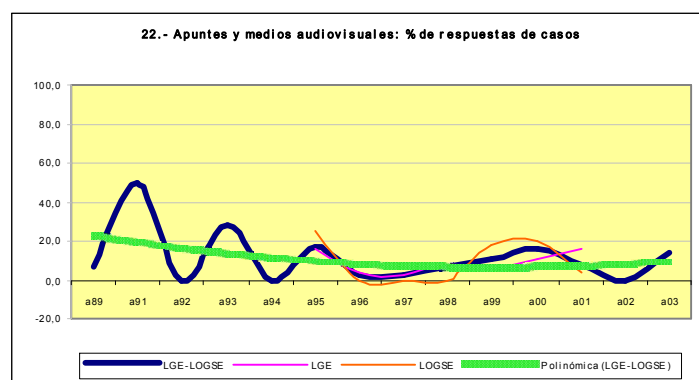
Tabla 21

22.- Otros complementos	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	41,8	51
L.O.G.S.E.	58,2	49

Resultados de los años estudiados

La tendencia, como puede evidenciarse en el gráfico siguiente, pasa de una titubeante utilización de los mismos, a una cierta recuperación de estas prácticas generadas en torno a los apuntes. Llama la atención que es, precisamente, la cultura de LGE la que al desaparecer marca la tendencia a la continuidad de utilizarlos, después de una mayor utilización de los mismos por parte de LOGSE. Cabe no olvidar, como hemos advertido desde el principio, el número escaso de casos con los que se ha construido estas apreciaciones interpretadas a partir de las declaraciones de los alumnos.

Gráfico nº 19



III.3.3.- NUNCA O CASI NUNCA UTILIZABA LOS APUNTES

Al igual que hay un conjunto de docentes que estiman que los apuntes son el único medio de dar clases, encontramos otros que opinan exactamente lo contrario. En este sentido, como no podía ser menos, defienden sus convicciones y son conscientes de las mismas. El número es muy bajo 1 de casi cada 20 casos, sin embargo son significativas las razones declaradas por los alumnos de sus profesores para el hecho de que no utilicen los apuntes como actividad educativa en el aula.

Resultados Globales

Apreciaciones en las que se deja ver que el docente no hacía uso de los apuntes o que en contadas ocasiones los utilizaba siendo 95 las aportaciones recibidas de esta categoría en los 83 casos que la conforman. En ella, podemos distinguir entre aquellas aportaciones en las que los alumnos muestran que era el profesor el que se negaba a que tomaran apuntes, de aquellas otras en las que no se daban apuntes sin especificar las causas, o en las que explícita o implícitamente se dice que se sigue el libro y que muy pocas veces se recurrían a los apuntes. También hay que mencionar aquellas aportaciones que reflejan otras situaciones donde no se daban apuntes.

Teniendo como punto de partida el hecho de que el 12% de los casos se refieren a esta situación de enseñanza, hay que especificar que de ellos un 37% dice que *explícita o implícitamente se sigue el libro y que en pocas ocasiones se toman apuntes*. Mención especial merece también el hecho de la *negativa por parte del profesor para que sus alumnos tomen apuntes* siendo esta de un 13% reflejando el hecho del apoyo mayoritario que los docentes muestran a la utilización de tal situación de enseñanza. La tabla siguiente sintetiza los principales hallazgos.

Tabla nº 22

CATEGORÍA (clave y definición)	Nº Aportaciones	%		Nº Casos
		Aportaciones	Casos sobre categoría anterior	
Apuntes	1014	100	100	691
3.- Nunca o casi nunca utilizaba los apuntes	95	9%	12%	83
31.- Se dice explícitamente o implícitamente que se sigue el libro y que en contadas ocasiones daba apuntes	35	37%	37%	31
32.- El profesor no quería que se tomaran apuntes	13	14%	13%	11
33.- No se daban apuntes sin especificar las causas	13	14%	16%	13
34.- Otras situaciones donde no se daban apuntes	34	36%	34%	28

Más concretamente podemos apreciar en el cuadro siguiente las dimensiones aducidas por los alumnos en cada categoría que, seguidamente, pasamos a pormenorizar.

Una primera, y numerosa, situación es la que se refiere a la existencia del libro como causa principal de que no se utilizasen los apuntes. Más concretamente *se dice explícita o implícitamente que se sigue el libro y que en contadas ocasiones daba apuntes*. Esta situación de enseñanza recoge 31 casos y 35 aportaciones (algo más de un tercio de las que constituyen este apartado). Los alumnos afirman que en el transcurso de las clases sólo se seguía el libro para explicar, sin utilizar para nada, o en muy pocas ocasiones, los apuntes. La existencia de una situación completamente dominada por el texto (no es objeto aquí de análisis pero es evidente el alcance que tiene consultando las declaraciones de los alumnos), es la que impide cualquier otra posibilidad de desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no sea el mismo. Para ello los alumnos utilizan expresiones tales como: "...estudiábamos del libro, sólo se seguía el texto, siempre nos remitíamos a él, todo lo daba por el libro,...".

- 134.17.- No tomábamos apuntes, estudiábamos del libro.
- 207.08.- No se daban apuntes, solo se seguía el libro de texto
- 641.08.- Siempre nos remitíamos al libro de texto y nunca por apuntes.
- 776.04.- En las explicaciones solo utilizaba el libro de texto sin dar ningún tipo de apuntes.
- 42.06.- Las clases no iban por apuntes, sino que por el texto, seguíamos religiosamente el texto.
- 738.03.- Sus clases las dábamos siguiendo el libro prácticamente no hacía falta tomar apuntes, pues estaba todo en el libro y quedaba bastante claro.
- 870.08.- No cogíamos apuntes, utilizábamos el libro de texto.
- 1357.07.- No tomábamos apuntes La explicación del tema consistía en seguir puntualmente el libro
- 37.11.- Nadie acostumbrábamos a tomar apuntes, nos estudiábamos el tema punto a punto.
- 633.06.- No da apuntes, ni dicta, sólo a veces dice que le pongamos otro título a algún punto del tema del libro.
- 636.14.- Siempre utilizaba el libro de texto que ese año habían elegido, y en ningún momento nos dio apuntes.
- 778.04.- Seguíamos el manual que nos recomendó, nada de apuntes escritos ni nada parecido.
- 884.07.- No llevábamos apuntes ni nada parecido, todo lo dábamos por el libro. Íbamos subrayando a medida que íbamos leyendo el tema.
- 368.24.- Seguía el libro de texto, no daba apuntes, ponía vídeos y nos llevaba a ver películas.
- 638.13.- Pocas veces era necesario tomar apuntes
- 1051.08.- Excepto alguna vez que daba algún apunte necesario y complementario

Otra nueva categoría de declaraciones la constituyen aquellas que están vinculadas con el hecho explícito de que *el profesor no quería que se tomaran apuntes*. A pesar del número escaso de las mismas, 13, no debe ocultar la convicción que esa forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen: "...decía que era una tontería escribir lo que ya estaba escrito; decía que si lo hacíamos no atendíamos a la explicación; no era una profesora partidaria de que los alumnos cogieran apuntes...". Sin lugar a dudas convicciones con las que se puede estar o no de acuerdo, pero que no están exentas de una plataforma de fundamentación en torno a la cual se sustentan. En total la han recogido 11 aportaciones, este hecho, como bien demuestran las cifras, es inusual o poco apreciable en la enseñanza si no olvidamos que hemos procesado 1523 casos. Las siguientes declaraciones ejemplifican lo que venimos diciendo:

- 1033.09.- Tampoco nos dejaba tomar apuntes; él decía que era una tontería escribir lo que ya estaba escrito, que luego lo buscáramos por nuestra cuenta.
- 60.19.- La profesora no quería que tomáramos apuntes
- 286.27.- Decía que no le gustaba dar apuntes.
- 536.07.- En las clases mientras que ella estaba explicando, nunca te dejaba coger apuntes, ya que decía que si lo hacíamos no atendíamos a la explicación.
- 545.06.- No era una profesora partidaria de que los alumnos cogieran apuntes, pero algunas veces no le gustaban demasiado las cosas tal y como venían en el libro y nos decía que cogiésemos apuntes.
- 423.09.- No le gustaba que tomásemos apuntes en clase
- 1392.17.- No es partidaria de dar apuntes solo si acaso anotaciones ya que está todo en el libro si le gustan mucho los esquemas en la pizarra.

Otra situación es la que recoge las aportaciones que señalan, sin más, que *los alumnos no tomaban apuntes*. En esta dimensión los alumnos afirman que el profesor no daba apuntes pero sin especificar más. Esta subcategoría cuenta con 13 casos y 13 aportaciones, recogiendo así un 14% de las aportaciones de la categoría. Para ello los alumnos utilizan expresiones como: "...no daba, no dictaba, no utilizaba, no dejaba, no usaba...", como más significativos.

517.13.- No daba apuntes.
 368.04.- No dictaba apuntes.
 1473.04.- No usaba apuntes
 1034.10.- No dictaba los apuntes.
 368.04.- No dictaba apuntes.
 1380.10.- Para dar la clase no utiliza apuntes
 1393.17.- No utilizaba apuntes.
 1470.25.- El profesor no da apuntes.

Un último apartado lo constituyen un conjunto de declaraciones diferentes que son de difícil categorización y que tienen en común el hecho de explicitar que no se daban apuntes sin más. Esta subcategoría con 34 aportaciones de 28 casos recogen el 36% de las aportaciones. Como ejemplo de las mismas encontramos:

760.17.- Casi nunca llevaba libro o apuntes.
 1282.06.- Algo que me gustaba porque no había que coger apuntes, pero podía ocasionar que me despistara o que no entrara a clase.
 1200.05.- Nadie cogía apuntes, porque las fotocopias estaban muy bien resumidas y claras.
 864.04.- Prácticamente no podíamos coger apuntes.
 1102.07.- El temario lo sabía tan bien que no utiliza esquemas, ni apuntes.,
 1282.06.- Algo que me gustaba porque no había que coger apuntes.

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

En cuanto a las diferencias encontradas entre LGE y LOGSE, sin olvidar el bajo número de casos declarados en esta dimensión, encontramos un 6% más en las apreciaciones de los alumnos de LOGSE. Este hecho nos indica una diferencia, no significativa estadísticamente pero apreciable, del profesorado en torno a la pertinencia de los apuntes y a las razones de su presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tabla siguiente recoge lo que venimos diciendo.

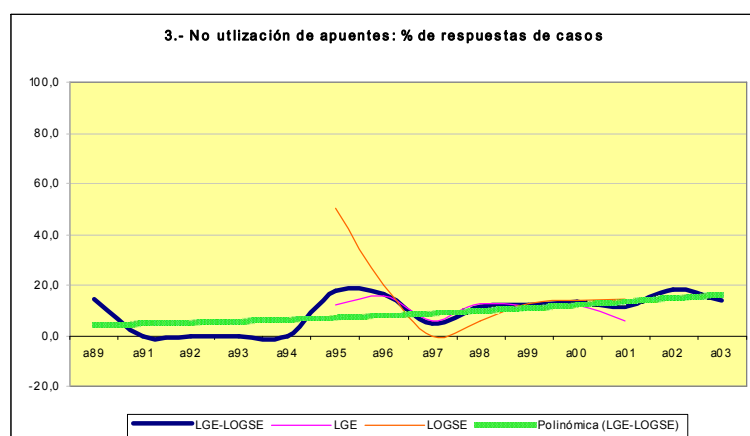
Tabla 23		
3.- No se dan apuntes	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	44,6	51
L.O.G.S.E.	55,4	49

Resultados de los años estudiados

Cabe señalar que, quitando la aportación del año 1989, no se hallan hasta 1995 referencias a esa expresa declaración, justificada o no como vimos, de no utilizar los apuntes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es, al menos desde que registramos los datos de 1995, con el inicio de la LOGSE cuando de una manera fehaciente, el alumnado escucha de sus profesores las razones o no de esa ausencia de los apuntes. La tendencia de los datos de este lustro, indica un continuo aumento al no incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje el uso de los apuntes.

- 1989 545.06.- No era una profesora partidaria de que los alumnos cogieran apuntes, pero algunas veces no le gustaban demasiado las cosas tal y como venían en el libro y nos decía que cogiésemos apuntes.
- 1995 1051.08.- Excepto alguna vez que daba algún apunte necesario y complementario
- 1996 1130.02.- Solo utilizaba apuntes para dictarnos una serie de conceptos que los utilizaba al principio del tema para guiarnos.
- 1997 1276.05.- No dictaba.
- 1998 536.07.- En las clases mientras que ella estaba explicando, nunca te dejaba coger apuntes, ya que decía que si lo hacíamos no atendíamos a la explicación.
- 1999 1033.09.- Tampoco nos dejaba tomar apuntes; él decía que era una tontería escribir lo que ya estaba escrito, que luego lo buscáramos por nuestra cuenta.
- 2000 353.29.- Algunos temas que consideraba que no estaban explicados claramente o que estaban incompletos en nuestro libro los sacó de otro libro y nos dejó estos apuntes en fotocopidora para que los recogiéramos y entiéramos mejor cada una de las ideas.
- 2001 286.27.- Decía que no le gustaba dar apuntes.
- 2002 1424.21.- De vez en cuando daba apuntes pero pocos y algunas fotocopias de esquemas y resúmenes.
- 2003 1392.17.- No es partidaria de dar apuntes solo si acaso anotaciones ya que esta todo en el libro si le gustan mucho los esquemas en la pizarra.

Gráfico nº 20



III.3.4.- VALORACIONES QUE SE HACEN DE LOS APUNTES

Esta última apreciación de los apuntes tiene un claro signo distinto de las anteriores. Si en ellas se hablaba sobre el uso exclusivo o combinado con otros medios y materiales, e incluso la constancia de que no se utilizaban los apuntes, en éste los alumnos recordando sus clases de Historia también rememoran las valoraciones que realizaban sus profesores, más concretamente se referían a la autoría de los apuntes, a esa actividad por parte de los docentes de seleccionar y estructurar personalmente (teniendo en cuenta el nivel, la singularidad del curso y el contexto), los contenidos que impartían. Igualmente en esta categoría se señalan, en las declaraciones de los alumnos, el grado de dificultad cognitiva de los contenidos.

De alguna manera estas dos dimensiones valorativas de los apuntes, suponen por una parte adecuar los contenidos abordados a un curso y a un nivel educativo y, por otra a las posibilidades cognitivas de los alumnos. Son, por tanto, dimensiones significativas de los procesos de enseñanza aprendizaje el tiempo, los alumnos, el nivel y el contexto.

En los apartados siguientes profundizaremos en los hallazgos encontrados a partir de las declaraciones que los alumnos han realizado.

Resultados Globales

Tal y como se ha expresado anteriormente, tratamos en este apartado las apreciaciones en las que se consideran las valoraciones que sobre el uso de los apuntes hacen los alumnos. En concreto hallamos 160 aportaciones, correspondientes a 148 casos (casi 10% de los 1523 estudiados), en ellos muestran la visión que los alumnos tienen a partir del recuerdo de sus clases de Historia en las que, de una u otra manera, se trataron temas sobre la autoría de los apuntes y el grado cognitivo de los mismos.

Podemos destacar que un 83% de las valoraciones que los alumnos hacen (de este apartado), se refieren a la autoría de los apuntes, mientras que en un 17% lo hacen sobre el grado de dificultad cognitiva de ellos. Es decir, en el recuerdo de los alumnos la autoría de los apuntes tiene un alcance mayor que la dificultad cognitiva con la que ellos accedían a dichos apuntes. Este hecho en el que se enfatiza el trabajo de síntesis de los profesores, cuando presentan a los alumnos contenidos, puede deberse, por una parte, a la propia dinámica de la clase en la que el profesorado destacase, por múltiples caminos, que él era el que elaboraba sus apuntes. Por otra, la admiración por parte de los alumnos del dominio disciplinar que poseían sus profesores sobre la materia que impartían. La tabla siguiente sintetiza los principales hallazgos.

Tabla nº 24

CATEGORÍA (clave y definición)	Nº Aportaciones	%		Nº Casos
		Aportaciones	Casos sobre categoría anterior	
Apuntes	1014	100	100	691
4.- Valoraciones que se hacen de los apuntes	160	16%	21%	148
41.- Referidas a la autoría de los apuntes	132	83%	86%	127
42.- Referidas al grado cognitivo de dificultad	28	17%	18%	27

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Si analizamos ahora los resultados obtenidos en el que consideramos las diferencias entre la LGE y LOGSE, podemos apreciar una ligera consideración mayor, estadísticamente no significativa, por parte del alumnado LOGSE hacia estas dimensiones, algo menos del 4%. Podemos entender, de acuerdo con estos resultados, que al alumnado de LOGSE le preocupa o al menos le llama la atención más que a los discentes de LGE, tanto la dificultad cognitiva de los contenidos como la singularidad de que sea el propio profesor el que los elabore.

Tabla 25

4.- Valoraciones de los apuntes	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	47,3	51
L.O.G.S.E.	52,7	49

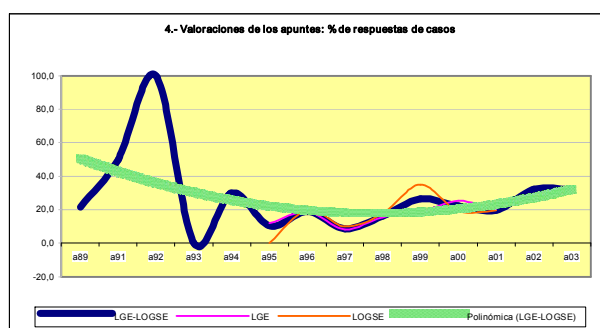
Resultados de los años estudiados

Si consideramos los datos obtenidos a lo largo del periodo estudiado, podemos señalar por una parte, que en las clases de Historia podía evidenciarse el interés por parte de los docentes en señalar la autoría de los apuntes, y por parte de los discentes una ligera consideración acerca de las posibilidades cognitivas de los mismos. Igualmente, en la serie de declaraciones a continuación presentadas, señalan que estas dimensiones de los procesos de enseñanza aprendizaje están presentes desde 1989 y llegan hasta la actualidad. Es decir, nuevamente podemos constatar cómo muchos de los procesos de enseñanza aprendizaje ya están en el sistema educativo que evolucionan en unos casos si y en otros no a lo largo de los cambios de cada uno de los sistemas, enfatizando o bien casi haciendo desaparecer los rasgos positivos o negativos de los mismos. Por último, podemos señalar que la línea de tendencia del gráfico más abajo presentado, recoge una valoración más alta en el período de L. G. E., decayendo cuando se inicia la L.O.G.S.E. y volviendo a aumentar cuando se implanta completamente. Es decir, encontramos dos periodos claramente diferenciados tanto al principio de nuestro periodo de investigación

como al final del mismo, debido posiblemente bien al interés que el profesorado ha puesto, o al recuerdo subjetivo que de sus clases de Historia tiene el alumnado. Tanto el gráfico como las aportaciones que más abajo recogemos evidencian lo que estamos diciendo

1989	797.11.- Los materiales eran apuntes, elaborados por él mismo
1991	333.20.- Apuntes que traía ella preparados.
1992	474.14.- Los temas los había hecho la profesora con distintas bibliografías
1994	721.03.- Elaboraba los temas él mismo por máquina
1995	231.12.- Siempre utilizaba sus notas/ apuntes particulares.
1996	1278.03.- Daba sus propios apuntes, fotocopias escritas a su letra.
1998	1491.08.- No llevábamos libro, pues, ella nos daba los apuntes y notas que nos hacían falta en todo momento.
1999	449.04.- Seguía unos apuntes que había hecho ella y nos lo había fotocopiado (todo el temario de selectividad, muy bien resumido)
2000	945.14.- Apuntes propios de mi profesora muy explicativos y claros.
2000	691.12.- No sigue el libro de historia, es decir, todo el temario lo dicta y lo explica por sus apuntes personales elaborados por el mismo
2001	771.07.- Se va guiando por unos apuntes que el prepara para la clase, ahí incluye una visión general cultural del acontecimiento que explica.
2002	1487.24.- Por el amarillo de sus folios podía decirse que ha usado esos apuntes durante años.
2003	1474.14.- Los apuntes que él hace son mucho mejores para estudiar que el libro de texto.

Gráfico nº 22



Referidas a la autoría de los apuntes

Resultados Globales

Las valoraciones que los alumnos hacen sobre los apuntes referentes a su autoría muestran un número de 132 aportaciones y un total de 127 casos. Conforman así el 83% de las aportaciones de esta categoría. En esta subcategoría los alumnos hacen la distinción de si los apuntes eran del mismo profesor con expresiones como: "...sus apuntes, apuntes propios, preparaba sus apuntes..."; o si eran de otros alumnos con expresiones como: "...de algún alumno del curso anterior, de otros alumnos anteriores..."; o también si eran de otros profesores: "...los de otro profesor del centro, son de otra profesora; de alumnos de otros años..."; o si eran sacados de Internet: "...apuntes sacados de Internet...". Pone esto de relieve la importancia y relevancia que para los alumnos tenía el hecho de la autoría de los apuntes poniendo de manifiesto que en ocasiones a pesar de dictar ni siquiera eran suyos. Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué tipo de actividad profesional ejercía este docente?

En esta subcategoría hay que tener presente también las menciones que se hacen en cuanto a la temporalidad de los apuntes: "...eran los de otros años, de años pasados, eran muy antiguos, se veían muy viejos..."; y también sobre el formato de esos apuntes: "...escritos a su letra, hechos a mano, por ordenador, a máquina,...". Deja claro esto que había docentes que a pesar de dictar o dar apuntes si renovaban sus materiales de base. En contraposición encontramos a aquellos que los poseían de años no reformándolos pudiendo tener en ocasiones lagunas históricas, aunque sean de pequeña escala.

231.12.- Siempre utilizaba sus notas/ apuntes particulares.

1278.03.- Daba sus propios apuntes, fotocopias escritas a su letra.

464.03.- Da la materia en apuntes propios, preparados por el mismo. No le gustan los manuales, aunque a veces remite al obligatorio.

650.05.- Sacaba sus apuntes que ese día nos tocaba sin dudar que eran los de otros años.

653.04.- Sacaba sus apuntes los cuales eran de años pasados

206.08.- Nos daba apuntes fotocopados, hechos a mano y con dibujos referidos al tema

721.03.- Elaboraba los temas él mismo por máquina

168.02.- Nos pasaba apuntes a ordenador y con resúmenes que nos hacía entender mejor el contenido.

1487.24.- Por el amarillo de sus folios podía decirse que ha usado esos apuntes durante años.

1502.12.- Los apuntes que utiliza están amarillentos.

828.05.- Nos daba sus apuntes pasados a ordenador

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Referido a las diferencias encontradas entre LGE y LOGSE, cabe destacar que hay una inversión en la tendencia, pues existe una diferencia no significativa estadísticamente, de un 3% entre lo esperado y la realidad. Más concretamente el alumnado de LGE hace declaraciones en un 48% (frente al 51% del total de las aportaciones) y el alumnado de LOGSE con el 52% (frente al 49% del total) sobre la autoría de los apuntes. Se puede pensar que la reforma del 90 ha supuesto una ligera modificación al menos en lo referente a la autoría de los apuntes.

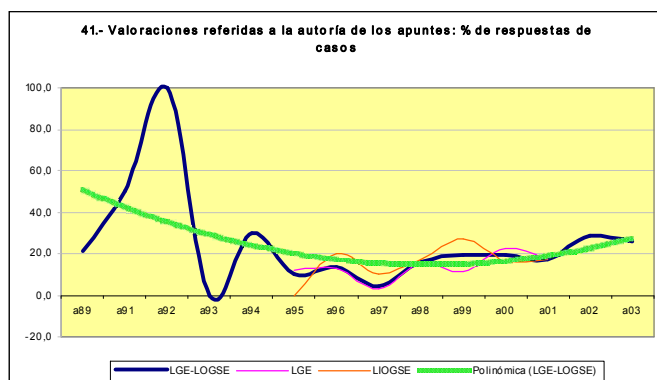
Tabla 26

41.- Referidas a la autoría	Casos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	48,0	51
L.O.G.S.E.	52,0	49

Resultados de los años estudiados

Con respecto a la realización de valoraciones referidas a la autoría de los apuntes, podemos observar en el gráfico siguiente que la línea de tendencia tiende a disminuir al respecto casi en un 30% hasta el año 97, donde comienza a subir hasta la actualidad.

Gráfico nº 23



Referidas al grado cognitivo de dificultad

Resultados Globales

Las valoraciones que los alumnos hacen sobre el grado de dificultad cognitiva de los apuntes forman el 18% del total de las aportaciones de esta categoría contando con 28 aportaciones de 27 casos.

En esta subcategoría los alumnos hablan de la facilidad de los apuntes, su claridad, su nivel de comprensión su precisión utilizando para ello expresiones tales como: "...apuntes muy buenos, apuntes comprensibles, apuntes accesibles...". Muestra esta subcategoría el hecho del grado cognitivo que para ellos significaban los apuntes. Deja esto ver que el uso de unos apuntes "buenos" y "accesibles" facilita de algún modo el trabajo que el alumno posteriormente tendrá que hacer con ellos, ya sea de organización personal o de reproducción tal cual se copian.

949.19.- Sus apuntes son muy buenos y completos, además el vocabulario que utiliza es "sencillo", (dentro de lo que cabe) lo que facilita la comprensión

1002.10.- Los apuntes que daba eran buenos.

1062.06.- Los apuntes son muy comprensibles y la materia está explicada de una forma muchísimo más amena, interesante y eficaz que en el libro.

1126.02.- Era muy organizada y los apuntes que nos dictaba eran accesibles.

1203.04.- La verdad es que los apuntes eran muy claros y no solías tener problemas para entenderlos,

1171.11.- Los apuntes que nos da están bastante bien, contienen los contenidos principales de cada tema y que después saldrán en el examen.

1459.20.- Los textos y apuntes que daba eran muy útiles.

1480.19.- Los apuntes y fotocopias que da son muy útiles.

1501.31.- Los apuntes eran muy buenos.

En esta subcategoría también hay que hacer mención a la dificultad que los apuntes podían conllevar para algunos alumnos por ser confusos, inteligibles, raros.... Al contrario que en el apartado anterior esta subcategoría añade dificultad a la actividad de tomar apuntes pues implica que el discente a parte de copiar apuntes debe organizarlos personalmente por la complejidad que muestran desde su fase de emisión. Estas valoraciones pueden verse en aportaciones tales como:

847.06.- Los apuntes, de los cuales teníamos que estudiar, eran escritos por ella por lo que no se entendía nada.
 1025.08.- Estos apuntes eran muy raros, ya que el título iba seguido de guiones que eran ideas que él había copiado, de las cuales a partir de ellas nosotros teníamos que sacar un párrafo o dos, es decir que las clases las dábamos nosotros mismos, mientras el pasaba del tema
 390.17.- Los únicos apuntes que tenía eran los de los esquemas que copiaba en la pizarra. No podía coger apuntes de lo que decía porque casi no lo entendía
 1485.23.- Da apuntes, casi siempre muy ligeros (demasiados)

Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE

Al igual que el caso anterior, podemos afirmar que en lo referido a las diferencias encontradas entre LGE y LOGSE cabe destacar que hay una inversión en la tendencia, pues existe una diferencia (no significativa) de casi un 7% entre los resultados esperados y la realidad. Más concretamente el alumnado de LGE hace declaraciones sobre la dificultad de los apuntes en un 44,45 (frente al 51% del total) y el alumnado de LOGSE con el 55,6% (frente al 49% del total). Es decir, la dificultad de los apuntes es más señalada en la LOGSE que en la LGE.

Tabla 27

42.- Dificultad de los apuntes	Aportaciones de los alumnos	
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	44,4	51
L.O.G.S.E.	55,6	49

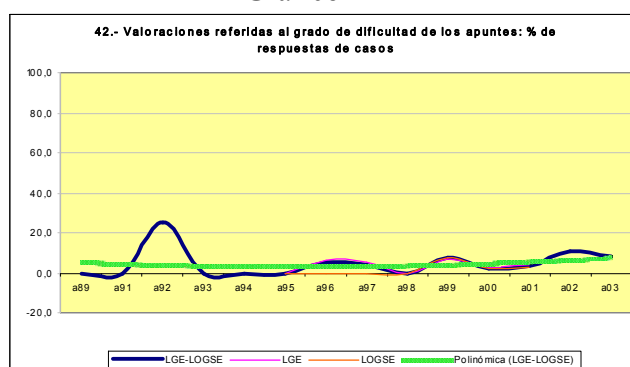
Resultados de los años estudiados

Para la dificultad de los apuntes, podemos encontrar una secuencia que va desde 1992 hasta 2003 como podemos apreciar en las siguientes aportaciones.

El gráfico muestra la evolución de esta técnica que, como vemos, tiene un marcado signo de estabilidad desde 1989 hasta 2002, donde se altera levemente.

1992 1178.13.- Estos apuntes estaban muy estropeados y tenían un color amarillento ya que todos los años utilizaba los mismos, pero sin embargo estaban muy bien redactados.
 1996 1035.13.- Pero si facilitaba a los alumnos una explicación clara y fácil de seguir para tomar apuntes.
 1997 378.17.- Intentábamos copiar todo lo que ella decía y después no entendíamos nuestros apuntes.
 1999 1203.04.- La verdad es que los apuntes eran muy claros y no solías tener problemas para entenderlos,
 2000 1025.08.- Estos apuntes eran muy raros, ya que el título iba seguido de guiones que eran ideas que él había copiado, de las cuales a partir de ellas nosotros teníamos que sacar un párrafo o dos, es decir que las clases las dábamos nosotros mismos, mientras el pasaba del tema
 2002 1171.11.- Los apuntes que nos da están bastante bien, contienen los contenidos principales de cada tema y que después saldrán en el examen.
 2003 1485.23.- Da apuntes casi siempre muy ligeros (demasiados)

Gráfico nº 24



IV.- CONCLUSIONES

Desarrollada en los apartados anteriores, tanto la fundamentación teórica como la metodológica y el análisis empírico de los datos obtenidos, procede en este último capítulo del trabajo, dar cuenta de las conclusiones y consideraciones generales a las que hemos llegado.

Sería conveniente recordar, algunos datos significativos no solamente de esta investigación, sino también de aquella de la que ésta forma parte. Al respecto se indagó sobre la enseñanza de la Historia en la Comunidad Autónoma de Murcia mediante la estimulación del recuerdo de los alumnos. En total se obtuvieron 1523 casos y 42.000 descripciones. Dichas declaraciones hablaban de lo que los profesores hacían cuando impartían clases de Historia en COU o 2º Bachillerato LOGSE, en los distintos Institutos o Centros de Secundaria y en un periodo comprendido entre 1989 y 2002. En dicho estudio, se incluyen todos los Institutos de Secundaria de la Comunidad y las diferentes situaciones de estudio de los alumnos (encontrarse en el momento de la descripción estudiando COU o 2º de Bachillerato LOGSE, no haber seguido estudiando tras este curso, estar estudiando un Ciclo Educativo, Diplomatura o Licenciatura, o bien -en pocos casos- haber concluidos ya los estudios y estar trabajando).

Más concretamente, cabe señalar que explícitamente el 45,4% de los casos (691) hacen mención a los apuntes y de ellos el 40% expresamente señalan que su uso es mayoritario o completado con el libro de texto.²⁴ A la hora de referirse a los usos que se hacen de los apuntes, se definen 4 subcategorías que explican el conjunto de las aportaciones recibidas y estas son: a) los apuntes como única fuente o casi exclusiva, b) los apuntes completados con otros materiales, c) no se utilizan o muy escasamente los apuntes, y d) valoraciones que se hacen de los apuntes. En este sentido, se puede observar **el uso mayoritario de los apuntes solos o completados con otros materiales con un 40%, frente al 5,5%, que declara que no se utilizan²⁵, estamos pues ante una actividad muy extendida en la docencia de Historia en el Bachillerato o COU.**

Por otra parte, podemos mantener que el uso de los apuntes no es, en su globalidad, una actividad que pueda ser estadísticamente diferenciadora entre L.G.E. y L.O.G.S.E. cuando nos referimos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues apenas hay una variación inferior al 2% en el número de casos de ambos sistemas educativos. Sin embargo, cuando nos referimos al proceso de cambio que se puede registrar en los dos últimos lustros, sí podemos apreciar modificaciones reveladoras en la variación de las declaraciones de los alumnos. En primer lugar, **hay un incremento de los casos a lo largo de esta década (en casi un 20%)**. Es interesante señalar como en los años 97-99 las referencias al uso de los apuntes bajan significativamente (¿incorporación de docentes con interés en la Reforma y/o incorporación de otras técnicas y modos de enseñar?), pero progresivamente conforme la Reforma se va ampliando y afectando a la totalidad de los centros, el profesorado que se incorpora al Bachillerato LOGSE sigue empleando las formas y modos de actuar que se ven más reflejados en la línea de LGE.

²⁴ En el caso del libro de texto declaran que su uso es exclusivo o completado con apuntes por el 47,9%

²⁵ En el caso del libro de texto declaran que no se utilizaba el 9% de los casos.

A modo de reflexión, podemos decir que la mención que hacen los alumnos hacia la presencia de los apuntes ha ido progresivamente aumentando a lo largo de la década estudiada, excepto en los años 98-99, debido a la influencia de la LOGSE. Hoy la tendencia a aumentar su presencia en las aulas es manifiesta, con perspectivas de continuar su línea de crecimiento. En cambio, desde un punto de vista más concreto podemos determinar, que la categoría del uso de los apuntes como única o casi exclusiva fuente de información, tiende a disminuir a lo largo del periodo estudiado, siendo dentro de ésta, estadísticamente significativa, la disminución que se produce en el uso de los apuntes como mero copiado-dictado; indicando una evolución hacia otros procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, en lo referente a la categoría de los apuntes completados con otros materiales, podemos apreciar que aunque no hay en su conjunto una diferencia significativa entre LGE-LOGSE, si se puede apreciar un uso mayor de los esquemas, mapas y medios por parte de los docentes de LOGSE frente a los de LGE, que prefieren el libro de texto. Es decir que mientras que la tendencia a completar los apuntes se mantiene estable a lo largo de los años y de las reformas educativas; el libro de texto ha perdido protagonismo con la implantación de la LOGSE, dando paso a otros materiales de referencia o apoyo. Este hecho pone de manifiesto la existencia de una pequeña, pero esperanzadora, tendencia en el profesorado cuando al preparar sus clases buscan nuevos puntos de vista, nuevas opiniones, nuevas conjeturas que ofrecerles a sus alumnos sobre la materia que imparten; colaborando de manera muy sutil con la reducción de la dilatada hegemonía de las editoriales.

Con respecto a la categoría “nunca o en contadas ocasiones utilizaba los apuntes”, podemos apreciar como existe un continuo aumento en la tendencia a no incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje los apuntes. De lo que podemos inferir que el profesorado está incorporando otros modelos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, lo que implica que de algún modo la reforma está modificando algunas prácticas y concepciones en el profesorado.

Con respecto a las valoraciones realizadas sobre los apuntes por los alumnos, destaca el bajo número de aportaciones registradas. De ellas, cabe señalar, el énfasis con el que la autoría de los apuntes es manifestado por los alumnos, así como la ligera consideración acerca de las posibilidades cognitivas de los mismos.

Profundizando en el uso de las actividades que se generan entorno a los apuntes, nos podríamos preguntar **¿qué dicen los alumnos cuando hablan de los apuntes?** Como no podía ser menos, de acuerdo con otros resultados de la investigación, es un fenómeno altamente complejo y lleno de matices.²⁶ La respuesta a esta cuestión la vamos a llevar a cabo respondiendo a los tres interrogantes que nos marcamos al comienzo de este trabajo: estudio global, estudio diferenciado LGE-LOGSE y estudio diacrónico. Para ello, no abordaremos estas preguntas de forma directa, sino que las insertaremos en un marco más amplio como es el concepto de modelo propuesto por Oser y Baeriswyl en el que identifica la estructura profunda, la estructura visible y la estructura mediacional. En nuestro caso, la propuesta realizada en torno a los diferentes modelos, queda circunscrita, casi exclusivamente, a la clase magistral en la que identificamos tres variantes diferentes de la misma que presentamos a continuación y que denominamos: Apuntes dictados o leídos, Apuntes explicados o trabajados y, por último, los Apuntes como técnica de enseñanza.

²⁶ Nuevamente hay que recordar que no era el interrogante de partida, pero que a la vez que los alumnos iban narrando sus recuerdos de la práctica de aula, emergían, con la misma naturalidad que las imágenes de la enseñanza, aquellas relacionadas con los apuntes

Con la finalidad de hacer más comprensibles estos tres modelos, expondremos en primer lugar unas breves descripciones representativas del mismo

APUNTES DICTADOS O LEÍDOS

Descripciones Distintivas

Una imagen transmitida por las declaraciones de los alumnos sería la siguiente:

650.07.- Todos nos callábamos y se ponía a leer sus apuntes y nosotros a copiar como locos.

357.17.- Desde su presentación del primer día marcó unas pautas y una forma de ser totalmente distintas a las que tenía la anterior profesora, en donde él hablaba (dictaba) y nosotros escuchábamos (copiábamos), sin tiempo de dudas.

448.10.- Hablaba lentamente y nosotros podíamos ir tomando apuntes.

Este modelo se caracteriza por unas aulas en las que el profesor va verbalizando unos contenidos²⁷ mientras que los alumnos se dedican a trasladar fielmente al papel aquello que están escuchando.²⁸ Bajo este “quehacer” del profesorado todas las dimensiones relacionadas con la estructura profunda (naturaleza de los procesos de enseñanza, la función de la cultura y el papel de los contenidos), son meramente asociativas, receptivas y repetitivas²⁹. La enseñanza no pasaría de una concepción “Transmisora de la cultura”, e incluso de una cultura que no se llega a entender y que tiene como finalidad exclusivamente la repetición en los correspondientes exámenes y el olvido una vez superados estos,³⁰ es decir se agota en el mundo académico y en las demandas del mismo. El aprendizaje desarrollado en este modelo,³¹ tiene como finalidad adquirir “el género de esta disciplina, el código con el que se organiza y estructura”; sin embargo, de acuerdo con los datos procesados no podríamos decir que estos procesos de enseñanza-aprendizaje alcancen dicho fin y mucho menos, que lo haya integrado en la narrativa del propio conocimiento del alumno. En cuanto a la formación del alumnado deja fuera cualquier acción encaminada al desarrollo del mismo que no tenga que ver con la mera repetición de unos contenidos ajenos a él. Por último, el marco de mediación por el que esa estructura profunda se configuró en la estructura visible, a la que hacíamos alusión anteriormente, está constituido exclusivamente por “el programa normalizado oficial”, siendo el papel del profesor el de un mero ejecutor y donde difícilmente podríamos encontrar alguna referencia contextual; como no sea la vinculada a la, presumiblemente, adecuación de los contenidos a

²⁷ Podemos distinguir las siguientes dimensiones de en este apartado sobre la acción por parte del profesor de *dictar y la de ellos de copiar* (más concretamente señalan que era la única actividad que hacían, explican la insuficiencia declarada por el profesor del libro de texto, el problema de la desorganización de los mismos o la posibilidad de copiárselos de los compañeros) y las aportaciones referidas *al tono, ritmo o a lo que hacía mientras los dictaba* (se levantaba, se paseaba, se sentaba, los dictaba muy deprisa, monotonía o con voz muy alta)

²⁸ Sería la apariencia de la estructura superficial según Oser y Baeriswyl

²⁹ Estructura profunda

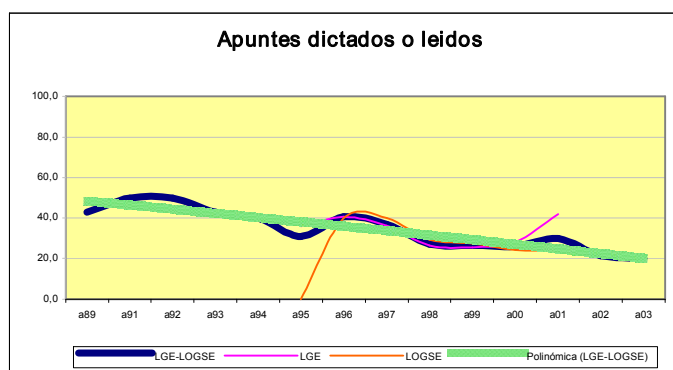
³⁰ Magistralmente puesto de manifiesto en la Tesis de Licenciatura: “Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizajes de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: La perspectiva de los alumnos” defendida por María Elena Martínez Molina. Murcia Mayo 2004.

³¹ *La perspectiva centrada en el lenguaje* está referida a aquellas categorías de estudio centradas en la lingüística y la sociolingüística. En ellos se mantiene que el lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es a la vez el contenido, el medio del aprendizaje y el razonamiento y mantienen que lo que los alumnos adquieren son los géneros de las disciplinas. Esta tendencia distingue tres tipos diferentes de teorías sobre el proceso que se produce en el aula: la primera es estudiar cómo se negocian los conocimientos y las oportunidades de aprendizaje, y cómo «nacen de la palabra» en el aula, la segunda está más relacionada con el punto de vista *sociocultural*, y considera que el lenguaje consiste en una serie de géneros o discursos que encarnan a los conceptos, las formas de razonar, actuar y valorar que definen las diferentes áreas curriculares; y la tercera perspectiva está centrada en un género lingüístico específico tiene una importancia capital en la cognición: *el género narrativo*. Para estas investigaciones, dicho género es la estructura organizativa primaria sobre la que descansa nuestra forma de procesar, llegar a entender y recordar la experiencia. *(Los alumnos habitan en una cultura oral y empiezan a utilizar las estructuras narrativas que experimentan en su comunidad para organizar y comprender su mundo desde temprana edad. Lo que hace la escuela es ampliar y formalizar la diversidad de formas narrativas, en especial las formas de discurso narrativo, a las que el niño puede tener acceso.*

las estructuras cognitivas de los alumnos a los que se está dirigiendo la enseñanza.³²

Por otra parte, es difícil encontrar un modelo de enseñanza que responda a estas prácticas pero, en todo caso, lo podríamos asimilar al modelo de Instrucción directa con bastantes objeciones al respecto (no creemos que se esté tratando de la clase magistral que subyace a los modelos deductivos, ni se trate de una conferencia de expertos). La tipología del alumno es la del “copista” y el profesorado, en el mejor de los casos, está preocupado por la fase de emisión-recepción de los apuntes.³³

Referidas a las diferencias entre las declaraciones realizadas por el alumnado de LGE y de LOGSE, sí encontramos divergencias significativas (como puede observarse en el anexo), pues el porcentaje de uso disminuye en un 10% menos de las respuestas esperadas³⁴ cuando se refiere al profesorado de LOGSE, que unidas al aumento de las declaradas en LGE, podemos decir que algo menos de 2 de cada tres profesores que utilizan esta técnica pertenecen a la LGE (60,7% LGE y 39,3% de LOGSE). Igualmente podemos evidenciar que este desarrollo de lo planificado que son los denominados “apuntes” (tendríamos que pensar si realmente merecen ese término o son solamente “clases de amanuenses”), ha caído en casi un 30% en los 10 últimos años, independiente del sistema educativo que se trate, tal y como indica la gráfica siguiente.



Por último, no podemos olvidar que estamos hablando del 41,6% del profesorado que utiliza los apuntes como única fuente de información que, en números relativos, supone que 1 de cada 6 docentes³⁵ que imparten contenidos en esta materia podría estar representado en este modelo.

APUNTES EXPLICADOS O TRABAJADOS

Descripciones Distintivas

Una imagen transmitida por las declaraciones de los alumnos sería la siguiente:

1081.21.- Mientras él explicaba, teníamos que tomar notas de lo más importante.

1206.04.- Antes de empezar una lección nos la daba en apuntes y luego la explicaba, a base de repetir las cosas y con la ayuda de los apuntes conseguía que la clase aprendiera o al menos conseguía que nos sonaran las cosas a la hora de ponernos a estudiar.

1504.23.- Respecto al material, a menudo nos facilita información con textos, apuntes, videos y con su propio material.

³² Estructura mediacional

³³ Siguiendo los trabajos de Monereo (2000)

³⁴ del 49% de los casos al 39,3%

³⁵ Recoge los datos de las categorías 1.1 y 1.2.1

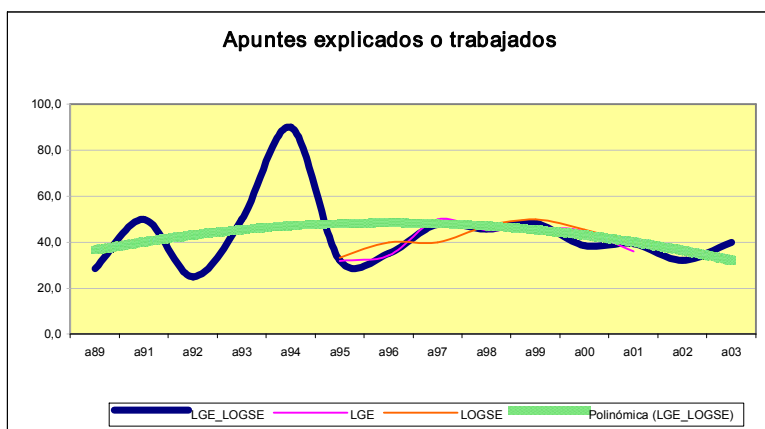
Este modelo se caracteriza por unas aulas en las que el profesor explica aquello que en ese día tiene previsto que constituya el contenido de clase, utilizando, o no, medios audiovisuales, esquemas u otros textos; mientras que los alumnos atienden, toman notas de lo importante, o trasladan al papel más o menos fielmente, las explicaciones del profesor. Aunque no muy alejadas del modelo anterior, sí podemos apreciar diferencias en el “quehacer” del profesorado cuando nos referimos a la estructura profunda.³⁶ Podemos decir que sin dejar de presentar un marcado carácter asociativo, en gran medida receptivo y repetitivo, sí implica ya en algunas de las mismas una dimensión constructiva-reflexiva en la naturaleza de estas. En este sentido, en la enseñanza sin dejar de mantenerse fundamentalmente en una concepción de “Transmisora de la cultura”, sí se puede detectar otras concepciones que provocan en el alumnado cambios conceptuales e incluso ciertos procesos de reconstrucción social y cultural. El aprendizaje desarrollado en este modelo, tiene claramente como finalidad adquirir “el género de esta disciplina, el código con el que se organiza y estructura.” Sin embargo, podemos decir que estos procesos de enseñanza-aprendizaje alcanzan moderadamente dicho fin e incluso en algunos casos, dan paso a un proceso de inclusión del código disciplinar en la narrativa del propio del alumno. En cuanto a la formación del alumnado seguimos con una acción centrada fundamentalmente en la comprensión-repetición de unos contenidos ajenos a él. Por último, el marco de mediación por el que esa estructura profunda se configuró en la estructura visible sigue estando constituido por “el programa normalizado oficial”. El papel del profesor es eminentemente el de un ejecutor pero con una referencia contextual mucho más acusada, sobre todo cuando hablamos de la adecuación de los contenidos a las estructuras cognitivas de los alumnos a los que se está dirigiendo la enseñanza.³⁷

Referido al modelo de enseñanza en el que la estructura visible se fundamente, sí puede tomarse como referencia el modelo de Instrucción directa identificando algunas de sus fases más relevantes (inician cada lección con una breve revisión de lo aprendido anteriormente, incluso en algunos se detectan breves exposiciones de los objetivos; no se aprecia, sin embargo, que los nuevos contenidos se presenten lentamente, si se detectan instrucciones y explicaciones claras y detalladas; no hay excesivas referencias a un elevado nivel de práctica activa a todos los estudiantes, como tampoco la formulación de abundantes preguntas, que verifiquen la comprensión de los alumnos; sí esta bastante generalizada una moderada realimentación sistemática y una supervisión razonable de los trabajos). La tipología del alumno sigue siendo la del “copista”, aunque podemos advertir ya algunos indicios de otras concepciones pero incipientemente. Igualmente podemos decir que el profesorado sigue principalmente preocupado por la fase de emisión-recepción de los apuntes .

Referidas a las diferencias entre las declaraciones realizadas por el alumnado de LGE y de LOGSE, no hay un uso de este segundo modelo menor o mayor en los docentes cuando imparten clases en uno u otro sistema educativo. En cuanto a la evolución de los indicadores de este modelo, como podemos ver en el gráfico siguiente, si bien la línea de tendencia indica una disminución del mismo, la integración de los dos sistemas educativos a partir de 2002 se aprecia un aumento del mismo hasta el 40%. Como ya se ha advertido anteriormente, los datos anteriores a 1994 son indicativos pues el número de casos es relativamente escaso.

³⁶ Naturaleza de los procesos de enseñanza, la función de la cultura y el papel de los contenidos

³⁷ Estructura mediacional



Para finalizar, nos estamos refiriendo al 47,4% del profesorado que utiliza los apuntes como única fuente de información que, en números relativos, supone que 1 de cada 5 docentes, aproximadamente, que imparten contenidos en esta materia podría estar representado en este modelo.

APUNTES COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA

Descripciones Distintivas

Una imagen transmitida por las declaraciones de los alumnos sería la siguiente:

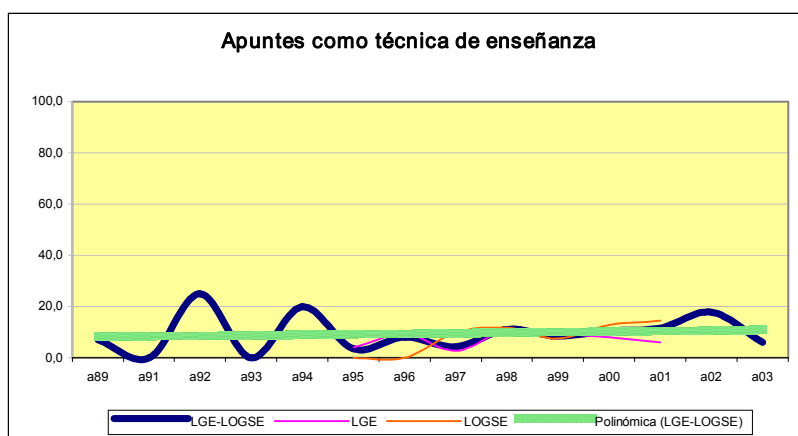
- 147.10.- Cuando terminábamos un tema, lo podíamos elaborar con los apuntes y el libro, y luego entregárselo para ver si lo tenías todo correcto o nos habíamos confundido en algún punto
- 1050.17.- Los apuntes los cogían de las dudas que resolvía el profesor en el aula.
- 25.10.- Teníamos que llevar al día la libreta de clase, ya que todas las semanas las revisaba
- 1025.08.- Estos apuntes eran muy raros, ya que el título iba seguido de guiones que eran ideas que él había copiado, de las cuales a partir de ellas nosotros teníamos que sacar un párrafo o dos, es decir que las clases las dábamos nosotros mismos
- 1299.12.- Nosotros cogíamos apuntes y si no queríamos coger apuntes teníamos la opción de realizar un esquema de cada tema del libro antes de que ella lo explicara, en ocasiones la realización del esquema era obligatoria pero después tu decides si sigues el esquema completándolo o quitando lo que sobre según lo que explica la profesora o te olvidas del esquema y coges apuntes.
- 370.29.- Nosotros teníamos que coger los apuntes que quisiéramos en clase, aunque luego en casa debíamos hacer nuestros resúmenes.

Este modelo es más problemático de definir, pero en general se va a caracterizar por una primera fase en la que el profesor explica aquello que tenía previsto llevar a cabo, pero también es normal verlos corregir los trabajos realizados en casa por parte de los alumnos, desarrollar las clases por parte de los alumnos, corregir los apuntes, esquemas o resúmenes de los alumnos, etc. El alumno, por su parte, puede o no tomar apuntes o revisar los esquemas realizados en casa. Este tipo de modelo tiene como singularidad que los trabajos realizados en la fase de emisión de la explicación no acaban allí, sino que continúan en el proceso de revisión de lo llevado a cabo o de valoración de las actividades realizadas por el alumno; interesándose tanto por el grado de comprensión como de elaboración personal de los contenidos objeto de ese tipo de acción educativa. Evidentemente, la estructura profunda de las actividades se fundamenta en una asociación claramente constructiva reflexiva del alumno. En este sentido la enseñanza abandona la función "Transmisora de la cultura", iniciándose en concepciones que provocan en el alumnado cambios conceptuales, procesos de reconstrucción social y cultural e incluso la formación de habilidades. El aprendizaje desarrollado en este modelo, tiene como finalidad –a partir- de la

adquisición “del género de esta disciplina, el código con el que se organiza y estructura”, dar paso a un proceso de inclusión del código disciplinar en la narrativa del propio alumno. En cuanto a la formación del alumnado se centra fundamentalmente en la reestructuración de los contenidos ajenos. Por último, el marco de mediación por el que esa estructura profunda se configuró en la estructura visible sin olvidar “el programa normalizado oficial”, inicia procesos de revisión crítica del mismo. El papel del profesor es eminentemente el de un mediador con una referencia contextual acusada, sobre todo cuando hablamos de la adecuación de los contenidos a las estructuras cognitivas de los alumnos a los que se está dirigiendo la enseñanza.³⁸

Referido al modelo de enseñanza en el que la estructura visible se fundamente, sí puede tomarse como referencia el modelo por descubrimiento identificando algunas de sus fases más relevantes (inician cada lección con una presentación sobre las cuestiones a desarrollar, se dan orientaciones a los alumnos para la búsqueda de procedimientos adecuados; se aporta la información necesaria, se ayuda a los alumnos a centrar las cuestiones, se facilita la discusión sobre la cuestión planteada. Hay un especial interés en el aprendizaje activo y autónomo por parte de los alumnos, en el desarrollo del pensamiento lógico, del espíritu de creatividad y de la tolerancia con la ambigüedad). La tipología del alumno es la del “estratégico”. Igualmente podemos decir que el profesorado está principalmente preocupado tanto por la fase de emisión-recepción de los apuntes como por la de comprensión y sobre todo por la composición .

Referidas a las diferencias entre las declaraciones realizadas por el alumnado de LGE y de LOGSE, sí hay un uso mayor en los docentes LOGSE cuando imparten clases en uno u otro sistema educativo. En cuanto a la evolución de los indicadores de este modelo, como podemos ver en el gráfico siguiente, hay una tendencia hacia un aumento moderado de los mismos, pero con una caída a la hora de integración de los dos sistemas educativos a partir de 2002 se aprecia una clara disminución de los mismos. Como ya se ha advertido anteriormente, los datos anteriores a 1994 son indicativos pues el número de casos es relativamente escaso.



Para finalizar, nos estamos refiriendo al 11% del profesorado que utiliza los apuntes como única fuente de información que, en números relativos, supone que 1 de cada 23 docentes, aproximadamente, que imparten contenidos en esta materia podría estar representado en este modelo.

Algunas consideraciones generales

El trabajo presentado en los apartados anteriores ha ido dando cumplida cuenta de los objetivos que establecimos al comienzo del mismo; por ello para terminar de dar cuenta a todos ellos, presentamos por una parte una valoración general, en la que se ponen de manifiesto las resistencias y las permeabilidades a los cambios en educación y, por otra, unas apreciaciones de por dónde podrían ir los procesos de mejora estructurados en torno a estos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Valoración general

Cabe destacar que cuando hablamos del uso de los apuntes nos estamos refiriendo al 40% de los casos analizados, actividad que por tanto llevan a cabo algo más de uno de cada tres profesores de Historia tanto de LGE como de LOGSE, pues recordemos que no hay diferencias entre ambos Sistemas Educativos. Asimismo hay una tendencia al alza en las referencias realizadas de manera general sobre los apuntes. Todo ello nos conduce a pensar en el fuerte arraigo que las prácticas educativas tienen y, por lo tanto, en la resistencia al cambio de las mismas, al margen de las reformas educativas.

Por otra parte, realizando un análisis más particular sobre el uso de los apuntes, sí hemos podido constatar como los apuntes como mera lectura y escritura tienden a disminuir su uso significativamente. De esta realidad, puede razonablemente inferirse que actualmente el profesorado hace algo más que dictar apuntes: los explica. Igualmente, si seguimos analizando los resultados obtenidos, comprobamos como la actividad de explicar los apuntes también tienden a disminuir, por lo que el hecho de que el profesorado no dicte sus apuntes, no implica que los explique. Estas consideraciones pueden ser indicativas del uso de los apuntes como una técnica, una habilidad, justificando su incremento durante el periodo explicado.

Asimismo, los apuntes cuando son utilizados como única fuente de referencia o completados con el libro de texto, tienden a bajar en estos dos lustros de investigación. Por el contrario aumentan tanto las declaraciones relacionadas con la decisión de no utilizar apuntes en clase como el uso de otros materiales como transparencias, mapas, esquemas... etc. Estas evidencias implican como algunas propuestas que la implantación de la LOGSE pretendía, o derivaciones de las mismas, han penetrado de alguna manera, en el profesorado, lo que nos conduce a sostener que con las condiciones adecuadas (tiempo y apoyo), es posible cambiar las prácticas de aula en pro de la mejora educativa.

Igualmente, el estudio de la línea de tendencia sobre las valoraciones que los alumnos hacían sobre los apuntes, constata significativas subidas y bajadas a lo largo de las dos reformas LGE-LOGSE, desniveles que se deben a dos hechos. Primero a la desaparición de la LGE y por tanto a la integración de todo el profesorado en LOGSE, lo que supone que la cultura de los profesores de COU se ha incorporado en el sistema y ha producido ese movimiento y, en segundo lugar, podemos inferir que todo el esfuerzo de la reforma comienza a vislumbrarse en la práctica fundamentalmente a partir de los años 1997-1998-1999.

Por último, cuando nos referimos a la relación de los apuntes con los modelos de enseñanza de carácter expositivo, debemos destacar, que tan solo aquellos modelos vinculados con prácticas educativas en las que los alumnos son los máximos

responsables de la elaboración de sus apuntes y por tanto del conocimiento adquirido, serán considerados orientativos de la acción educativa. Pues todos aquellos modelos de carácter expositivo en los que los alumnos pasan a convertirse en meros copistas del discurso del profesor y cuyo fin último es la reproducción de los contenidos transmitidos, lo más fielmente posible, en las correspondientes pruebas evaluativas, destacarán por una enseñanza (de naturaleza repetitiva) de carácter reprochable alejada de la acción educativa.

De esta forma, podemos concluir esta reflexión enfatizando como el uso de los apuntes, es una técnica de enseñanza que se mantiene firmemente a pesar, de los cambios educativos que se han llevado a cabo en los últimos años, de los cursos de formación realizados o de la influencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Procesos de mejora: entre la idealidad y la realidad

¿Hacia dónde dirigir los procesos de mejora? La bibliografía que trata sobre la naturaleza de los cambios en educación, así como la experiencia almacenada en reformas o en el cambio de mentalidad del profesorado, nos están mostrando la persistencia de prácticas educativas y la dificultad para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por nuestra parte, no cuestionamos la necesidad de otras formas de entender la enseñanza, pero también somos conscientes de la necesidad de buscar innovaciones que estén vinculadas con la viabilidad de los cambios que se puedan proponer para el aula, así se aconsejan, tres vías no excluyentes de acciones para la mejora de estas realidades educativas:

La primera de carácter eminentemente teórico tendría como referente la mejora de las prácticas educativas apoyadas en el modelo expositivo de enseñanza, bien con los trabajos de Weis, de Rosenshine, Monereo o de Ward y Tatsukawa, muy interesantes de conocer y llevar a cabo.

La segunda tiene como objeto el conocer y difundir los resultados descritos en el apartado anterior sobre el quehacer del profesorado. No serían modificaciones espectaculares, tampoco las que implican cambios profundos en el quehacer del profesorado, pero sin duda serán pequeños pasos en la mejora de la enseñanza que con facilidad pueden ser asumidos por los docentes en sus prácticas habituales, con sus alumnos habituales. Éstas estarían dirigidas a dos ámbitos de acción que, por su cierta proximidad al profesorado podrían ser más propicios a adoptarse que otros, así los profesores del modelo “apuntes dictados o leídos” difícilmente pasarían al “apuntes como técnica de enseñanza” pero si les podría ser referentes el “apuntes explicados o trabajados”, por el contrario los docentes que trabajan con el modelo de “apuntes explicados o trabajados”, sí podrían abordar el modelo “apuntes como técnica de enseñanza”.

La tercera estaría encaminada a profundizar en la investigación de las prácticas educativas encontradas, implicando para ello al profesorado, con el propósito de su mejor descripción, contextualización, comprensión y fundamentación, con la finalidad última de mejorarlas en pro del progreso del sistema educativo.

V. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Fundación Hogar del empleado. Santillana.
- AA.VV. "Tradición e innovación en la enseñanza de la Historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación" IX Conferencia de Sociología de la Educación, UIB, Mallorca, 20 de septiembre de 2002.
- AA.VV. "Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma" X Conferencia de Sociología de la Educación, Universitat de València, 18-20 de septiembre de 2003.
- AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- AEBLI, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- ALADANA FERNÁNDEZ, S. (1969). *Didáctica de la Historia*. Alcoy: Editorial MARFIL.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1982). *Las Ciencias de la Educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica*. Revista Española de Pedagogía, nº 40 (155); recogido en J.M. Alvarez Mendez (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación: sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex, Pp 11-28.
- ANDERSON, L.W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: UNESCO.
- ANGULO, J.F. (1994). *Enfoque práctico del Currículum*. En ANGULO, J.F y BLANCO, N. (coords) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANGVIK, M. & VON BORRIES, B. (Eds.) (1987). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescent*. Hamburg: Körber-Stiftung,.
- ANTOLI, B. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: PPU.
- AREA MOREIRA, M (1991). *Los Medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Editorial Sendai.
- AREA MOREIRA, M. y GUARRO PAYAS, A. (2004). *Medios Didácticos*. En F. SALVADOR, RODRIGUEZ, JL. y BOLIVAR, A. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de la Didáctica*. Vol II. pp. 234-258.
- ARGYRIS, C., PUTMAN, R., SMITH, C.Mc. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAILYN, B. (1994). *On the teaching and writing of history*. New England: University Press of New England.
- BALAN, J. (1984). *Las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión,.
- BARTOLOMÉ PINA, A. (1992). *Medios y procesos de aprendizaje. curriculum*, 4, Pp. 41-61.
- BELTRÁN LLAVADOR, J.; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. y SOUTO GONZÁLEZ, JM. (2002). *Tradición e innovación en la enseñanza de la historia en tiempos de reforma: consideraciones metodológicas a propósito de una investigación*. Comunicación presentada a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, celebrado en Palma de Mallorca del 19 a 21 de Septiembre de 2002.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (1995). "El aprendizaje constructivo-significativo". Ponencia presentada al Congreso celebrado en Murcia el 13-2-1995. Material policopiado
- BELTRÁN LLAVADOR, J., MARTÍNEZ, N., SOUTO, X., FRANCO, S., HERNÁNDEZ, J. (2003). *Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma*. Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación.

- BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BERNSTEIN, B. (1983). *Clase y pedagogías visibles e invisibles*. En Gimeno, J y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal. Pp. 54-72.
- BERTAUX, D.(1993) *De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica*. En MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C. (eds.). La Historia oral: Métodos y experiencias. Madrid, Debate, Pp. 19-34.
- BIDDLE, B.J. y ANDERSON, D.S. (1989). *Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza*. En: Wittrock, M.C. (ed.): La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós. Pp. 93-148.
- BLAS ZABALETA, P. Et al (1993). *Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato*. Revista de Educación nº 300. Pp. 279-283.
- BOLÍVAR. A. (1999). *Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance*. En ESCUDERO (edit). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis, Madrid. Pp.145-162
- BOLLES, R.C. (1981). *Aprendizaje, motivación y cognición*. En PEREZ y GIMENO: Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza. Zero. Madrid.
- CABERO, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- CALDERHEAD, J. (1992). *Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva*. En: Marcelo, C. y Mingorance, P. (eds.). Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional, (II). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad. Pp. 9-16.
- CAZDEN, C.B. (1990). *El discurso del aula*. En: Wittrock, M. (ed.): La investigación de la enseñanza, III. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, Pp 427-709.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M. (1992). *La Didáctica, El Currículum, Los Medios y Los Recursos Didácticos*. San Millán: Editorial: Artes Gráficas Aprisa.
- CLARK, M. C. (1989). *Proceso de pensamiento de los docentes*. En M.C. Wittrock (ed.): La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona/Madrid: Paidós/M
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1998). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press,.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado (Introducción crítica a la Didáctica)*. Madrid: Akal.
- COOPER, P., McINTYRE, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teacher's and student's perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- CREEMERS, D.R. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- CRUSE, J. (1994) *Practicing history: A high school teacher's reflections*. The Journal of American History, nº 81, Pp 1064-1074.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO, J.M Y GUTIERREZ, J. (coords.) (1994). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- D'HAINAUT, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DOYLE, W. (1992). *Curriculum and Pedagogy*. En Ph. W. Jackson (Ed.): Handbook of Research on Curriculum: A Project of the A.E.R.A. Nueva York: Macmillan, Pp 486-516.
- EPSTEIN. T. (2000). *Adolescent's perspectives on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom*. American Educational Research Journal, nº 37, Pp 185-214
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1997). *Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona: Ice/Honsori.

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1999). *Del curriculum diseñado y diseminado al curriculum en la práctica: Profesores y reformas*. En J.M. Escudero (Ed.): Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. Madrid: Síntesis, Pp 267-289
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1999). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos aires: Amorrortu.
- FERRAROTTI, F.(1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península
- GAGNON, N.(1993). *Sobre el análisis de los relatos de vida*. En MARINAS, J. M, y SANTAMARINA, C., eds. La Historia oral: Métodos y experiencias. Madrid, Debate, Pp. 35-46.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela. Cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. (1986). *Ausubel y la Psicología cognoscitiva: el aprendizaje a partir de textos*. Simposio sobre psicología del aprendizaje y desarrollo curricular. Oviedo. Volumen de ponencias, pp.38-57
- GARDNER, H. & BOIX-MANISLLA, V.(1994). *Teaching for understanding in the disciplines-and beyond*. Teachers College Record, nº96 (2) Pp198-218.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.) (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- GINE, N. y PARCERISA, A. (2000): *Evaluación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Grao.
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (coords.) et al. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- GOODSON, I. (1992). *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*. Philadelphia: The Falmer Press, 3ª ed.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. Mª et al. (1995). *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al terminar el Bachillerato*. Madrid: MEC/CIDE.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I (1994). *El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza*. En X. ARMAS (coor.): Ensinar e aprender historia na educación secundaria. Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Mª C. (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: OEI/Marcial Pons.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado y Modernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata
- HERNANDEZ PEREZ, J; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. Y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2001). *Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*. Valencia: Nau Llibres.
- HUSBANDS, C. (1996). *What is history? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham:UK: Open University Press.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO (1984). *Profesores y alumnos ante la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato*. Documento de Trabajo nº 15. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya
- JOYCE, B.; CALHOUM, E. y HOPKINS, D. (1997). *Models of learning: tools for Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUM, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

- LAWRENCE, J. y MACE, J. (1992). *Recordar en grup. Idees del treball de remembrança i d'alfabetització*. Valencia: Diputació de València.
- LE BRAS, F. (1994). *Como tomar notas y apuntes*. Barcelona: Editorial Iberia.
- LUIS GOMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada.
- MARTÍNEZ V., N (1994). *Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*. Documentos CEPs nº 32. Ministerio de Educación y Ciencia, Centros de Profesores
- MARTINEZ VALCÁRCEL, N. (2003). *Didáctica General: Pedagogía*. Murcia: DM-Tremilles.
- MARTÍNEZ V., N. y otros; (1985): *"El contexto socio-político , marco explicativo de los programas del Área Social en la Reforma de 1.970"*. IX Coloquios de Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles.
- MARTINEZ, J.B. (1994). *El papel del alumnado en el desarrollo del currículum*. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe, Pp43-66.
- MCDIARMID, G.W. & VINTEN-JOHANSEN, P. (1993). *Teaching and learning history — from the inside out (special Report)*. Michigan State University: East Lansing. National Centre for Research on teacher Learning.
- MEDINA RIVILLA, A. (1993). *Enseñar Historia, comunicar Historia: Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. UNED
- MORENEO Y OTROS. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A.Machado Libros.
- NUTHALL, G. (2000). *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula*. En Biddle, B.J., Good, T.L., Goodson, I.F. *La enseñanza y los profesores II*. Barcelona: Paidós. Pp. 19-113
- OLLIICH, HARDER, CALLAHAN, KAUCHAK, PENDERGRASS, KEOGH Y GIBSON, (1995). *Técnicas de enseñanza*. México: Noriega-Limusa,.
- OSER, F. K. y BAERISWYL, F.J. (2001). *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. En RICHARDSON, V.: *Handbook of Research on Teaching*. AERA. Pp. 1031-1065.
- POZO MUNICIO, J. (1999). *Aprendizajes y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J. I., ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1989). *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*. En CARRETERO, M. POZO, J.I. y ASENSIO, M. (eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- PRATS, J. SANTACANA, J. (1998). *Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos*. En: *Ciencias Sociales de la Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano..
- QUINQUER, D. (2004a). *Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Íber, nº 40, pp. 5-6.
- QUINQUER, D. (2004b). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Íber, nº 40, pp. 7-22.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1993). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*, en SEVILLANO, M.L. y MARTÍN, F. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED. Pp 67-105
- RODRÍGUEZ, T. (1999): *Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- SALKIND, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice may.
- SANTAMARINA, C Y MARINAS, J.M. (1994). *Historias de vida e historia oral*. En Delgado, J.M y Gutierrez, J., coords.: *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología. Pp 259-283.

- SCHWAB, J. (1983). *“Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum”*. En: Gimeno, J y Pérez Gómez, A.. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, p. 197-209.
- SHULMAN, L.S. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. En: Wittrock, M.C.: La investigación de la enseñanza, I. Barcelona; Madrid: Paidós/MEC, Pp. 9-91.
- SOLER, E. y otros (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1991). “La investigación del currículum y el arte del profesor (1)”. *Investigación en la Escuela*, 15, p. 9-15.
- THOMPSON, P.: (1993). *Historias de vida en el análisis del cambio social*. En MARINAS, J.M y SANTAMARINA, C. (eds.). La Historia oral: Métodos y experiencias. Madrid: Debate, Pp 65-80.
- TORRES, J. (1994). *El Curriculum oculto*. Madrid: Morata..
- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: I.C.E. de Univ. Autónoma/Horsoni.
- VILA, D. (2000). *Encuesta entre alumnos de todos los niveles*. Opinión en las aulas. Revista MUFACE nº 181. Pág. 28.
- VIÑAO, A. (2000). *La formación de los estudiantes la educación comprensiva. experimento con la utopía, tres años después*. Valencia :Los Seminarios de la S.E.P.. [http:// www.uv.es/soespe/vinao/htm](http://www.uv.es/soespe/vinao/htm).
- WARD,N; TATSUKAWA,H. “A Tool for Taking Class Notes”.*Internatinal Journal of Human-Computer Studies*, to appear.5-5-2003
- WILLIAMS, R. (1984). *Hacia el año 2000*. Barcelona: Grijalbo.
- ZABALZA, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M.A. (2000). *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid: Nancea