

El uso de los apuntes en la enseñanza de la historia en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

por *Eva Ortiz Cermeño y Pedro Miralles Martínez*

Universidad de Murcia, España

evaortiz@um.es, pedromir@um.es

Recibido: 01|04|2012 · Aceptado: 30|04|2012

Resumen

En este artículo se describe el uso de los apuntes como medio y recurso didáctico por el Profesorado de Historia de Bachillerato en la Región de Murcia (España) y se compara su uso en dos sistemas educativos diferentes (LGE y LOGSE). De la diversidad de materiales curriculares destacamos los apuntes por su presencia y utilización. Este recurso sigue siendo utilizado masivamente en el aula por gran parte de los docentes. Los resultados obtenidos parten de una situación inicial de recuerdo de los estudiantes de historia de Bachillerato: ¿Cómo era habitualmente la clase de historia? Se demuestra que se mantiene el uso de los apuntes junto al tradicional libro de texto en la Región de Murcia (España). Una comparativa del número de casos pertenecientes a la LGE y la LOGSE nos indica que no se han producido variaciones significativas en el uso de los apuntes en el período estudiado, según la opinión del alumnado.

Palabras clave

Apuntes, materiales curriculares, docentes, estudiantes, aula, historia.



The use of the notes in the teaching of history in the Autonomous Community of Murcia

Abstract

This article describes the use of the notes as a medium and teaching resource by teachers of high school history in the region of Murcia (Spain) and compared its use in two different education systems (LGE and LOGSE). The diversity of curriculum materials we highlight the notes by their presence and use. This resource is still massively used in the classroom for much of teachers. The results are based on an initial situation of memory of the history of high school students, what was usually the kind of history? Demonstrates that she retains the use of the notes next to the traditional textbook in the region of Murcia (Spain). A comparison of the

number of cases belonging to the LGE and LOGSE indicates that there were not significant variations in the use of notes during the study period, in the opinion of students.

Keywords

Notes, materials curriculum, teachers, students, classroom, history.



Introducción

Este trabajo expone parte de una tesis de licenciatura en la que se describe el uso de los apuntes como medio y recurso didáctico que los profesores de historia han utilizado desde el año 1989 al 2003. Dicho trabajo ha partido del proyecto de investigación «Los procesos de enseñanza–aprendizaje de Historia Contemporánea en COU–BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos».¹

Ha existido cierta preocupación en el ámbito educativo por encontrar medios o materiales adecuados para mejorar la enseñanza. Lo más frecuente es que la relación alumno–contenido se produzca a través de algún medio, material o recurso didáctico que represente, aproxime o facilite el acceso del alumno a la observación, investigación o comprensión de la realidad. Autores como Cabero (1991), Castaño (1994a), Martínez (1994), Gallego (1996) o Valls (2007) vienen reclamando desde hace años la necesidad de que la investigación se plantee objetivos y contenidos referidos al componente didáctico, ya que actualmente disponemos de más conocimientos sobre el lenguaje y las posibilidades expresivas de los medios pero siguen faltando otros sobre aspectos básicos en las prácticas docentes como por ejemplo cómo utilizarlos, cómo integrarlos en el currículo o cómo diseñarlos. Para abordar este tipo de cuestiones y formular propuestas de mejora es necesario conocer cómo utilizan los profesores los medios y qué elementos pueden potenciar una buena integración de los mismos en los centros educativos. Como señala Bain:

«Los maestros de historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden historia». (Bain, 2005:5)

Por ejemplo, al tradicional libro de texto, a los apuntes y a la tradicional pizarra se han ido incorporando otros medios que van desde los visuales como el retroproyector o el proyector de diapositivas, a los audiovisuales como el cine y el vídeo; sin olvidar que el medio informático, que en sus inicios básicamente se utilizaba en los centros para el tratamiento cualitativo de datos, el procesamiento y manipulación de textos, y el aprendizaje de determinados lenguajes de

programación en la búsqueda de una ampliación cognitiva, ha visto ampliadas sus posibilidades con la creación de entornos situados, tales como pizarra digital, blog, hipertexto o multimedia.

De acuerdo con Andelique (2011:6): «Si estamos convencidos que ser profesor de historia implica enseñar a otros a “pensar históricamente” de una manera crítica, esto obliga a reflexionar el rol que cumple el profesor ante los usos públicos que se hacen de la historia».

Por ello, para que los medios didácticos resulten eficaces en el logro de unos aprendizajes, no basta con que se trate de un «buen material», y tampoco es preciso que sea un material de última tecnología. Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva, hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización, etc.), están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo (Marquès, 2000).

La investigación sobre la didáctica de la historia ha tenido un punto álgido en los tres últimos lustros. Sin duda, las aportaciones de Domenach (1989), Baiesi y Guerra (1997), Cuesta (1998) o Pagès (1998, 2001), así como las tesis doctorales que efectuaron Guimerá (1991), González Mangrané (1994), Maestro (1997) y López Facal (1999) han sido relevantes. En este sentido, en el ámbito español también podemos señalar las aportaciones de Blanco (1992), Galindo (1997) o Fuentes (2003, 2004). Posteriormente, Merchán (2001; 2002; 2005; 2007) ha investigado las relaciones entre alumnos y profesores en las aulas de enseñanza secundaria teniendo en cuenta la perspectiva práctica de la enseñanza de la historia.

En este artículo nos hemos centrado en los *apuntes* que constituyen, sin duda, una parte esencial del aprender en todo estudiante, que son algo vital en el proceso de enseñanza–aprendizaje por tres razones fundamentales: a) mantienen al alumnado muy atento y activo mientras aprende, favoreciendo una mayor concentración mental; b) obligan al estupendo ejercicio de la comprensión y captación de las ideas fundamentales y a la expresión sintetizada, pero completa, por escrito, de esos contenidos; y, c) proporcionan un valiosísimo recordatorio, fruto de la propia labor de análisis y síntesis mental, que puede revisarse y utilizarse cuando se desee. En esencia, tomar apuntes exige ser capaz de seleccionar las ideas principales del autor o expositor, sin dejar detalles de importancia, siguiendo un plan lógico en la argumentación, es decir, estableciendo un orden jerárquico de los contenidos a que se alude, según su importancia (Marqués, 2000).

En consecuencia, el contenido de los apuntes debe comprender todo aquello que el profesor detalla de alguna forma como más importante: las ideas clave y las preguntas formuladas y contestadas por el profesor, de forma inmediata, para mayor esclarecimiento de su argumentación, los ejemplos con que el profesor ilustra su explicación, los gráficos y esquemas complementarios al tema, y la bibliografía citada por el profesor y el respectivo comentario que se ha realizado sobre cada libro, entre otras cosas.

1. Metodología

Esta investigación se inició con la finalidad de disponer de un razonado conocimiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje en las aulas, los materiales utilizados y la evaluación que se lleva a cabo, para después reflexionar sobre ello y poder dar pautas para su mejora. Así pues, se partió de la posibilidad de explorar el recuerdo y la memoria viva tanto de los profesores de historia como de quienes han percibido como ha sido su formación en historia, los *estudiantes*, que en este caso en su mayoría ya no estaban en las aulas de Bachillerato y eran alumnos de la Universidad.

La muestra recogida aporta información de todos los institutos de la Región de Murcia durante los años 1989–2003. Los entrevistados han sido 1523, de los cuales 71 % era estudiante universitario, el 15 % alumnado de Bachillerato; de ciclos formativos de Formación Profesional el 7 %; trabajaba un 3 %; y no realizaba ninguna actividad el 4 %.

En esta investigación nos hemos planteado varias preguntas y problemas de tipo curricular, tales como: ¿de qué forma utiliza el Profesorado de Historia de Bachillerato los apuntes en sus clases? ¿Qué diferencias en el uso de los apuntes como medio y recurso didáctico podemos encontrar en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)? Con relación a estas preguntas formuladas de forma general nos planteamos los siguientes objetivos:

- Especificar los diferentes usos que se hacen de los apuntes como material didáctico en las clases de historia de Bachillerato.
- Comprobar las diferencias metodológicas de los apuntes en los dos sistemas educativos españoles (LGE y LOGSE).

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, hacer el tratamiento informático de los datos y su análisis cualitativo.

Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y por tanto significativa que ha quedado en la memoria de los estudiantes. Cabría pues preguntarse de qué tipo de memoria estamos hablando y cómo ha sido su recuerdo o recuperación y los facilitadores de éste. Empezamos por delimitar el tipo de memoria que estamos utilizando, como se muestra a continuación.

- Se trata de evocar un recuerdo de una temporalidad mínima de un año sobre una actividad concreta. Por ello, estamos hablando de la utilización de la *memoria a largo plazo*.
- A su vez, con un *componente declarativo*, ya que la tarea es narrar un suceso determinado que se hace consciente, aunque éste se manifieste de manera constante a lo largo de un curso escolar.

- Se trata de una memoria episódica donde se manifiestan tanto los componentes perceptivos como semánticos y por ello podemos hablar de una *memoria explícita o consciente*.
- Se trata, también, de una memoria con referencia a la persona y es un suceso de su experiencia personal, por tanto, estamos hablando de una *memoria autobiográfica*.

Este hecho es el que da significatividad a lo contado ya que no se restringe el recuerdo sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él, en relación con un tema específico, su clase de historia del último curso del instituto. El recuerdo se hace por medio de un tema amplio y no interesa tanto su fiabilidad testimonial como el poder constatar simplemente qué es lo que el alumno ha recordado, que es lo que configura nuestra base de datos. Lo importante es entonces poder contrastar todas las informaciones obtenidas y valorarlas.

No ha sido nuestra tarea, por lo tanto, desentrañar, como si de un juicio se tratara, todos y cada uno de los detalles que un estudiante ha podido retener en su memoria sobre el desarrollo de su clase de historia. Nos interesaba más cómo se almacena la información y se recupera cuando hablamos de una memoria autobiográfica, basada en las experiencias personales de un recuerdo libre, que no en una memoria testimonial o memoria de testigos, ya que al estar sujeta a pequeños detalles puede ser más manipulable y controvertida.

A continuación, intentaremos señalar algunos de los elementos que hemos tenido en cuenta en el proceso de recuerdo con objeto de delimitar la *configuración de esta información*. Se explicita un suceso bajo una situación, la clase de historia. Según Neisser (1986), los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas. Así se pasa por una primera organización centrada en el *tono emocional*. El segundo nivel lo constituyen *temas específicos*. El tercer nivel está formado por las *extensiones* o períodos concretos. El cuarto nivel lo marcan *acontecimientos* o episodios y el quinto los *detalles concretos*. Como señalan estos autores el recuerdo es más fácil en los primeros niveles de organización y lo más difícil de recordar son los detalles específicos. En este caso, se le pide al alumno que recuerde dentro de un tema general (vida académica), un tiempo (su último año en el instituto) y, en concreto, los acontecimientos o episodios relacionados con «su clase de historia». A partir de aquí, el estudiante recuerda los acontecimientos y episodios vividos y es capaz hasta de entrar en detalles específicos aunque no se le pidan.

Se han tenido en cuenta las técnicas para obtener información de Thompson (1993), Delgado y Gutiérrez (1994), Ruiz (1997), Salkind (1999), Ricoeur (2003) y Perrenoud (2004). Asimismo, son numerosas las experiencias de talleres para *recordar en grupo* (Lawrence y Mace, 1992). La técnica utilizada reconoce su origen en el método cualitativo de las historias de vida (Bertaux, 2005), pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos que son los que han dado contenido a nuestra reflexión para ajustarlos a los requerimientos de esta investigación. Es preciso hablar de algunos aspectos que explican mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y, por tanto, significativa, que ha quedado en la memoria de los estudiantes. «Lo cierto es que la memoria es una intervención sobre el presente y pone en tensión el debate

sobre el futuro que en él se construye interpelado por ese pasado que se rememora, se conoce, se estudia, se aprende, se enseña» (Raggio, 2004:8).

El relato del recuerdo sobre su experiencia personal de «cómo» daban clase sus profesores de historia en el último año de Bachillerato hace referencia, por un lado, a la forma en la que el estudiante vivió esa experiencia, una mirada hacia el pasado que será construido y reconstruido desde el presente. Por otro, esa historia se vivió y se reconstruye en un sistema educativo determinado (LGE y LOGSE). Estos relatos hay que enmarcarlos dentro de un contexto que más que tipificar las acciones ocurridas, pretenden abrirlas a la singularidad de las mismas en planos más discursivos y críticos. Nos estamos refiriendo al sentido de los diferentes contextos en los que ocurrieron y a la propia construcción que hacen los alumnos de cada uno de ellos, sin olvidar ciertos procesos de objetivación de los mismos en el marco social del sistema educativo en el que ocurrieron (Santamarina y Marinas, 1994).

La memoria nos da la clave para acceder, de manera singular, a toda una estructura de sentimientos que, a su vez, nos proporcionará los esquemas de interpretación del pasado reciente (Williams, 1984). 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). Nuestra estrategia, y nuestra propuesta, pasa entonces, en alguna medida, por convertirnos en 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 cazadores de sentido.

El tipo de memoria que hemos utilizado es declarativa, episódica y autobiográfica. Este hecho es el que confiere un significado a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo, sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él en relación con un tema específico, su clase de historia del último curso del instituto como comentan, en estudios relacionados con éste, Martínez, Miralles y Alfageme (2008), Miralles y Martínez (2008) o Martínez, Miralles y Navarro (2009). El recuerdo surge por medio de la utilización de un tema amplio con el que pueden contrastarse todas las informaciones obtenidas y valorarlas, ciertamente como argumentan Broqueta y Frega:

«Así como el objeto de la "historia reciente" puede entrecruzarse con el recuerdo, la memoria, y la "propia vida" de los historiadores, ocurre algo similar con los docentes, los familiares o amigos de los estudiantes y ellos mismos: una cierta clase de "testimonio-recuerdo" está siempre presente en el abordaje del pasado próximo en el aula». (Broqueta y Frega, 2008:4)

En concreto, los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas (Neisser y Fivush, 1994). Así, se pasa por un primer nivel, centrado en el tono emocional a un segundo nivel, constituido por temas específicos. El tercero estaría formado por las extensiones o periodos concretos de tiempo, mientras que el cuarto

vendría marcado por los acontecimientos o episodios. Finalmente, habría un quinto nivel en el que se fijarían los detalles concretos.

Acudimos a Mills (1996) 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. Igualmente, 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 estudiados tal como son, en continuo crecimiento y retroceso (Thompson, 1993).

«Así como el objeto de la “historia reciente” puede entrecruzarse con el recuerdo, la memoria, la “propia vida” de los historiadores, ocurre algo similar con los docentes, los familiares o amigos de los estudiantes y ellos mismos: una cierta clase de “testimonio–recuerdo” está siempre presente en el abordaje del pasado próximo en el aula». (Broquetas y Frega, 2008:4)

Por último, mencionar que más allá de las prácticas académicas relativas a la historia oral, en algunos lugares de Inglaterra (Londres, Essex, Peckham, Manchester, etc.) se vienen celebrando actividades muy diversas en torno a los festivales denominados «Exploramos la memoria viva». Tienen lugar una serie de talleres para «recordar en grupo» que son utilizados como prácticas didácticas en educación de personas adultas. También sobre esta práctica, se han publicado escritos conjuntos de obreros y de obreras a cargo de la Federación de Escritores Obreros y Editores Comunitarios. Así como han surgido una serie de escritos de colectivos de mujeres y de minorías étnicas que han dado voz y palabra a su propia experiencia identitaria (Lawrence y Mace, 1992).

2. Resultados y análisis de los apuntes en la clase de historia

Los datos recopilados (42 000 aportaciones de estudiantes sobre cómo era su clase de historia) se organizaron en grandes categorías. Una estuvo destinada a los medios didácticos para la enseñanza de la historia, que facilitan la accesibilidad a los contenidos escolares. Los medios han sido desde los más clásicos, como son el libro de texto como única fuente o completado con otros materiales, los apuntes elaborados por los docentes, el material fotocopiado (que igualmente puede ser la única fuente de información o un apoyo a determinados contenidos), hasta otros considerados más innovadores como el video, el cine, Internet. La presencia de los medios audiovisuales e informáticos es muy minoritaria.

La Tabla 1 indica cuáles son las apreciaciones que los alumnos tienen sobre el uso de los apuntes en clase. Cabe señalar que 1 136 estudiantes (de los 1 523) se expresan sobre la categoría de los apuntes. Por otra parte, el número de aportaciones 1 249 es suficientemente amplio para interpretar lo que los encuestados argumentan.

Tabla 1: Categoría «Uso de apuntes»

APUNTES		nº aportaciones	nº alumnos	
D21	APUNTES			
	D211	Como única fuente de información o casi exclusiva.	312	282
	D212	Actividades generadas en torno a los apuntes.	354	306
	D2121	Los apuntes eran dictados o leídos por el profesor en clase.	170	153
	D2122	Los apuntes eran explicados en clase.	32	31
	D2123	Los apuntes eran tomados o copiados por los alumnos.	110	106
	D2124	Otros usos que hace el profesor con los apuntes.	42	39
	D213	Valoraciones que se hacen de los apuntes.	63	59
	D214	No se utilizan apuntes.	100	95
	D215	Apuntes complementados con otros materiales.	66	65
	TOTAL		1249	1136

Hay que hacer mención a varias subcategorías que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: a) los apuntes como única fuente, b) actividades generadas en torno a los apuntes, c) apreciaciones que indican que no se utilizan, d) los apuntes complementados con otros materiales y e) valoraciones que se hacen de los apuntes. En este sentido, se puede observar el uso mayoritario de las actividades generadas (354 aportaciones); como única fuente (312 aportaciones); los apuntes eran dictados o leídos por el profesor en clase (170); los apuntes eran tomados o copiados por los alumnos (110 aportaciones); no se utilizan apuntes (100 aportaciones); apuntes complementarios con otros materiales (66 aportaciones); valoraciones que se hacen de los apuntes (63 aportaciones); otros usos que se hace el profesor con los apuntes (42 aportaciones) y, por último, los apuntes explicados en clase (32 aportaciones).

Encontramos apreciaciones que consideran los apuntes como única fuente, un factor importante de referencia del profesorado en clase, aproximadamente uno de cada cinco casos (de los 1523). Asimismo, los apuntes como única fuente o casi en exclusiva que señalan la utilización prioritaria de los apuntes por el profesorado reciben (177 aportaciones: como ayuda a las explicaciones) o los distintos tipos de apuntes: escritos a mano, a ordenador, fotocopiados. En cuanto a la forma de explicar los apuntes en clase hay 32 aportaciones: con participación, preguntando, con introducciones al tema correspondiente. Las tareas de los alumnos en clase son tomar, coger y copiar apuntes; en cuanto a la tarea del profesor en clase se aporta que el profesor anotaba apuntes en la pizarra a modo de resumen o dictándolos. Igualmente, hay

que comentar la finalidad de los apuntes: como guión, de ayuda, para aclarar conceptos, y los apuntes acompañados del libro de texto contiene: para complementar y ampliar la información.

Hay otras apreciaciones que consideran los apuntes en dimensiones tales como: características de los apuntes: muy estropeados, amarillentos, claros, buenos y completos; el ritmo seguido con los apuntes: unos opinan que daba las clases de manera clara y concisa, que ponía énfasis en que se entendieran los apuntes y otros dicen que no sabía dar clase, que se hacía muy monótona y aburrida solo dictando el temario como si los alumnos fueran amanuenses.

Respecto de la subcategoría referida a que no se suelen utilizar apuntes, se muestra el uso escaso de los apuntes en clase, y se reciben 61 aportaciones con comentarios tales como pocas veces, rara vez, nunca.

Otra subcategoría son los apuntes complementados con otros materiales tales como el libro de texto (42 aportaciones: para estudiar y completar la información), o con otros recursos (24 aportaciones: diapositivas, vídeo, pizarra).

Hay diferencias en las declaraciones realizadas por el alumnado de los dos sistemas educativos, tanto por el número de respuestas ofrecidas como por la naturaleza de las mismas. En cuanto al número, el alumnado de la LGE contribuye con el 52,28 % de las aportaciones (cuando constituyen el 50,62 del total de estudiantes que ha participado en la investigación) y el alumnado de LOGSE con el 47,01 % (frente al 48,79 del total). Por lo tanto, una leve menor aportación que podría indicar un muy escaso menor uso.

Un estudio pormenorizado de las aportaciones muestra el uso mayoritario de los apuntes y fotocopias en LGE, con apreciaciones como los apuntes eran explicados en clase, apuntes tomados o copiados por los alumnos, valoraciones que se hacen de los apuntes y apuntes dictados o leídos por el profesor en clase. En LOGSE también hay un uso preferente, pero se recogen aportaciones sobre otros usos que hace el profesor tales como los siguientes: uso con fotocopias, apuntes complementados con otros materiales e incluso que algunos profesores no utilizan apuntes.

Podemos observar que el estudio realizado de los apuntes y fotocopias en una secuencia cronológica de quince años muestra la persistencia en el tiempo del uso de los apuntes en las clases de historia de Bachillerato. En concreto, se ha podido comprobar que no se muestran grandes diferencias en los usos que se hacen de los apuntes: apuntes como única fuente, dictados o leídos por el profesor, tomados o copiados por los alumnos y como material fotocopiado. Por tanto, se puede seguir diciendo que los apuntes han sido utilizados mayoritariamente por el profesor en sus clases.

3. Conclusiones

Los apuntes siguen en importancia al libro de texto, pues el 75 % de los estudiantes declara su existencia en el aula. La problemática respecto de esto puede ser la misma que la del libro de texto y va, pues, desde ser un mero sustituto de éste, aún más extractado y limitado, a la copia o la adquisición, al ser un ejercicio intelectual de síntesis y actualización de valor formativo.

El uso declarado por los alumnos señala una dimensión tradicional de los mismos, bien señalando que eran la única fuente (un tercio de las declaraciones), o bien actividades que tienen mucho que ver con el mero copiado y dictado de los mismos (casi el 40 %). Una utilización más innovadora de los apuntes, pero muy minoritaria, se indica cuando se relacionan con algunas de las finalidades que cumplen tales como: ayudar a estudiar, elaborar síntesis de temas amplios, facilitar investigación, completar materiales y algunas valoraciones que indican el valor clarificador que tienen o la calidad del contenido que desarrollan. Sin duda los apuntes son necesarios en el proceso de enseñanza pero hoy en día, tanto por el alcance del material impreso como por la irrupción del material disponible en Internet, su uso lleva a una seria reconsideración de los mismos y genera interrogantes tales como: ¿cuál es el nuevo papel de los apuntes? ¿Qué supone el material fotocopiado hoy en día? ¿Cómo trasladar a un mundo desbordante de información los criterios de actualidad, fiabilidad y síntesis? Sin duda, algunas de las aportaciones señaladas nos permiten comprender qué es lo que se puede hacer a partir de esas pequeñas realidades que se están llevando a cabo.

Asimismo, los apuntes indican un uso diferenciado entre los dos sistemas educativos que comprende el periodo estudiado. Por una parte, el alumnado de la LGE manifiesta que la utilidad que se da a los apuntes es, principalmente, para explicarlos en clase, seguido de las valoraciones que se hacen de los apuntes que eran dictados o leídos por el profesor en clase (apuntes personales y fotocopiados). Por otra, el alumnado de LOGSE señala tres aportaciones al uso de apuntes y fotocopias, prioritariamente el uso de fotocopias, el de apuntes complementados con otros materiales y los apuntes como única fuente de información. Una dimensión a estudiar es la del incremento del uso de las fotocopias por parte de LOGSE. ¿Se trata de una personalización y actualización de los contenidos? ¿Se trata de una reducción de los mismos? Ambos interrogantes son, y deben ser, objeto de reflexión por el alcance que tienen.

A lo largo del período estudiado, los apuntes muestran su presencia en todas las dimensiones analizadas. Podemos notar dos tendencias en los mismos: primero, la inclinación a ser la única fuente utilizada por el profesor, unida a la actividad, nada innovadora, de ser dictados y leídos por el profesor, y la tarea de copiarlos por parte del alumno. Luego, la actitud totalmente contraria, la existencia de docentes que no los utilizan nunca. Unidos a estas dos tendencias, podemos señalar que, como matiz, se ha podido observar también una sucesión más continuada en LGE que en la LOGSE. Como conclusión, decimos que los apuntes están presentes y son utilizados mayoritariamente por el profesor en sus clases y que, por lo tanto, están fuertemente enraizados en las prácticas de aula y son problemáticos de sustituir.

Notas

¹ Fundación 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.