



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***LA RELACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
Y LA TOMA DE APUNTES. LA COMPARACIÓN ENTRE ALUMNOS DE
UNA SECUNDARIA Y UNA PREPARATORIA DE LA REGIÓN
LACUSTRE P'URHÉPECHA DE MICHOACÁN***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

CARLOS MARIO DIMAS ARREDONDO

DIRECTOR DE TESIS: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

Gracias a ti, Dios, por haberme permitido conocer a tanta gente; por las dulces y sobre todos por las amargas vivencias, porque con eso, me enseñaste a no dejar de luchar ni rendirme... siempre a soñar. Gracias por dejarme estar con mis seres queridos en este momento.

Te lo dedico a ti, amado hijo, Oscar Efraín. ¿Sabes? Desde que venías en camino, sabía que la experiencia de ser padre sería el mejor regalo de la vida... y me lo has confirmado. Efra, tú eres mi motor, mi vida, mi alma, mi esperanza, mi amor, mi todo... Te lo dedico también a ti, Angie. Gracias por ser esa persona que me ha ayudado a crecer más que cualquier otro profesor.

Gracias a ti, Santa Ana, por tu paciencia, dedicación e infinito amor que me demuestras cada día, cada que te digo “nos vemos al rato”, cada que cuidas mi camino. Esto también es gracias a ti, J. Ascensión... tú me enseñaste a jamás rendirme, a seguir mis sueños, a que tengo que levantarme cada vez que caiga, a desvivirme por el bienestar de la familia.

Gracias a mi amada Universidad Nacional por haberme cobijado y forjado desde CCH Vallejo y conocer a grandiosos docentes, entre ellos al biólogo Rafael Mesa Chávez... un Goya hasta allá arriba. Ya en la facultad, el Dr. Hernández Rojas ha sido de mi admiración y un ejemplo a seguir. Gracias por las horas clase, pero sobre todo por haber sido franco y crítico con este trabajo, por haberse convertido en alguien con quién desahogarme y por motivarme a no dejar este trabajo de lado.

Gracias también al Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, PUIC (antes PUMC), por haberme apoyado económicamente durante mi estancia en la UNAM y porque me permitió ampliar mis horizontes de conocimiento a través de grandes personas como Hugo, Edgar, María José, Karina, Ofelia y Fabián. Etienne y Magaly, los llevo en el corazón y les mando un abrazo hasta el lugar donde estén.

CONTENIDO

Resumen	5
Introducción	6

Capítulo 1. Los enfoques de aprendizaje

1.1 El Marco Constructivista del Proceso de Enseñanza Aprendizaje	10
1.2 Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes	13
1.2.1 Definiciones	16
1.2.2 Características	17
1.2.3 Consistencia y variabilidad	21
1.2.4 El triángulo didáctico y su influencia en la adopción de un enfoque de aprendizaje	22
1.2.4.1 Actividad mental constructiva del alumno	22
1.2.4.2 Docente	23
1.2.4.3 Contenido	24
Resumen del capítulo	24

Capítulo 2. Los apuntes a partir de una clase y de un texto

2.1 Los apuntes como práctica en el aula	26
2.2 Definiciones	29
2.3 Apuntes a partir de clases expositivas	34
2.3.1 Estructura	34
2.3.2 Cuerpo	36
2.4 Apuntadores estratégicos y copistas	38
2.5 Apuntes a partir de textos	44
2.5.1 La comprensión lectora	44
2.5.1.1 El modelo macroestructural y de procesamiento interactivo de textos	48
2.5.2 Lectura de textos y su toma de apuntes	50
2.5.2.1 Estructura	51
2.5.2.2 Cuerpo	52
2.5.2.3 Inicio de los apuntes	53
2.6 Factores influyentes	53
2.6.1 Endógenos	54
2.6.2 Exógenos	55
2.7 Fases	56
Resumen del capítulo	57

Capítulo 3. Planteamiento del problema y justificación

3.1 Planteamiento del problema y justificación _____	59
3.2 Preguntas de investigación.....	61
3.3 Objeto de estudio _____	62

Capítulo 4. Método

4.1 Muestra _____	63
4.2 Escenarios	65
4.3 Instrumentos.....	66
4.4 Diseño de investigación	68
4.5 Procedimiento _____	69

Capítulo 5. Resultados

5.1 Enfoques de aprendizaje.....	71
5.2 Análisis de los apuntes.....	77
5.2.1 Intragrupal _____	79
5.2.1.1 Segundo de secundaria.....	79
5.2.1.2 Tercero de secundaria.....	83
5.2.1.3 Segundo de preparatoria	89
5.2.2 Con base al enfoque de aprendizaje.....	92
5.2.3 Con base al nivel escolar	95

Capítulo 6 Discusión y conclusiones

6.1 Enfoques de aprendizaje.....	100
6.2 Apuntes a partir de clases y de texto.....	103
6.2.1 Apuntes a partir de clases.....	104
6.2.1 Apuntes a partir de un texto.....	110
6.3 Implicaciones pedagógicas.....	113
6.4 Limitaciones y sugerencias para otros estudios.....	115
Referencias.....	117
Anexos.....	123

Resumen

Este trabajo se dirige a verificar la relación entre los enfoques de aprendizaje y la forma de tomar apuntes de dos grupos de nivel básico (segundo y tercero de secundaria) y de uno preuniversitario (segundo de preparatoria).

Para conocer los enfoques de aprendizajes de estos tres grupos, se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores: R-SPQ-2F. Este instrumento muestra las motivaciones y las estrategias académicas con las que cuentan los alumnos, es decir, una vez contestado este cuestionario, es posible conocer si quien lo contestó tiene un enfoque de aprendizaje profundo o superficial.

A partir de los resultados del R-SPQ-2F, se seleccionaron a un total de 16 participantes, de los cuales se analizaron sus apuntes realizados a partir de diferentes sesiones de clase y de un texto expositivo que se les brindó.

Los resultados demuestran que los participantes apuntan en sus clases apegándose a factores relacionados con las características con las que brindaban las clases sus respectivos profesores. En cuanto a la pericia de anotar a partir de un texto, se encuentran prácticas generales (como el subrayado y la copia literal de algunas partes del texto), pero prevalece la dificultad para identificar la información importante y reescribirla.

En conclusión, se demuestra en la población estudiada la poca relación entre sus enfoques de aprendizaje y la forma en que toman apuntes a partir de clases expositivas y de la lectura de un texto. La toma de apuntes en estos niveles parece obedecer más a las ayudas que los profesores brindan a los alumnos para redactarlas, o del nivel de comprensión que tengan de un texto para identificar las ideas centrales.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje; apuntes de clase; apuntes de texto.

Introducción

A partir de su evolución, la especie humana ha construido diferentes vías para su desarrollo en todos los ámbitos y las instituciones educativas forman una parte central de éstas. En las aulas se viven diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje realizadas por profesores y alumnos dirigidas, entre otras cosas, para que ambos crezcan y se fortalezcan académicamente.

En este sentido, el estudio en torno al aprendizaje ha tenido una serie de cambios respecto a la forma de abordarse. En este sentido, la visión constructivista ha ganado terreno, se ha fortalecido y, entre otras cosas, ha demostrado la existencia de un triángulo didáctico que influye fuertemente en el aprendizaje de los estudiantes, la cual antes no había sido tomada tan en cuenta.

En esta intersección entre la actividad mental constructivista del estudiante, el docente y el contenido curricular, los enfoques de aprendizaje (*SAL* por sus siglas en inglés) hace un aporte especial, pues se centran en uno de los actores principales y para quien se dirige en última instancia todos los esfuerzos en terreno educativo: los alumnos.

Aunque los enfoques de aprendizaje se pueden definir de diferentes formas, todas coinciden en que es fundamental conocer tanto los motivos como las estrategias con las que cuentan los alumnos para hacer frente a las tareas educativas.

Ahondando y tratando de situar el quehacer de los estudiantes, es claro que muchas veces las clases que éstos presencian en las instituciones educativas formales son expositivas. Se sabe que la velocidad para escribir impide copiar fielmente todo lo

enunciado por un profesor, además de que la memoria de un ser humano es (aún) incapaz de almacenar todo lo que enuncia un expositor y es por eso, entre otras cosas, que la toma de apuntes es una actividad muy recurrida entre los estudiantes (Monereo, 2009).

Sin embargo, la toma de apuntes (así como la lectura o la escritura) es concebida y practicada de diferentes formas en las aulas. Ruiz (2009) ha dejado al descubierto que algunas de estas prácticas en las que se materializa la toma de apuntes, descansa sobre una visión mecánica y reproductiva del aprendizaje. Cayendo así en el dictado por parte del profesor a los alumnos de un material que no es entendido totalmente por ninguno de estos dos.

Pensando en el nivel de estudios superior, se espera que los alumnos que han llegado a este nivel educativo, manejen con cierta pericia algunas prácticas, pero resulta contradictorio que los alumnos sepan hacerlo, si en niveles previos no se fomenta esta capacidad.

En la toma de apuntes, interfieren factores tanto endógenos como exógenos (Monereo y Pérez, 1996) y de los cuales se busca obtener un buen material para estudiar. Respecto a los exógenos, se encuentran la velocidad con la cual habla el expositor, la claridad de su discurso, el uso de material audiovisual como proyector y pizarrón, así como la misma disciplina de la cual se tomen apuntes. Estos elementos el alumno los puede vivenciar en las clases de diferentes maneras, a las cuales se debe adecuar a partir de las herramientas intelectuales con las que cuenta.

En cuanto a los factores endógenos, la capacidad para identificar ideas principales, sus objetivos como apuntador, así como su conocimiento previo respecto al tema se consolidan y tienen una relación y complementación con los exógenos.

Una vez planteado el tema sobre el que versa este trabajo, es necesario decidir a la población a la que irá dirigido. Tomando en cuenta y valorando la diversidad de estudiantes (y sobre todo cultural) del territorio mexicano, se decidió hacer en una

comunidad indígena. Estas comunidades, de acuerdo con Schmelkes (2013), se encuentran en los últimos lugares en las evaluaciones de desarrollo educativo.

Este trabajo estudia la relación entre los enfoques de aprendizaje y la toma de apuntes de doce participantes pertenecientes a dos grupos de educación básica (segundo y tercero de secundaria) y de cuatro de medio superior, el cual pretende hacer un aporte para desarrollar trabajos en un futuro próximo en el que se amplíen y profundicen los conocimientos en el tema. Buscando guiar dichos trabajos, es fundamental que la toma de apuntes deba ser vista como una herramienta para identificar y personalizar las ideas principales (de clase y de un texto), contribuyendo así a la lectura y escritura epistémica.

Por consiguiente, en este material se desarrollarán dos capítulos teóricos que se han elaborado para exponer las características de los enfoques de aprendizaje, así como la toma de apuntes. En el primer capítulo se explicarán las definiciones, la consistencia, variabilidad y los factores que influyen para que un alumno adopte un enfoque profundo o superficial de aprendizaje.

En el segundo capítulo se desarrollarán las definiciones, características, formas de apuntar a partir de una clase expositiva, así como de un texto, los factores endógenos y exógenos que influyen en el apuntador, así como los momentos para iniciar la tarea de apuntar.

Estos dos capítulos permitieron el planteamiento de los objetivos para el desarrollo de esta investigación: 1) conocer los enfoques de aprendizaje de dos grupos de nivel básico (segundo y tercero de secundaria) y uno de medio superior; determinar el tipo de apuntes de clase de los participantes seleccionados a partir de la identificación de sus enfoques de aprendizaje y; analizar los apuntes a partir de un texto de estos mismos participantes.

Con base en los objetivos anteriores ubicados en el capítulo tres, se desarrollarán los últimos capítulos. En el cuarto capítulo, se encuentra la descripción del método utilizado para llevar a cabo el trabajo, en la cual se sitúan las preguntas y los objetivos de investigación, los instrumentos, materiales y el procedimiento que se

siguió para la aplicación del cuestionario y la selección de los participantes. En el capítulo cinco se describen los principales resultados del cuestionario y los apuntes, tanto de texto como de clase, de los participantes seleccionados. A partir de estos resultados, se estructura el último capítulo, en donde éstos se discuten, se formalizan las conclusiones, se presentan las líneas de investigación y se plantean las implicaciones pedagógicas.

Capítulo 1. Los enfoques de aprendizaje

*Me gustaría que, a partir de ahora, dudarás de todo.
Que leyeras todo lo que te digo de arriba abajo con
escepticismo, resistencia, escudriñando cada dato.
No se trata de creerse con fe todo lo que dice ningún
libro, ni de repetirlo como una canción. Importa más
desarrollar una opinión propia, original, matizada,
fundamentada, diferente. Quizá imperfecta o incompleta,
pero coherente con nuestra experiencia personal.
(Cassany, 2006)*

1.1 El Marco Constructivista del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Aquello que se conoce como *aprendizaje* tiene una gama amplia de puntos desde los que se ha estudiado y, en consecuencia, de definiciones. De ahí justamente nace la necesidad de utilizar un enfoque de estudio del aprendizaje que, por un lado, tenga un potencial explicativo alto y que, por otro, sea factible utilizarlo en el contexto en el que se pretende trabajar. Pero el asumir una postura teórica también implica asumir una postura crítica para evitar caer en generalizaciones. En otras palabras, un enfoque teórico de aprendizaje no se debe de intentar aplicar a todas las situaciones en donde una persona u otro organismo pueda aprender (Sanjurjo, 1995).

El hecho de que el aprendizaje sea una actividad humana fundamental para vivir que no se hace “en determinadas ocasiones”, sino durante toda la vida (Claxton, 2001 citado en Hernández y Díaz-Barriga, 2013) justifica el que se haya convertido en uno de los más grandes desafíos de la actualidad (Salgado y Maz, 2013).

Para este trabajo, se asumirá una postura del aprendizaje desde la ciencia psicológica. Entre otras cosas, la psicología tiene un interés intrínseco en el aprendizaje, es decir, conocer la naturaleza del aprendizaje humano y con ello sus características, su funcionamiento, sus rasgos universales y locales, sus dificultades y restricciones (Hernández y Díaz-Barriga 2013).

Continuando con la exposición de estos autores mexicanos, durante todo el siglo anterior y en lo que se lleva del presente, las concepciones psicológicas del aprendizaje han variado de manera significativa como producto del advenimiento e influjo de las distintas posturas teóricas.

Acotando el tema, es posible decir que el aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas puede ser analizado a partir de aquellos procesos psicológicos que los estudiantes echan a andar. Con base en mecanismos sociales y culturales susceptibles de generar oportunidades de aprendizaje y que pueden explicar el fenómeno educativo (Salgado y Maz, 2013).

Pero ¿por qué es importante prestarle atención al aprendizaje que se da en el contexto escolar? Entre otras cosas porque es ahí donde quienes asisten, interiorizan contenidos socialmente valorados, y como se pretende que estos contenidos sean beneficiosos, no debe dejarse descuidadamente al azar (Ormrod, 2005).

A su vez, Solé y Coll (1997) argumentan que, debido a la naturaleza compleja que se vive en el contexto escolar, se necesitan teorías que no opongan al aprendizaje, al desarrollo del individuo y a la cultura; es decir que no ignoren los vínculos entre estas aristas. Así, el aprendizaje en el ambiente escolar, junto con sus características, ha sido y es motivo de múltiples trabajos de investigación en el ámbito de la psicología de la educación (Pérez, 1999).

Una vez centrados en la psicología de la educación, se puede apreciar que la visión constructivista del psiquismo humano se encuentra impregnada por completo en este campo de investigación. Recurrir a los principios constructivistas del funcionamiento psicológico, tiene como fin el comprender y explicar mejor los procesos de desarrollo y aprendizaje y los procesos educativos; así como elaborar y fundamentar propuestas de innovación y mejora en educación (Coll, 2008).

En este escenario complejo y que representa tantos retos, tiene lugar el conocido Marco Constructivista del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (MCEA). Como su nombre lo indica, es un marco explicativo que parte de la consideración social y

socializadora de la educación escolar. Este marco incluye varios elementos, tales como productos sociales, culturales, la imagen del profesor como agente mediador entre individuos y sociedad, y la del alumno como un aprendiz social (Solé y Coll, 1997).

Vale la pena decir que esta concepción constructivista de enseñanza y aprendizaje tiene características que le permiten situarse en el amplio abanico de enfoques constructivistas en educación vigentes. Estas características son (Coll, 2008):

1. Visión constructivista del funcionamiento psicológico;
2. Orientación netamente educativa;
3. Relación bidireccional de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría educativa;
4. Voluntad integradora de aportaciones que, aunque difieren entre sí en muchos e importantes aspectos, aparecen como complementarias al integrarse en un esquema de conjunto. Además, la consideración de la naturaleza social y socializadora de la educación y de las características propias y específicas de las prácticas escolares no son olvidadas ni menospreciadas.

Ahora bien, como se mencionaba en las primeras líneas de este material ¿qué es el aprendizaje? El ya mencionado MCEA entiende que el aprendizaje no es una copia o la reproducción de la realidad; sino más bien el alumno aprende (de manera adecuada para el contexto escolar) cuando es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido (Solé y Coll, 1997).

A partir de esta breve síntesis expositiva del MCEA, vale la pena entonces preguntarse: ¿hay otras formas de aprendizaje que se pueden dar en el contexto escolar?, ¿cuántas son?, ¿de qué depende que un alumno aprenda de una u otra forma?, ¿cuáles son las posibles consecuencias de que un alumno aprenda de una u otra forma?

Buscando resolver estas interrogantes, se puede decir que en el proceso educativo que ocurre dentro de las aulas, intervienen tres elementos fundamentales: el agente que aprende (el estudiante), el agente que enseña (el docente), y lo que se aprende o enseña (los contenidos curriculares) (Hernández y Díaz-Barriga, 2013).

Pérez (1999) ofrece la figura 1.1, en la que es posible identificar gráficamente la relación dialéctica entre estos tres elementos. En este mismo cuadro, la autora española también representa la relación entre este triángulo interactivo y el tema que será abordado en el siguiente apartado y que justo va a ser la base para responder al resto de preguntas que quedaron abiertas: los enfoques de aprendizaje.

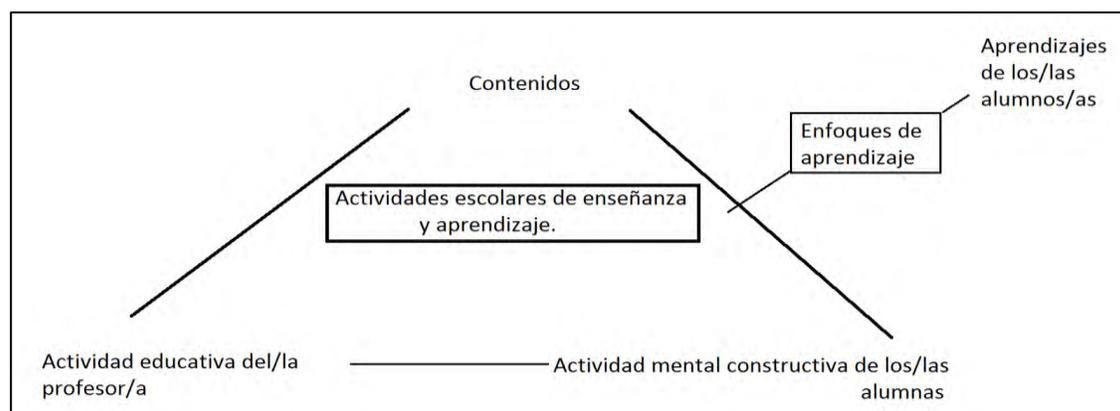


Figura 1.1. Triángulo didáctico y enfoques de aprendizaje (Fuente: Pérez, 1999)

1.2 Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes

Aunque no se encuentra exenta de polémica, la investigación contemporánea sobre los procesos de aprendizaje ha conseguido avances importantes en la comprensión del fenómeno y en sus posibilidades de intervención (Díaz-Barriga, 2011).

Otro punto importante que vale la pena comentar de la aportación de esta autora mexicana, es que enfatiza que el común denominador de los autores que comparten la idea de que el aprendiz asume el papel activo (tal como es el caso del MCEA) y propositivo. Además, coincide al señalar la necesidad de transitar de paradigmas educativos centrados en el recuerdo y la repetición, hacia los que buscan la

construcción del conocimiento, el aprendizaje complejo, la colaboración con los pares y el despliegue del pensamiento crítico.

Un acontecimiento importante que sobresale en esta transición de un paradigma a otro, es el que se dio con la aceptación de que es importante comprender las ideas respecto al aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos, ya que ésta es muy distinta a la de los maestros e investigadores (Entwistle 1988).

Actualmente cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno. Esto se debe a que es el alumno quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y es quien decide, en última instancia, lo que tiene que aprender y la vía para hacerlo (González, 1997).

En este sentido, Hernández (2002) dice que es posible diferenciar desde dos orientaciones los estudios en torno al tema del aprendizaje desde la óptica de los estudiantes: cuantitativa y cualitativa. No es menor detalle el mencionar que desde cualquiera de estas dos orientaciones, se observa una notable distinción de dos contrapartes: una superficial y una profunda (González, 1997).

En la orientación cualitativa se engloban tanto a los estilos de aprendizaje, como a los enfoques de aprendizaje. Los estilos cognitivos (nombre con que también se les conoce a los estilos de aprendizaje) se pueden definir como “las distintas maneras en que un individuo procesa la información que obtiene mediante la percepción, la forma en que almacena y puede pensar sobre ella” (Aragón y Jiménez, 2009).

Por su lado, los enfoques de aprendizaje también son encontrados en la literatura especializada con el nombre de SAL (*Student Approaches to Learning*), por sus siglas en inglés (Marton y Säljö, 1976, Biggs, 1987 en Espino, 2012). Antes de dar a conocer algunas definiciones de lo que es el SAL, se brindará una exposición general del nacimiento y desarrollo de los enfoques de aprendizaje.

Mientras los psicómetras estaban interesados en explicar las diferencias de los aprendizajes en términos de inteligencia y personalidad, un psicólogo suizo realizó un estudio de inteligencia diferente. En la década de los ochentas, Ference Marton

se interesó por la forma con la que abordaban los estudiantes una tarea tan cotidiana como lo es el leer un artículo.

Aunque era una situación experimental, tanto el material como las instrucciones en las que llevó a cabo su investigación eran totalmente realistas. Los participantes que colaboraron con Marton podían ocupar todo el tiempo necesario y, además, se les permitió tomar notas de todo aquello que consideraran necesario.

Una vez terminado el estudio, se analizaron los datos y se concluyó de que las formas en que abordaron la lectura el grupo de participantes, se podían dividir en dos. Esta situación motivó a decir que existen dos enfoques de aprendizaje: enfoque profundo y enfoque superficial (Entwistle, 1988). Otra aportación importante de este autor, y contrario a lo que se pudiera pensar, es que sería equivocado dar por hecho que un estudiante con enfoque profundo, sigue siempre un amplio surtido de procesos igualmente profundos.

Hernández (2002) recalca que después de las bases que planteó este autor sueco, les siguieron investigaciones que tratan de explicar el aprendizaje situándose en el contexto educativo y desde la perspectiva de los implicados (alumnos y profesores).

A juicio de Entwistle (1997, 2000, citado en Pérez, 1999) las metodologías empleadas por los enfoques teóricos distintos al SAL, no tenían en cuenta la influencia de factores tan determinantes en el aprendizaje como la enseñanza o el contexto. Además, las explicaciones del aprendizaje previas al SAL, quedaban distanciadas de la experiencia de los participantes y de sus posibilidades de intervención.

A raíz de esta situación, Entwistle (1988) rescata el valor metodológico que hacen los estudios de los enfoques de aprendizaje, los cuales cual siempre han buscado obtener validez ecológica. En otras palabras, los estudios de los enfoques de aprendizaje intentan describir las experiencias educativas cotidianas en contextos naturales, considerando el aula como un ecosistema.

1.2.1 Definiciones

Los autores pioneros en el estudio de los enfoques de aprendizaje (Marton y Säljö) (1976, citado en Espino, 2012) los definen como el conjunto de intenciones que condicionan la forma en cómo actúa un estudiante en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, son las maneras en que los estudiantes abordan una determinada tarea académica.

Según Marton y Säljö (1976, 1988 citado en Salas, 1998; Pérez 1999) los enfoques de aprendizaje centran su interés en estudiar el aprendizaje escolar desde la perspectiva del alumno. Además de esto, el interés del SAL versa en conocer las intenciones, intereses, estrategias y motivos que conducen a los alumnos a afrontar las tareas académicas y a actuar en un sentido determinado en una situación específica.

En trabajos posteriores, la definición de Entwistle (1988) enriquece la definición de sus colegas, ya que entiende a los enfoques como la manera de abordar un contenido de aprendizaje, el cual responde a una intención particular del aprendiz. Según este autor, hay un carácter relacional entre el enfoque que adopta un estudiante y el contexto en el cual se desenvuelve.

En este mismo año, Biggs (1988, citado en Hernández, 2002) concluye que los enfoques de aprendizaje son los procesos que aparecen de la percepción que el estudiante tiene de una tarea académica, la cual se ve influida por sus características. Estas variables incluyen tanto elementos personales como institucionales que, al interactuar, determinan los tipos de enfoques de aprendizajes que adoptan los estudiantes.

Por su lado, Ramsden (1988, citado en Salas, 1998) dice que los enfoques de aprendizaje en realidad son una relación entre las percepciones de los estudiantes y el aprendizaje. Por otro parte, Meyer (1991, citado en González, 1997) considera a los enfoques de aprendizaje como formas (categóricamente diferentes) de comportamientos contextualizados de aprendizaje u orquestaciones de estudio.

Para finalizar el apartado de definiciones de enfoques de aprendizaje y pasar a su descripción, se rescata una aportación más contemporánea que da Pérez (1999). Sostiene que el enfoque de aprendizaje es *“la intención que orienta las actividades de los estudiantes en un proceso complejo, que incluye simultáneamente consistencia y variabilidad”* (las cursivas son del autor).

1.2.2 Características

Entwistle (1988) y Biggs, (1987 en Espino, 2012) señalan que existen dos tipos de enfoques de aprendizaje que pueden adaptar los educandos. Estos son conocidos como enfoque superficial y enfoque profundo. De manera matizada, se puede considerar que el enfoque superficial y el enfoque profundo son excluyentes (Valle *et al.*, 2000).

En párrafos anteriores, ya se mencionó la situación experimental que dio pie a la idea de que existen tanto del enfoque profundo como del superficial. Ahora bien ¿de qué elementos está formados tanto uno como otro? Biggs (1988, citado en Valle, *et al.*, 2000) sostiene que cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos cuestiones. La primera está relacionada con los motivos y las metas que desea conseguir el alumno (¿qué quiero conseguir con esto?), mientras que la segunda se vincula con las estrategias y recursos cognitivos que deberá echar a andar para satisfacer las intenciones propuestas (¿cómo hago para hacerlo?).

De esta manera, actualmente se aceptada la tesis de que aprender requiere disposición y uso de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el autoconcepto), pero también una concepción de aprendizaje que mantiene el estudiante (Salim, 2006).

De esta forma, un enfoque de aprendizaje está constituido claramente por 2 elementos: un motivo para aprender y estrategias para conseguirlo. Tal como ya se mencionó arriba, existen dos enfoques de aprendizaje que tradicionalmente han

sido utilizados. En este sentido, hay un dato que no puede ser pasado por alto y que a continuación se mencionará brevemente.

Entwistle (1988) realizó varios trabajos que le dieron la pauta para agregar una nueva categoría a los dos enfoques ya establecidos: el enfoque de logro. Este se caracterizaba, entre otras cosas, porque el alumno tiene la intención de obtener las notas más altas y competir con los demás estudiantes.

A pesar de esto, años después Biggs, *et al.* (2001, citado en Recio y Cabero, 2005) lo eliminaron. Esto a partir de la revisión de la validez y la consistencia del instrumento que Entwistle utilizó. Biggs notó que algunos ítems estaban inclinados hacia el enfoque profundo y otros hacia el superficial, lo cual se debía, probablemente, a que los alumnos adoptaban cualquiera de los dos enfoques para conseguir el éxito en una tarea académica particular.

Además, los resultados de los estudios de Richardson lo orillaron a esta misma conclusión (1994, citado en González, 1997). De esta forma se considera que la evidencia existente de un *enfoque estratégico* (o de logro) es inconsistente. Además, el enfoque estratégico es descrito más como un enfoque de estudio, en vez de ser uno de aprendizaje, debido a que emerge principalmente como reacción de los alumnos a las demandas de evaluación (Pérez, 1999).

Regresando el foco de atención a los enfoques profundo y superficial, tanto un enfoque como el otro se han asociado a aprendizajes sustancialmente diferentes. Mientras que el enfoque profundo está asociado con altas calificaciones y con, lo que es más importante, resultados de aprendizaje cualitativamente superiores; en el otro extremo, el enfoque superficial está asociado con bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje inferiores en comparación con el enfoque profundo (Valle, *et al.*, 2000).

¿A qué se deben estas diferencias en el resultado final del aprendizaje de los estudiantes que presentan uno u otro enfoque? Según las evidencias mostradas, se deben a la motivación y al uso de estrategias.

Por ejemplo, Entwistle y Selmes (1988; citado en Pérez, 1999) caracterizan a los alumnos con enfoque profundo por la intención de comprender tanto la tarea que deben de realizar, así como la información que se les brinda. Además, estos alumnos buscan tener una fuerte interacción con el contenido con el que trabajan.

Además de estas características, Entwistle (1988) dice que los alumnos con enfoque profundo de aprendizaje, buscan tener clara la relación de conceptos con su experiencia cotidiana y la relación de datos con conclusiones, así como realizar un examen en la lógica de los argumentos que presentan.

Este mismo autor encuentra que los alumnos que adoptan un enfoque superficial, buscan aprender mediante la memorización, aplicar el mínimo esfuerzo en una tarea académica, obtener la calificación mínima que los aleje del fracaso, ven las tareas académicas como impuestas y no visualizan el impacto de estas tareas para su uso cotidiano.

Con el objetivo de evitar una simplificación de los enfoques de aprendizaje, Pérez (1999) opta por representarlos como los dos extremos de un continuo. Partiendo de esta idea, los estudiantes pueden situarse en uno u otro punto en función de las características específicas de la situación de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado.

Recientemente García *et al.* (2005) presentan una investigación interesante en la que exponen que el enfoque profundo y superficial pueden dividirse en dos respectivamente: profundo exclusivo, profundo predominante, superficial exclusivo y superficial predominante.

Para el caso de los estudiantes con enfoque profundo exclusivo, tienen en motivo intrínseco por aprender. Esta motivación va acompañada del uso de estrategias dirigidas a la comprensión del contenido y de la tarea, además de que consideran que el aprendizaje se obtiene con la revisión del material a trabajar.

Los estudiantes con enfoque profundo predominante tienen una motivación principal, pero no exclusivamente, intrínseca. En cuanto a las estrategias, utilizan

las de memorización después de que logran comprender. Y la comprensión del aprendizaje de estos estudiantes se basa en la repetición y en la construcción del material.

En contraparte, los estudiantes que puntúan con enfoque superficial exclusivo están motivados extrínsecamente, no con la intención de comprender, sino de memorizar. En este sentido, utilizan estrategias que les permiten alcanzar este objetivo, lo cual conlleva a un aprendizaje mecánico. La concepción del aprendizaje de estos estudiantes es cuantitativa, la cual tiene como base la repetición.

En cuanto a los estudiantes con enfoque superficial predominante, tienen una motivación principalmente extrínseca. Las estrategias que utilizan estos estudiantes son de memorización, echando mano ocasionalmente de estrategias de comprensión. Su concepción del aprendizaje es cuantitativa, sin embargo, consideran que es necesario la construcción para aprender.

Finalmente, García *et al.* (2005) reportan que no todos los participantes o son profundos o superficiales, a éstos se les llama “resto.” La motivación de estos estudiantes es tanto extrínseca como intrínseca. Las estrategias utilizadas buscan la comprensión del material, pero con el objetivo de memorizar. Además, poseen una concepción del aprendizaje cuantitativa, y consideran que es necesario un equilibrio entre repetición y construcción para lograr el aprendizaje.

Para cerrar este apartado, viene bien rescatar un aporte de Entwistle (1988). Lo que los estudiantes entienden como “buena enseñanza” dependerá de sus propios conceptos del aprendizaje. Por un lado, los estudiantes que se empeñan en tratar de comprender, apreciarán a los profesores que hacen hincapié en el significado personal. Pero en el otro extremo, aquellos que tienen un concepto reproductivo de la enseñanza y del aprendizaje, probablemente insistan en la importancia de una eficaz transferencia de conocimientos mediante un lenguaje sencillo y, en consecuencia, sin mayores demandas intelectuales.

1.2.3 Consistencia y variabilidad

La razón de este punto es justo una aclaración imprescindible que hasta ahora no se ha dicho: los enfoques de aprendizaje no son una característica permanente del educando (González, 1997).

Pero entonces ¿hay consistencia en cuanto a la forma en cómo abordar los alumnos las tareas académicas? La respuesta es afirmativa y esto se debe a que los estudiantes tienden a mostrar consistencia cuando hay una interacción entre sus características personales y experiencias previas relativas al proceso de enseñanza/aprendizaje que lo permiten (Espino, 2012).

De hecho, los enfoques se relacionan con prácticas que los promueven o inhiben (Salim, 2006). Partiendo de este hecho, cuando un estudiante se enfrenta de manera consistente a la mayoría de las tareas (mismos motivos y mismas estrategias), el enfoque de aprendizaje tendría un carácter más estable e independiente de la situación en particular (Valle *et al.*, 2000).

Como consecuencia, hay una consistencia de conjunto en la forma de actuar como un modo habitual de “transacción” que, de alguna forma, va determinando la actuación en otras tareas y contextos que son similares. Esta situación histórica de motivos y estrategias, encamina a los estudiantes a orientarse hacia uno u otro enfoque de aprendizaje (Marton y Säljö, 1997 en Pérez, 1999).

Ahora, si les es posible a los alumnos mantener cierta estabilidad en el enfoque de aprendizaje desde el cual abordan las tareas escolares, cabe la pena preguntarse: ¿de qué depende que cambien de enfoque? Porque a decir verdad, esta estabilidad en los enfoques de aprendizaje es menor de lo que se pudiera pensar (Pérez, 1999).

De hecho, un estudiante puede cambiar de un enfoque al pasar de una tarea a otra, de una asignatura a otra, de un profesor a otro e, incluso, lo puede hacer dentro de una misma tarea (González, 1997; Solé y Coll 1997; Espino, 2012).

A continuación, se expondrán algunos factores del triángulo interactivo (actividad mental constructiva del alumno - docente - contenido) que orillan a los alumnos a adoptar un enfoque de aprendizaje superficial o profundo.

1.2.4 El triángulo didáctico y su influencia en la adopción de un enfoque de aprendizaje

De manera muy general, Pérez (2001 en Espino y Miras, 2010) sostiene que el lugar en donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede favorecer que los estudiantes adopten un enfoque de aprendizaje determinado.

Espino (2012) puntualiza más el tema al declarar que la triangulación de características personales (no sólo cognitivas, sino también afectivas) tanto del alumno como del docente (autoconcepto, autoestima, patrones atribucionales, etcétera) y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo (objetivos de enseñanza/aprendizaje, contenidos, tareas, condiciones contextuales, etcétera) van a repercutir en el estudiante para que pueda atribuir un sentido de aprendizaje y, en consecuencia, acabe adoptando un enfoque u otro.

Para presentar de manera más detallada cada factor del triángulo didáctico y su influencia en la adopción de un enfoque determinado de aprendizaje, a continuación, se presentan las conclusiones a las que llega Pérez (1999), complementadas con las de otros investigadores que siguen esta línea de trabajo.

En esta última parte del capítulo inicial de este trabajo, primero se hará énfasis en las formas que favorecen a la adopción de un enfoque de aprendizaje superficial, para después contrastarlas con las que favorecen la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo.

1.2.4.1 Actividad mental constructiva del alumno

- Concepción de aprendizaje. Un alumno puede entender el aprendizaje, en términos generales, como la adquisición de bloques de información que brinda alguien más. O puede entender que el aprendizaje es una construcción de

conocimientos a través de un proceso que se va ampliando y, en consecuencia, la red de contenidos que haya construido, será mayor.

- **Conocimientos previos.** Si hay ausencia de conocimiento previo o la distancia entre éstos y la nueva información a aprender es muy grande, se propiciará la memorización de fragmentos aislados. Por el contrario, puede que estos conocimientos previos le permitan al estudiante interpretar y transformar aquello que aprenderá y, en consecuencia, dotarlo de significado.

- **Estrategias de aprendizaje.** La ausencia de estrategias, o el uso inadecuado de éstas, no contribuirán a que el aprendiz pueda tomar decisiones (conscientes, intencionales y flexibles) sobre cómo, por qué y en qué condiciones utilizarlas. Pero si el alumno conoce estrategias, las situaciones en que puede utilizar unas u otras y las restricciones de sus usos, naturalmente que el contenido a aprender lo podrá manejar de diferentes formas.

1.2.4.2 Docente

- **Concepción de enseñanza.** Un docente puede entender y, en consecuencia, llevar a cabo su práctica educativa bajo la idea de que enseñar está apegado a la transmisión de información. O puede que sus prácticas pedagógicas se basen en una ayuda centrada en despertar el interés y un pensamiento crítico e independiente por parte de los alumnos.

- **Metodología de enseñanza.** Ramsden (1997, citado en Pérez, 1999) encontró tres características que, a juicio de los alumnos con los que trabajó, se asocian a la adopción de un enfoque profundo:

1. Explicación de calidad
2. Muestra de entusiasmo
3. Empatía hacia las situaciones que enfrentan los alumnos

- **Evaluación.** Puede que las demandas de evaluación busquen, intencionalmente o no, que el alumno memorice. O bien, puede que dichas demandas evaluativas busquen el establecimiento de relaciones entre conceptos, el uso de estrategias de resolución de problemas y/o el pensamiento crítico.

En este punto, aunque temerario, Salim (2006) afirma que la evaluación y acreditación de saberes *determina* el enfoque de aprendizaje que adopta un alumno. Esto es a razón de que, según sus conclusiones, los pupilos ajustan su enfoque de acuerdo a las demandas (a este fenómeno, el autor lo nombra como adaptabilidad estratégica).

1.2.4.3 Contenido

- Selección del contenido. En un primer escenario, puede que haya un exceso de información presentada en clase, o que, aunque sea poca, el profesor la trabaje de manera rápida y superficial. Por el contrario, puede existir una relación proporcional entre la cantidad de la información que han de aprender (durante un curso, por ejemplo) y la profundidad con la que puedan trabajarla.
- Organización de los contenidos. Una definición que está relacionada con esto y que es necesario detenerse es la de Aprendizaje Significativo, término brindado a partir de los trabajos del psicólogo neoyorkino David Ausubel.

El aprender de manera significativa quiere decir que quien aprende, puede atribuir significado al material objeto de aprendizaje. Esta atribución se realiza sólo a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas, los cuales no se limitan a la asimilación de la nueva información. Así, se establece una relación sustantiva y no arbitraria de los conocimientos.

Al decir que debe de haber una relación no arbitraria, quiere decir que el material o el contenido de aprendizaje no es azaroso y que tiene la suficiente intencionalidad para ser vinculado con la clase de ideas que el alumno es capaz de aprender.

Al hablar de relacionabilidad sustancial se hace alusión al hecho de que un mismo contenido puede expresarse de manera diferente a como ha sido aprendido, pero sin dejar de transmitir el mismo significado (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Resumen

En este primer capítulo se puso en evidencia algunos de los caminos que pueden adoptar los estudiantes de cualquier edad ante el aprendizaje escolar. Por un lado,

pueden estar motivados intrínsecamente y contar con estrategias para abordar de manera provechosa el contenido abordado en clase (es decir, tener un enfoque profundo). De manera contraria, se pueden encontrar desmotivados o temerosos ante el aprendizaje escolar y hacer un uso deficiente o nulo de estrategias para abordar éste (aprendizaje superficial).

El sentir y actuar de cualquiera de estas dos formas no es algo inherente al alumno; es algo que depende de factores endógenos y exógenos. Por un lado, el concepto que tiene los alumnos de lo que significa aprender, sus los conocimientos previos respecto al tema a tratar en clase y el uso de estrategias son las directrices internas que encaminan hacia alguno de los dos extremos del continuo.

Por otro lado, el entendimiento que posee el docente sobre la enseñanza, las evaluaciones que éste aplica en el curso, así como la cantidad y organización del contenido a tratar en la materia, representan varias de las aristas que el alumno no controla, pero que influyen para que él adopte un enfoque profundo o superficial predominante.

Además de esto, se ha podido también revisar que la prevalencia de ciertas prácticas relacionadas con el alumno, el docente y el manejo que este último tiene sobre el contenido curricular, promueven la prevalencia de un enfoque de aprendizaje en los alumnos. Por otro lado, el cambio conjunto y paralelo de estas prácticas escolares influirían para que los pupilos cambiaran su enfoque de aprendizaje.

Finalmente, es posible decir que los enfoques de aprendizaje son un marco conceptual completo, lógico, sustentado y útil para conocer el sentir de un grupo de alumnos, así como el manejo que éstos tienen de algunas estrategias para abordar su quehacer en materia de aprendizaje en el aula.

Capítulo 2. Los apuntes a partir de una clase y de un texto

*“No existen más que dos reglas para escribir:
tener algo que decir y decirlo bien”
Oscar Wilde*

*“La tinta más pálida es mejor que
la memoria más retentiva”
Proverbio chino*

2.1 Los apuntes como práctica en el aula

Para lograr la construcción del conocimiento disciplinar y la apropiación de los conocimientos que le dan cuerpo y sustento a éste, varios profesores parten del supuesto de que la mayoría de pupilos manejan con pericia ciertas habilidades. De entre éstas, las que están relacionadas con la lectura y la escritura de textos académicos ocupan un lugar importante porque son entendidos como facilitadores del aprendizaje (Molina, 2014).

Justo en este terreno, uno de los instrumentos y procedimientos más utilizados es el de la toma de apuntes o notas escritas, la cual tiene como último objetivo el mejorar el aprendizaje de los contenidos a partir de los cuales se crean (Solé, Mateos, Miras, Martín, Cuevas, Castells y Gràcia, 2005, citado en Espino y Miras, 2013; Monereo, 2009).

Los apuntes pueden dividirse en dos: los que se realizan a partir de la lectura de textos en distintos formatos (Arnoux y Alvarado, 1997 en Espino y Miras, 2013) y los contruidos a partir de una exposición oral. De esta última clasificación, destacan aquellos que tienen su génesis a partir del discurso del profesor en el aula.

La importancia y relación del tema central del presente capítulo con el anterior, es claro: la toma de apuntes beneficia el aprendizaje. Así lo demuestran, por ejemplo, Barnett, Di Vesta y Rodozinski (1981, citado en Monereo y Pérez, 1996), quienes tienen como resultado de sus estudios que los estudiantes a los que se les permitió tomar apuntes, recordaban más información en comparación de los estudiantes a

los que no se les permitía anotar y de quienes, pese a haber apuntado, no se les permitía revisar sus apuntes.

Aún más, se ha demostrado que cuando los estudiantes aplican algunas técnicas para mejorar la forma en como toman apuntes, mejoran su comprensión de los temas en comparación de cuando toman notas de manera literal (Salgado y Maz, 2013).

Aunque, es necesario aclarar que tomar apuntes en sí no favorece el aprendizaje; sí lo puede hacer cuando esta actividad se hace de forma estructurada, buscando ser una guía útil para seguir la clase y que permita al estudiante recordar la información rescatada en un momento posterior y de manera fácil (Ortega y González, s.f.).

Considerando a la toma de apuntes desde un punto de vista profesional, probablemente representa la actividad cognitiva escrita que con mayor frecuencia realizan los estudiantes (Monereo, 2009). Pese a esto, en la literatura hispana no se ha escrito mucho en torno al tema (Molina, 2014; Cartolari y Carlino, 2011).

Si bien es cierto que tomar apuntes tiene varios beneficios, no hay que perder de vista una serie de problemas al respecto. Por lo menos así lo dejan ver cuestiones relevantes que han salido a la luz desde hace poco más de veinte años y que se expondrán en los siguientes párrafos.

Centrando la atención en el discurso del profesor, se puede decir que, en muchas ocasiones, cuando un alumno copia lo que el profesor dicta, realmente no escribe. Lo que en realidad hace el estudiante en estos casos es transcribir, ya que no echa a andar los procesos cognitivos necesarios para realizar un verdadero texto y el resultado pueden entenderse como “pseudotextos” (Ruiz, 2009).

Esta autora justifica el término “pseudotexto” debido a que este cuerpo escrito es sólo una copia del material del cual el profesor se apoya y que, a su vez, es leído en voz alta por este último.

Tomar apuntes parece una tarea complicada para la mayoría de los estudiantes de bachillerato y universidad. Esto se debe, por lo menos parcialmente, a que las clases o instrucción básica en este terreno son poco frecuentes o inexistentes (Orr, 1990; Kiewra 1988, citado en Balderas, 2006).

Aunado a lo anterior, y como ya se mencionó en el primer párrafo de este capítulo, el cuerpo docente de los niveles medio y superior, suelen suponer que los alumnos son competentes para tomar apuntes, ya que han alcanzado estos niveles académicos. La realidad es que, de hecho, la mayoría de los estudiantes tienen una limitada experiencia en tomar apuntes antes de iniciar los estudios universitarios (Orr 1990).

La decadencia en la enseñanza de cómo mejorar los apuntes de los estudiantes, de acuerdo con Kiewra (1988, citado en Balderas, 2006), va más allá. Para la década de los 80's y 90's, los estudios que se habían realizado no analizaban cómo deberían los alumnos de tomar los apuntes y cómo debían revisarlos. Además, no se había indagado la incidencia de los procesos cognitivos del estudiante mientras realizaba esta práctica escolar tan cotidiana.

Esta afirmación se demuestra, por ejemplo, en lo dicho por Weishar y Boyle (1999 citado en Balderas, 2006), al encontrar las características generales que tenían los apuntes elaborados por los educandos con los que trabajaron estos autores. Las características encontradas son las siguientes:

- poca estructuración;
- incoherentes;
- incompletos;
- no están relacionados entre sí los distintos apartados;
- confusos;
- no contienen las ideas principales del tema;
- distorsiones y omisiones de información y;

- caligrafía ilegible¹.

Pese a estos datos que mostraban el escenario del uso de los apuntes, Monereo (2009) sostiene que esta actividad es posible realizarla de manera versátil y eficaz. Asegura también que el enseñar a los alumnos universitarios a tomar apuntes, les va a permitir adquirir un aprendizaje transferible a su futura trayectoria laboral.

A partir de esta afirmación que hace Monereo, es viable pensar que algo similar ocurriría en el caso de los estudiantes de educación básica o media superior, por ejemplo, si se les enseñan estrategias en la toma de apuntes. Pero que, en vez de serles de utilidad inmediata para su vida laboral, les sería útil para su vida escolar en curso.

Como es de suponer, la toma de apuntes no está aislada de otras prácticas escolares. Así, por ejemplo, lo demuestran Cartolari y Carlino (2011) quienes encuentran una estrecha vinculación entre la lectura realizada (o no) por un grupo de estudiantes, la intervención docente dirigida a focalizar los aspectos relevantes del texto y los apuntes de clase de los alumnos.

El avance en este terreno de investigación lo demuestran un par de autoras españolas. Espino y Miras (2010) indican que la toma de apuntes se puede ver desde dos enfoques: proceso y uso. En el primero se consideran las finalidades con las que un alumno toma apuntes (estudiar para un examen, hacer un trabajo o un comentario, etc.), mientras que en el uso se dejan ver las acciones que el educando realiza con los apuntes para cumplir con los objetivos planteados. Ambas partes que se pueden ver como parte de un proceso que tienen una finalidad: favorecer el aprendizaje.

2.2 Definiciones

Viendo dos polos opuestos, la toma de apuntes es considerada como un instrumento de recolección de datos, pero también es concebida como una

¹ Este punto en particular puede tornarse no tan importante, ya que las notas escritas pueden pasar por alto ciertas reglas escritas (véase página 35).

herramienta que aporta a la construcción de conocimiento (Benton, Kiewra, Whitfill y Dennison en Espino y Miras, 2010).

Aunque antes de los años setenta del siglo pasado ya existían trabajos en torno al tema central que ocupa este capítulo, fue hasta esa década cuando empezaron a florecer estudios empíricos en relación a la toma de apuntes (Monereo y Pérez, 1996).

A continuación, se pretenderá mantener un orden cronológico en la selección y presentación de las distintas definiciones de lo que se puede considerar como la toma de apuntes. Una de las primeras definiciones disponibles nace a partir de los estudios que giraron en torno a la hipótesis de codificación.

Un dato relevante que sostiene la hipótesis de codificación, es que las notas sólo serán útiles si el estudiante parafrasea la información, anotando las ideas relevantes. En otras palabras, sólo si genera un modelo mental de la información.

Desde esta postura, al tomar apuntes, el material se va personalizando a través del análisis, la asociación y la codificación. Así las cosas, Howe (1970, citado en Monereo y Pérez, 1996), que es uno de los principales exponentes de esta corriente, afirma que los apuntes son un indicador de la manera en que el estudiante codifica e interpreta el contenido.

De esta forma, la toma de apuntes es entendida como el proceso que permite al estudiante mejorar el recuerdo de la información, más aún cuando se usan estrategias de parafraseo y se han tomado de forma personalizada (Espino y Miras, 2013).

Una segunda definición es posible encontrarla a partir de los estudios que defendían una postura distinta: la hipótesis de almacenamiento. La idea bajo la que versa esta hipótesis, es que realmente la utilidad de los apuntes no está en el hecho simple de tomarlos, sino en el hecho de revisarlos (Espino y Miras, 2013).

En este punto viene bien hacer un paréntesis. Debido a la influencia que tuvieron estas dos maneras de entender y estudiar a los apuntes y a que hay evidencia de

que en el rendimiento académico de los estudiantes se favorece cuando se toman o cuando se revisan los apuntes que éstos hacen (Monereo y Pérez, 1996), hay sugerencias que indican que el dilema de cómo enseñar mejores estrategias de toma de apuntes no debería de seguir centrándose en sólo una de estas posturas.

Lo que se debería de hacer es asegurarse de que el educando actúa de manera estratégica. Esto es, que sepa seleccionar y aplicar intencionalmente procedimientos de anotación en función de sus objetivos de aprendizaje y de las condiciones contextuales (Salgado y Maz, 2013).

Cerrando este punto aclaratorio y regresando a la presentación de las definiciones de la toma de apuntes, Lugo (1992, citado en Fernández, 2007) apoya la idea de que los apuntes deben de estar diseñados para permitir que los estudiantes que los hacen, recuerden y dominen la información.

Además de lo anterior, este autor sostiene que los apuntes también deben de servir de peldaño para que los alumnos sean capaces de dar una respuesta deseada (aunque no se dice más al respecto, se puede inferir que se trata de la respuesta deseada por parte de los docentes en evaluaciones objetivas).

Siete años después de lo dicho por Lugo, y poniendo especial atención a los apuntes a partir de textos, Alvarado y Narvaja (1999 citado en Molina, 2014) consideran a éstos como una reformulación en la que siempre quedan huellas del texto original. Además de esto, los apuntes tienen una configuración visual en la que predominan las operaciones de borrado y las sustituciones de tipo gramatical, por lo que tienden a ser esquemáticas.

En el terreno contemporáneo, Fernández (2007) dice que la toma de apuntes durante clase, o para preparar una clase, es una tarea investigativa y creativa que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese a eso, la autora mexicana sostiene que actualmente esta práctica ha perdido peso, llegando a escenarios en donde incluso se les pide a los alumnos que la eliminen, por considerar que esta es una práctica académica rebasada.

En una corriente más flexible, elaborada y compleja, Espino y Miras (2011), dicen abiertamente que los apuntes que son hechos por los educandos a partir del discurso del profesor en el aula, tienen como destinatario a los mismos estudiantes que las elaboran. La importancia del punto anterior es que esta práctica le implica al alumno el uso simultáneo y articulado de habilidades lingüísticas: escuchar, escribir y leer.

Las características que estas autoras españolas le atribuyen a la toma de apuntes, traen como consecuencia que esta práctica se encasille en las tareas conocidas genéricamente como *híbridas* (las cursivas son del autor) (Espino y Miras, 2010).

Estas tareas implican usar de forma integrada la lectura y la escritura, es decir, que requieren poner en marcha de forma coordinada procesos de comprensión lectora y de composición escrita para su resolución (Espino y Miras, 2011).

Entrando sólo un poco en detalle, las tareas híbridas se pueden dividir. En el extremo de un continuo, se encuentran tareas híbridas sencillas y en el otro las complejas. Las primeras se caracterizan porque el estudiante leer un solo texto y en donde el enunciado está planteado de forma cerrada; mientras que las segundas se caracterizan porque el producto final ha requerido una lectura de más de una fuente y una elaboración de un producto escrito cohesionado. (Espino, 2012).

Además de tomar apuntes, otros ejemplos en donde se ilustran tareas híbridas se dan cuando un alumno tiene que leer un texto y elaborar un resumen; leer dos textos y escribir una síntesis o; componer un trabajo monográfico a partir de la lectura de fuentes documentales

Aunque las autoras ibéricas Espino y Miras sostienen que la anotación es un proceso complejo que conlleva actividades relacionadas de lectura y escritura, no enuncian claramente la potencialidad de esta actividad; Monereo sí.

Monereo (2009) aclara que los apuntes como ejercicio híbrido representan un discurso intermedio entre el discurso externo del profesor y el discurso interno a través del cual la mente de quien anota (alumno), gestiona las ideas. En este

proceso de traspaso de la información (externa) al conocimiento (interno), debe de haber una apropiación e interiorización de significados, el cual se puede ver favorecido por algunas estrategias.

Este nivel complejo de elaboración y actividad cognitiva que implica para el estudiante la toma de apuntes puede llegar al nivel *epistémico*. Es decir, los apuntes pueden servir también como una herramienta de construcción de nuevos conocimientos.

El autor español argumenta el alcance epistémico de los apuntes en función de que el proceso de anotación posee un conjunto de características psicolingüísticas-educativas que permiten esto. Entre estas características, destacan particularmente dos:

- Diferentes voces hablando de un sólo tema. Al encontrarse los apuntes de una clase en una situación intermedia (el discurso del profesor y el autor de las notas), en éstas convergen distintas voces: autores de los materiales que el profesor ha utilizado, el profesor mismo, el alumno que anota e, incluso, las intervenciones de los demás pupilos durante la clase.
- Catalizadores para la actividad metacognitiva del alumno. Las notas pueden proporcionarle conflictos al alumno, los cuales pueden desencadenar en cuestionamientos tales como: “eso que anoté, no está claro”, “mis notas resultan contradictorias” o “en esto que anoté, hace falta un ejemplo”.

Antes de seguir adelante, vale la pena decir que la potencialidad epistémica no está en el hecho simple de leer y escribir, ni está en función de cómo se entiende el proceso mismo de anotar. Particularmente la epistemicidad de la toma de apuntes de los alumnos es una potencialidad que depende de cómo se les induzca por parte del mediador (Cartolari y Carlino, 2011).

Estas autoras argentinas ahondan y puntualizan en el tema, aclarando que no basta sólo con que el docente proponga un tipo de tareas para garantizar el uso epistémico de la lectura y la escritura, por ejemplo. Por el contrario, esta actividad

debe verse complementada con la enseñanza del uso de estrategias para un uso verdaderamente epistémico.

Una vez revisadas las opiniones de los estudiosos en esta materia y buscando no traicionar la idea que se defendió en el primer capítulo de este trabajo, la opinión tanto de los profesores como de los alumnos también merece la pena ser atendida.

Así como se ha constatado que los estudiosos no tienen una idea común en torno a lo que significa tomar notas, con los alumnos pasa algo similar. Por ejemplo, Castelló (1999, en Guasch y Castelló, 2002), encontró que algunos alumnos (principalmente universitarios) le atribuían la función de almacenar la información, mientras que otros, la entienden como una práctica que será el insumo sobre el que organizarán el material de estudio.

Complementando lo anterior y para cerrar este apartado de definiciones, esta misma autora también encontró que algunos profesores piensan que los apuntes les *servían* (las cursivas son del autor) a los alumnos para sintetizar y estructurar la información, pero, sobre todo, para aprender. Además, los docentes participantes coincidían en que la mejor forma de apuntar era a través del parafraseo.

Antes de cerrar este punto, es justo no perder de vista que cada una de las posibles finalidades de la anotación requiere del desarrollo de habilidades y operaciones cognitivas de distinto orden y complejidad. Para que estas destrezas se perfeccionen, lo idóneo sería que se vieran potenciadas sistemáticamente, de manera explícita y durante el transcurso de las distintas materias que les dan cuerpo a los currículums (Balderas, 2006).

2.3 Apuntes a partir de clases expositivas

2.3.1 Estructura

Las notas escritas, como todo texto, tiene por lo menos dos características: una estructura e información que le da cuerpo. A continuación, se expondrán algunas de las recomendaciones que dan varios autores para cumplir de la manera más satisfactoria y eficiente posible estas dos cuestiones.

De acuerdo con Martínez (1985) y viendo la estructura general de los apuntes de un curso, por ejemplo, es fundamental que éstos estén completos, con el fin de evitar lagunas que impidan su posterior uso de la manera más completa posible. En lo que se refiere a los apuntes de cada clase en particular, pueden adecuarse conforme a tres estilos no muy diferentes entre sí.

Este autor mexicano hace una serie de recomendaciones de cómo estructurar las notas. Así mismo, pide no perder de vista dos cosas: 1) de entre las siguientes recomendaciones, existe *la mejor opción* y; b) los pupilos pueden idear un nuevo estilo de acomodar sus apuntes. Una vez hechas estas aclaraciones, la propuesta de Martínez se basa en:

- Forma de una columna. Esta consiste en escribir en la página sin márgenes ni espacios para anotaciones.
- Forma de dos columnas. Se traza un margen izquierdo de 4 a 5 cm., y cuyo espacio sirve para anotar conceptos importantes o frases que indican la idea central de las diferentes partes de los apuntes. El resto, es para rescatar la información sobrante.
- Forma de tres columnas. Se puede trazar un margen de las mismas dimensiones en ambos lados de la hoja. En la primera columna se pueden escribir conceptos importantes, en la tercera las ideas centrales y la central ocuparse para el resto de información que acompañe a la información anterior.

Continuando con la distribución de las notas hechas a partir de una clase expositiva, resulta imposible no prestar atención a la velocidad con la que habla el expositor (generalmente el docente).

Debido a que es más rápida la capacidad de la especie humana para hablar que la de escribir, este autor brinda algunas sugerencias para que la velocidad con la que habla el docente no sea un impedimento para que los alumnos puedan rescatar toda la información importante. Martínez (1985) propone hacer uso de:

- Abreviaturas con base en signos matemáticos. Por ejemplo: “+” = “más”; “X” = “por”; “/” = “entre”; etcétera.
- Abreviaturas comunes. Son aquellas que cualquier persona pueden utilizar, debido a que son muy conocidas. Por ejemplo: “art.” = “artículo”; “sec.” = “secundaria”; “edo.” = “estado”; etcétera.
- Abreviaturas personales. Son las que el mismo apuntador puede crear. Estas son las más informales, ya que son utilizadas a un nivel personal y no deben ser trasladadas a otro tipo de texto.

Molina (2014) señala que las ayudas didácticas brindadas por el profesor pueden ser valiosas para favorecer el aprendizaje, ya que facilita que el estudiante pueda combinar el discurso oral del profesor con otra forma de representación audiovisual.

Así pues, este autor afirma que el uso de diapositivas o material audiovisual de cualquier naturaleza, puede favorecer la integración del discurso oral del profesor con las representaciones elaboradas por los estudiantes y, en consecuencia, mejorar el registro escrito.

2.3.2 Cuerpo

Orr (1990) acierta al decir que tras la anotación está un proceso cerebral, el cual envía una serie de impulsos que activan los músculos del brazo de la mano. Pero ¿qué hay que anotar? Orr (1990); Martínez (1985) y Fernández (2007) dicen que lo que se debe de anotar son las ideas principales.

A decir verdad, esta respuesta resulta un tanto obvia. Pero ¿cómo saber qué es aquello que se tiene y aquello que no se tiene que apuntar? Weishaar y Boyle (1999 citado en Balderas, 2006) indican que los estudiantes tienen dificultades para la toma de apuntes en clase principalmente por tres razones: 1) no tienen la habilidad para identificar la información importante; 2) no escriben lo suficientemente rápido y; 3) se muestran como aprendices pasivos.

A razón de esto, se pueden ver un problema importante. Cuando los educandos se dedican a estudiar casi exclusivamente sus apuntes, la información relevante que

no se rescata, no podrá ser complementada, subsanada o confrontada leyendo textos disciplinares.

En otras palabras, si los alumnos no saben distinguir qué se apunta y qué no, corren en riesgo de dejar de lado información importante y que luego no sabrán cómo recuperar y/o complementar con otros materiales que ayuden a subsanar ese vacío (Cartolari y Carlino, 2011).

En este sentido, Orr (1990) ofrece dos puntos que pueden ayudar a discriminar las ideas principales de las secundarias:

- En el día de la clase, repasar las notas de la clase anterior.
- Identificar en qué momento el profesor (o cualquier otro expositor) ocupa tiempo para hablar de cuestiones que no son tan relevantes.

Por otro lado, tanto las *pistas* (las cursivas son del autor), entendidas como diferentes ayudas que permiten a los estudiantes reconocer cuál información es relevante y anotarla (anotaciones en el pizarrón, marcadores orales, etc.), tanto las *pausas expositivas* (las cursivas son del autor), que son momentos en donde la exposición del profesor se detiene para que los estudiantes reflexionen, son estrategias didácticas adecuadas que favorecen los apuntes personalizados y aprendizajes más constructivos (Guasch y Castelló, 2002).

No tan separado de la idea anterior, se ha notado que es aún más rentable el uso de pausas expositivas cuando los estudiantes toman notas en forma de cuadros sinópticos o cuando usan hojas-modelo (Salgado y Maz, 2013).

Es posible también decir que hay preferencia de ser anotada aquella información que puede después estar contenida en el examen que servirá de parámetro evaluativo. Y como recurrentemente los exámenes enfatizan el conocimiento de tipo conceptual, lo que se anota son los aspectos que el estudiante considera más formalizados y menos sujetos a discusión (Balderas, 2006).

2.4 Apuntadores estratégicos y copistas

Como se ha demostrado, un grupo de estudiantes que comparten las dimensiones espacio-temporales durante una clase, pueden entender, ser motivados, proceder y alcanzar resultados de aprendizaje diferentes.

En este sentido, un estudiante anota lo que considera información esencial del tema, pese a que no pueda ser capaz de encontrar un criterio compartido entre él y sus pares (otros estudiantes) (Cartolari y Carlino, 2011).

Estas autoras encontraron que un estudiante se enfrentó con la dificultad de recordar poca información a partir de notas breves y para subsanar este problema, optó por escribir el máximo posible. Debido a las diferencias entre velocidad del discurso y escritura (que ya se ha mencionado antes), su estrategia le condujo a omitir parte de lo que escuchó decir al profesor.

Además, estas autoras encontraron que las notas de los alumnos que rescatan la mayor parte de lo dicho en clase por el profesor (o que por lo menos eso intentan), pueden ser resultado de la falta de trabajo anterior a la clase. Por ejemplo, a partir de no haber realizado la lectura pedida para una sesión, un estudiante se ve obligado a anotar la mayor cantidad de información posible para después compararlo con la lectura que no se hizo (Cartolari y Carlino, 2011).

Estos datos ilustran el camino que se seguirá en este apartado. Varios autores interesados en el tema encabezados por Monereo y colaboradores (2000), realizaron una distinción de los tipos de anotadores, a partir del análisis de los apuntes de estudiantes universitarios, los cuales fueron revisados en tres asignaturas y en tres momentos diferentes. Esta clasificación atendió tanto al proceso de anotación como al uso de estos mismos.

Monereo y colegas (2000) distinguen dos tipos de unidades en cuanto al contenido de los apuntes (proceso de anotación): unidades informativas y unidades temáticas. Las unidades informativas representan todo aquello que el docente presenta en clase (y que no precisamente tiene que ser relevante que los alumnos anoten),

mientras que las segundas, representa todo aquello que, de acuerdo con el docente de la materia, deberían de aparecer en los apuntes de los estudiantes. Esto en función de que es la información que articula la temática.

Desde esta óptica, es posible notar que existen tres tipos de apuntes:

- Anotaciones exhaustivas: el alumno recoge alrededor de las $\frac{3}{4}$ partes de las proposiciones emitidas.
- Anotaciones selectivas: con menos de las $\frac{3}{4}$ de la información presentada, pero con el registro de todas las ideas importantes del tema expuesto.
- Anotaciones incompletas: además de contar con poca información, falta alguna de las ideas principales.

En cuanto al uso de los apuntes, los autores distinguen dos tipos: apuntes literales y apuntes personalizados. Los primeros son una copia de las mismas palabras y frases del profesor en el 65% o más de las unidades informativas anotadas, mientras que los apuntes personalizados son aquellos en donde se usan expresiones del propio anotador y se usan recursos personales en más del 35% de las unidades informativas salvadas.

A su vez, los apuntes personalizados podrían encasillarse a cualquiera de las siguientes tres subdivisiones:

- Síntesis gráfica: se agrega el uso de abreviaturas, símbolos, fechas, sangriado, etcétera.
- Parafraseado: se agrega el uso de sinónimos y/o autoexplicaciones.
- Añade información: se agregan los conocimientos previos.

A partir de estas diferencias, Monereo y colaboradores identificaron dos grupos de anotadores. Uno mayoritario (70% de los participantes), el que recibió el nombre de “copistas” y otro más reducido (30% de los participantes) que fueron calificados de “estratégicos”.

Para los primeros, el tomar notas consiste en tratar de reproducir la clase. Por consiguiente, el apunte es una copia de ésta y es, a su vez, la materia prima sobre

la que se preparará un examen. Desde esta óptica, la clase es considerada entonces como una situación de transmisión de contenidos que el profesor ha seleccionado.

En cambio, para los apuntadores estratégicos, tomar apuntes es tratar de comprender el significado y sentido que tiene la clase para el profesor. Para lograrlo, el alumno se ve orillado a identificar los principales ejes tratados y la importancia que el profesor les concede.

De esta forma, el apunte es una representación fidedigna de los apartados más relevantes que conforman la estructura de la clase; la clase aquí es entendida por estos alumnos como una situación de aprendizaje dirigida a la construcción de conocimiento.

Antes de continuar con la exposición de las diferencias encontradas entre alumnos copistas y estratégicos, se mencionarán los puntos de convergencia entre estos dos grupos:

- No sustituirían sus apuntes por los del profesor o por fotocopias sobre los distintos temas. Esto a razón de que la anotación les permite seguir la clase con atención y les supone una ayuda para recuperar la clase en el momento en que lo requieran.
- Tienden a anotar aquello que es susceptible de ser evaluado. Esto es el contenido más conceptual-declarativo y formalizado, ya que, de acuerdo con ellos, es lo más representativo del tema tratado.
- A pesar de que todos los participantes tomaron notas desde los niveles iniciales de educación, tienen escasos conocimientos procedimentales para realizar esta tarea.
- Prefieren asignaturas donde los profesores presentan un guion inicial de la clase, ya que, cuando es el caso, lo pueden seguir rigurosamente.

Una vez revisados estos puntos de coincidencia, se presentará el cuadro 2.1, la cual servirá de apoyo para presentar con la mayor claridad posible las diferencias entre apuntadores estratégicos y copistas.

Cuadro 2.1. Diferencias entre apuntadores estratégicos y copistas (Fuente Monereo, *et al.* 2000).

	Anotadores copistas	Anotadores estratégicos
Tipos de anotación	(1) Anotar es para reproducir la clase	(1) Anotar es para identificar la estructura del tema. Es una guía para atender en clase y después recogerla mejor
	(2) La clase es una transmisión de contenidos.	(2) La clase es una situación de aprendizaje.
	(3) Los apuntes son transcripciones intercambiables	(3) Apuntes personales y no intercambiables
Características de anotación	(4) Anotan lo evaluable: conocimiento conceptual- declarativo	(4) Anotan lo evaluable: conocimiento conceptual – declarativo
	(5) Anotar de manera literal y exhaustiva	(5) Anotar de manera personalizada y selectiva
	(6) No evitan las repeticiones	(6) Evitan las repeticiones
	(7) Reelaboran sus apuntes sólo para reproducir aún más su clase	(7) Reelaboran sus apuntes sólo cuando los consideran confusos o ilegibles
Ajuste al contexto de anotación	(8) Se ajustan sólo a la velocidad de exposición	(8) Se ajustan al tipo de evaluación, metodología del profesor, naturaleza del contenido, la existencia de manual de la asignatura, importancia de la asignatura en el plan de estudios e interés y novedad de la materia
	(9) Prefieren un guion inicial y una exposición lenta que facilita la copia	(9) Prefieren un guion inicial y una exposición lenta para la reflexión)
	(10) Recuerdan únicamente detalles y anécdotas de las clases	(10) Recuerdan información relevante de las clases
	(11) Estudian los días antes del examen	(11) Estudian los días antes del examen

De manera diferenciada, los estudiantes que fueron catalogados de *apuntadores copistas*, mayoritariamente anotaban de forma literal y lo justifican diciendo que de esa forma no tienen que pensar y pueden anotar un mayor número de ideas. En cuanto a la selectividad, se encontraban anotaciones tanto exhaustivas, selectivas o incompletas.

En este grupo también se encontró que, contrario a lo que algunos pudieran pensar, sí reelaboraban sus apuntes... aunque en realidad eran pocos alumnos que lo hacían. Aunque quienes hicieron la reelaboración en lo que apuntaron, sólo se dedicaron a añadir elementos formales tales como el sangriado, numeración de apartados, subrayado, recuadros, color, etcétera.

Monereo y colaboradores encontraron en su investigación a un alumno copista que buscaba en los apuntes de sus compañeros la información que no había recogido. Pero esto lo hacía buscando siempre reproducir con la máxima fidelidad la clase.

Otra característica importante de este grupo es que algunos de estos estudiantes no evitaron las repeticiones en el momento de anotar y, además de apuntar dos o más veces la misma información, lo hicieron exactamente con las mismas palabras.

Otro distintivo de los apuntadores copistas es que parecieron recordar en menor medida la información relevante de la clase y en mayor medida los detalles. Por último, los integrantes de este grupo mayoritario, se mostraron poco sensibles a las variables contextuales de la clase y de la asignatura en general. Esto es que siempre buscaban una forma genérica de anotar independientemente de la clase o los datos que rescataran.

La contraparte de este grupo, los *apuntadores estratégicos*, tendían a apuntar de manera personalizada en el nivel I: daban coherencia a sus apuntes principalmente a través de conjunciones, conexiones sintácticas, sangriado, flechas, recuadros y subrayados.

Una minoría de este grupo también empleaba en algún momento el parafraseo y únicamente se identificó a un estudiante de nivel III, es decir que integraba conocimientos previos. Es importante decir que este alumno hacía las apreciaciones personales sobre el contenido, pero que en éstas cometía errores conceptuales de cierta importancia.

En lo referente a la reelaboración, quienes lo hacían era porque se percibían confusos, porque que no entendían su propia letra o porque el profesor había explicitado la recomendación de que la información dada en clase se ampliara.

Cuando la información que se transmitía les parecía clara y ordenada, tendían a anotarla de forma literal y respetaban mucho más la organización del profesor. En cambio, cuando la información les parecía confusa o desordenada, trataban de parafrasearla en mayor medida e imponer una mayor organización personal a sus notas.

También se mostraban sensibles a las variables contextuales de la clase y de la asignatura. Y como última característica de este grupo, es que eran capaces de anotar de forma diferencial los contenidos nuevos, los que les interesaban o los que consideraban más importantes para la carrera (hay que recordar que el estudio se hizo en nivel universitario).

Antes de cerrar este punto medular del presente trabajo, vale la pena abrir un paréntesis para hacer una pregunta inquietante y que es difícil de responder con simpleza: ¿Es posible que los apuntadores copistas se vuelvan estratégicos? De ser así, ¿cómo hacerlo? Monereo (2009) afirma que sí es posible y reúne una serie de recomendaciones que el alumno debe seguir al momento de apuntar:

- La síntesis (extracción) de ideas principales;
- Perífrasis (decir con una frase algo que se puede decir con una palabra);
- Uso de las abreviaturas (palabras acotadas, dibujos simbólicos, etc.);
- Uso de marcadores (subrayados, flechas, colores, etc.);
- Sintaxis personal.

De acuerdo con este autor español, el uso en conjunto de todos estos elementos se aproximaría a la forma en que los educandos hablan mentalmente. Se trata pues de un excelente medio de apropiación e interiorización de significados.

2.5 Apuntes a partir de textos

2.5.1 La comprensión lectora

La lectura en el campo educativo es entendida como una herramienta para acceder al conocimiento, la cultura y el aprendizaje (Fajardo, Hernández y González, 2012). Así, la comprensión de textos se trabaja y se consolida en todos los niveles escolares y por eso mismo se le considera como una actividad imprescindible para el aprendizaje de los contenidos escolares que se enseñan en los centros escolares (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Varios pensadores influyentes de los campos de las humanidades y de las ciencias sociales han abierto una serie de interrogantes en torno a qué es leer y qué es la lectura. Paulo Freire, Roland Barthes, Michael de Certeau, Robert Escarpit, Noé Jitrik, Roger Chartier y Jorge Larrosa son algunos autores que han hecho propuestas innovadoras en esta materia y que las han sustentado en cuerpos teóricos interdisciplinarios (Ramírez, 2009).

A pesar de eso, y en pleno siglo XXI, aún existen creyentes de que leer es *oralizar la grafía* (las cursivas son del autor). Esta actividad se limita en devolverle la voz a la letra callada. Esta idea versa en una concepción mecánica, que pone el foco de atención en la capacidad de decodificar la prosa literalmente. Esta última visión expuesta es medieval y ya desde hace mucho tiempo se ha desechado.

Si se ve la lectura desde esta óptica, se deja de lado lo más importante: la comprensión de lo que se lee. Al partir de esta última idea, se tiene una visión más moderna y científica de la lectura (Cassany, 2006).

Continuando con la visión crítica de este autor barcelonés, a la persona que no tiene la capacidad de comprender el significado de lo que lee (decodificar), se le denomina analfabeto funcional; mientras que quien comprende lo que codifican, se le conoce como alfabeto funcional.

De esta forma es posible reflexionar y llegar a la conclusión de que en la lectura (así como en escritura), existen diferentes niveles de dominio. Esta idea la concreta

Wells (1987 citado en Solé, 2010), quien sostiene que, por lo menos, hay cuatro niveles de lectura, los cuales son:

- Nivel ejecutivo: implica el conocimiento y el uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional: a través de la lectura es posible responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental: enfatiza el poder de la lectura para obtener información.
- Nivel epistémico: la lectura se utiliza como una herramienta de análisis y crítica de los textos, provocando la transformación del pensamiento.

Para poder comprender lo que se lee, es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos* (las cursivas son del autor) (Cassany, 2006), los cuales decantan en un logro extraordinario (Flores, Jiménez y García, 2015).

En consecuencia, lo que el lector comprenda o no, está estrechamente ligado a una serie de recursos cognitivos, tales como (y sólo por mencionar algunos) (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988; Cassany, 2006; Flores *et al.*, 2015): conocimientos y creencias previas (esquemas de conocimiento), metas y expectativas, anticipación de lo que dirá el autor, realización y reiteración de hipótesis, elaboración de inferencias en aquello que sólo se sugiere, atención a la estructura sintáctica, adaptación a la lectura de distintos géneros e identificación de la perspectiva del autor y la propia.

La importancia de comprender lo que se lee en el aula reside en que, en todos los niveles escolares, la comprensión lectora (como el análisis de textos científicos), es primordial para un desempeño académico exitoso y es una habilidad compleja que se tiene que desarrollar a lo largo de la misma vida académica (Cepeda, Refugio del y Santoyo, 2013).

Ahora bien ¿cuál es la mejor forma de comprender lo que se lee? Al respecto se puede decir que existe un acuerdo general de que la forma prevaleciente de leer de manera comprensiva y de extraer el significado del texto, es en silencio (Salvador, 1986).

Complementariamente a este punto, también se ha hecho notar que una posible vía para iniciar la comprensión de textos es la paráfrasis. El parafrasear lo que se lee, además de favorecer la comprensión, sirve también de peldaño para el análisis del texto e iniciar la escritura de nuevos materiales (Inui, 2003 citado en Cepeda *et al.*, 2013).

Buscando ser sintéticos, se presenta la figura 2.1, en la cual se expone gráficamente el proceso de comprensión lectora.

Proceso de comprensión de lectura

Comprensión: Adquisición de significados

Procesos involucrados:

- Lectura y codificación no lineal, ni suma de significados individuales.
- Establecimiento de relaciones, reelaboración, énfasis, correlación y organización.
- Regresiones y saltos para corregir y consolidar la lectura previa.
- Actividad de muestreo, predicción y confirmación apoyada en sistemas de pistas o índices (*cue systems*).



- Guiada por patrones gramaticales y contextos de experiencia personal (esquemas)

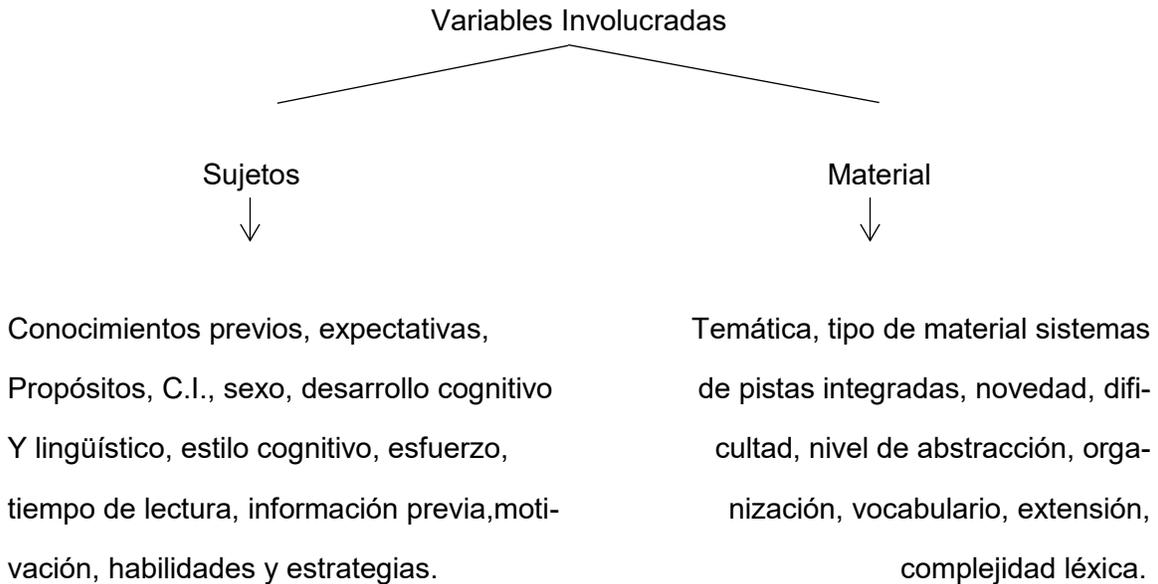


Figura 2.1. Proceso de comprensión lectora (Fuente: Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

2.5.1.1 El modelo macroestructural y de procesamiento interactivo de textos

Buscando un modelo explicativo y, aún más importante, que sea útil para el presente material, el de procesamiento interactivo de textos de Van Dijk es adecuado.

De manera general, este modelo sostiene que el individuo que lee o escribe, elabora el texto a partir de las ideas que recuerda, es decir, las que tiene almacenadas en la memoria. Después de esto, reproduce las que le son útiles, y finalmente, elabora de nuevo esas ideas para producir un texto original (Cassany, 1993).

Van Dijk en 1978 propuso un conjunto de reglas para la codificación y decodificación de la lengua, las cuales son operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos: microestructura, macroestructura y superestructura.

De inicio, la microestructura hace referencia al establecimiento de coherencia entre las preposiciones (ideas) en los enunciados que dan cuerpo a un texto. Los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes (Díaz Barriga y Hernández, 2010):

- Reconocimiento de palabras
- Construcción de ideas a partir de los enunciados del texto.
- Vinculación entre las proposiciones, encontrando coherencia entre ellas
- Inferencias para la vinculación e integración de las proposiciones

Por su lado, la macroestructura es el conjunto de información más importante, ordenada de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Para elaborar esta información, el individuo utiliza unas macrorreglas lingüísticas de comprensión y de producción. Las primeras le permiten al lector (o escritor) elaborar la macroestructura de un texto. Por su parte, las macrorreglas de producción le permiten al individuo desarrollar una macroestructura memorizada para construir un nuevo texto (Cassany, 1993).

Los macroprocesos más importantes son (Díaz Barriga y Hernández, 2010):

- Aplicación de macrorreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural.
- Jerarquización de ideas del texto
- Coherencia global del texto
- Elaboración de inferencias con base en el conocimiento previo
- Construcción del modelo de la situación

A continuación, se presentará el cuadro 2.2, en la cual se presentan las macrorreglas de elaboración y de comprensión lectora.

Cuadro 2.2. Macro-reglas de la teoría de Van Dijk (Fuente: Cassany, 1993).

	Comprensión lectora	Producción del texto
Supresión	Se omiten todas las proposiciones que el usuario no considera importantes	Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto
Generalización	Una proposición que contiene un superconcepto sustituye las proposiciones que contienen conceptos que quedan englobados en el superconcepto	Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles
Construir / Especificar	Una secuencia de proposiciones que indique requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc. de una circunstancia más global, se constituye por una proposición que designe esta circunstancia	Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción

Finalmente, la superestructura son las distintas formas en que pueden aparecer ordenados los contenidos de los textos y las relaciones jerárquicas entre éstos. Estas formas se caracterizan por ser:

- Convencionales
- Abstractas
- Independientes del lenguaje
- Esquemáticas

2.5.2 Lectura de textos y su toma de apuntes

Aunque la literatura disponible de la toma de apuntes a partir de textos no es tan abundante y contemporánea como el de las notas a partir de una exposición oral, se ha hecho el esfuerzo por presentar este subtema de la manera más completa posible.

Tal como se mencionó, quien trata de leer de manera comprensiva, de hecho, intenta penetrar en el fondo de lo que se lee. Así, el buen estudiante (que también debiera ser un buen lector) debe comprender la organización de las ideas del autor y saber distinguir entre las ideas o datos principales y lo que sólo sirve para completar e ilustrar éstas (Pallares, 1984).

De acuerdo con este mismo autor y con Serrano (2002), el subrayar, el hacer resúmenes y el tomar notas son sólo ejemplos de los varios modos de comprender de mejor manera lo que se lee.

Particularmente hablando del subrayado y del tomado de notas, son una manera de desarrollar la capacidad de síntesis, jerarquización, comprensión y de relación de ideas que tiene un alumno de un texto (Serrano, 2002; Pallares, 1984). Además, desde un punto de vista económico, resulta mejor leer las notas que el material completo (libro, artículo de revista, capítulo de libro, etcétera) (Maddox, 1989).

Cuando se toman notas de un texto que es propio, se pueden hacer en el mismo material impreso, pero cuando el material es de otra persona o institución, lo más adecuado es hacerlas en otro sitio (Pallares, 1984).

Ahora bien, cabría la pena preguntarse ¿Existe una forma adecuada de tomar notas a partir de textos? ¿Cómo saber qué es lo que se debe de anotar y qué no?

A decir de Simonet (1992) es necesario revisar qué estrategia está adoptando el anotador. Sólo de esta forma se podrá saber qué datos son los que se deben de apuntar y cuáles no.

De acuerdo con este mismo autor, existen una serie de variables que condicionan la forma de trabajar mientras se apunta: la naturaleza de los textos, el objeto de la toma de apuntes y el tiempo del que se disponga para hacerlo.

2.5.2.1 Estructura

Los mexicanos Díaz-Barriga y Hernandez (2010) sostienen que las notas construidas a partir de un texto se pueden organizar en cualquiera de las siguientes formas:

- Resumen acumulativo
- Cuadros sinópticos
- Organizadores gráficos
- Mapas conceptuales

Otra forma de hacer apuntes provechosos, es en fichas (Pallares, 1984). Entre las ventajas de esta modalidad de construir notas, resaltan las siguientes

- Se pueden comparar fácilmente unas con otras, operación que resulta necesario en muchos casos
- Se pueden clasificar rápidamente, así como también la forma de clasificar puede cambiar en el momento en que se desee
- Ofrece la posibilidad de poder encontrar rápidamente la información
- Es viable intercalar nueva información y eliminar la secundaria

Sólo existen dos tipos de fichas para poder escribir notas a partir de textos, las cuales se presentarán en el cuadro 2.3.

Cuadro 2.3. Notas hechas en ficha (Fuente: Elaboración propia).

Tipo	Descripción
Bibliográficas	Recogen datos principales de los libros y artículos de revista
De contenido o documentales	Recogen información a partir de diferentes criterios: textuales, de resumen o síntesis y de reflexión

Tal como se ha esbozado, las notas hechas a partir de los textos son una herramienta que prepara al educando en el terreno intelectual profundo, el cual se va forjando cuando se analizan y sintetizan los contenidos (Izquierdo, 1997). Así, este autor recalca la importancia que tiene también el no dejar de hacer notas y observaciones de la bibliografía que va citando el texto leído.

2.5.2.2 Cuerpo

Díaz-Barriga y Hernández (2010) sostienen que, para poder hacer unas notas realmente útiles a partir de un texto, es necesario un trato profundo del alumno con la información leída.

Esto se debe a dos razones: 1) cuando se lee, se debe potenciar la atención y selección de la información importante encontrada en el texto y; 2) es necesario parafrasear. Además de esto, es necesario ser sensible a las palabras clave o marcadores encontrados en el texto. Estos marcadores indican la superestructura retórica del texto que se lee.

A decir de Serrano (2002), es totalmente viable no apuntar toda la información presentada. Esto debido a que en los textos puede haber digresiones, repeticiones o detalles que son irrelevantes.

Por otro lado, y remontando al milenio pasado, Simonet (1992) no pierde de vista la finalidad del lector. Dependiendo de lo que el lector quiera saber del texto, puede elegir cualquiera de las siguientes formas de tomar notas:

- Sacar citas o frases clave.
- Anotar las articulaciones de un texto.
- Anotar las ideas de un texto.

2.5.2.3 Inicio de los apuntes

Una vez revisada la importancia de comprender lo que se lee, de por qué es benéfico tomar notas y de algunas formas de tomar notas, vale la pena preguntar ¿en qué momento tomarlas?

A decir de Simonet (1992), no hay una única respuesta a esta pregunta, la respuesta más bien depende de la situación. Este autor propone que antes de comenzar a hacer notas, es necesario conocer la extensión del texto y a partir de eso, tomar una decisión. Los caminos que propone son:

- Si el texto es breve, se debe de leer íntegramente. Al cabo de esta lectura, se puede ver aquello que es útil apuntar.
- Si el texto es demasiado largo, se debe de conocer su contenido utilizando algunos puntos de referencia, tales como la introducción, comienzos y finales del párrafo, la conclusión, revisión de los cuadros, prefacio, índice, las páginas, comienzos y cierres de cada capítulo.

2.6 Factores influyentes en la toma de apuntes

Tal como señalan Tolchinsky y Simó (2001), las características de los textos difieren según las circunstancias en las cuales se producen, los propósitos comunicativos, el tema del que traten, la relación que existe entre quién los produce y a quién van dirigidos, el tiempo que se disponga para producirlos y otros múltiples factores.

Hablando particularmente del tema que atañe a este trabajo, se puede decir que cuando la toma de apuntes tiene lugar en contextos académicos, puede estar condicionado por varios factores que inciden tanto en cómo los estudiantes anotan

la información como en las características de sus apuntes o el uso posterior que les dan (Espino y Miras, 2011).

Estas autoras españolas proponen una distinción en cuanto a los factores que condicionan los apuntes: factores endógenos y exógenos. A continuación, se expondrán algunas de las ideas relevantes en ese sentido.

2.6.1 Endógenos

Los factores endógenos que condicionan los apuntes de los alumnos, según Monereo y Pérez (1996), son los siguientes:

- Aprender. Los estudiantes apuntan aquello que no saben, los que les cuesta trabajo entender para después poder analizarlo con calma. Pese a esto, conforme se aumentan los grados escolares, los profesores tienden a dictar sus clases y, en consecuencia, los estudiantes asumen el rol de “copistas”.
- Recopilar datos. El propósito fundamental puede ser registrar y almacenar la información para después revisarla y repetirla.
- Resumir. Aunque este propósito guarda cierta proximidad con el anterior, tienen un matiz distinto: el resumir supone una síntesis y, por consiguiente, conlleva la concentración de ideas principales.
 - Actualizarse permanentemente. Esto es tener el apunte al día, “al corriente”.
 - Recordar una ficha o cita. La anotación de datos puntuales (fechas de exámenes, entrega de trabajos escolares, reuniones de grupo, etcétera) en la agenda también aparecen como una opción, aunque no tan trascendente, desde el punto de vista de epistémico.
- Preparar un trabajo o proyecto escrito. Aquí, los alumnos registran únicamente la información que después será necesaria para escribir un informe o utilizarla en la parte teórica de un proyecto.
 - Preparar un trabajo. El uso de las notas en este caso, sirven para preparar tareas como una exposición, un debate o una mesa redonda a mediano plazo.
 - Los conocimientos previos sobre el tema y sobre los procedimientos de anotación también influyen (Monereo *et al.*, 2000). Así, resulta importante poseer

conocimientos conceptuales sobre la temática del texto (oral o escrito) que se pretender anotar. En este sentido, el conocimiento puede ser superficial o profundo.

En el primer caso, únicamente suele centrarse en la familiaridad con algún hecho, noción o fenómeno puntual; mientras que en el segundo se puede constituir una estructura conceptual con el dominio de las ideas principales y de algunos principios relevantes que facilitan la interpretación de los temas explicados.

2.6.2. Exógenos

Molina (2014) dice que en los apuntes se pueden encontrar generalidades que cambian significativamente de una disciplina a otra. Como resultado de sus investigaciones, este autor ha encontrado detalles interesantes en cuanto al tipo de información que es anotada. Intentando ser sintéticos, a continuación, se presenta el cuadro 2.4 con estos hallazgos.

Cuadro 2.4. Forma de anotar en algunas carreras universitarias (Fuente: Elaboración propia).

Disciplina	Característica
Medicina	Tienden a ser más literales y extensos
Ingeniería Electrónica	No se reconoce fácilmente una reelaboración; fundamentalmente se anotan cifras y datos exactos o conceptos irrefutables
Comunicación	Buscan resumir el planteamiento de un postulado o recordar el nombre de los autores teóricos vistos

Guasch y Castelló (2002); Saint-Onge, (1997 citado en Espino y Miras, 2011) encuentran que los alumnos prefieren tomar clases con profesores que son claros en sus explicaciones, que exponen manteniendo una velocidad razonable y que son estructurados en el desarrollo del tema.

Barnett, Di Vesta y Rodozinski (1981 en Monereo y Pérez, 1996), enfatizan que es justamente el profesor el que puede favorecer el proceso de anotación, al permitirle a los estudiantes revisarlos inmediatamente y que comprueben el recuerdo de las ideas principales.

En cuanto a los elementos paraverbales que tienen influencia en el acto de tomar apuntes, se pueden mencionar los siguientes (Molina, 2014):

- Las entonaciones del profesor y los cambios (pausas, variaciones en el volumen, cambio de tono) que favorecen la atención, señalan énfasis y le marcan el ritmo a la clase.
- Uso de marcadores discursivos, los cuales señalan la función expresiva que tiene un determinado acto, al igual que los temas que se quieren destacar.

Se ha encontrado también que la temporalidad de la clase es una cuestión que influye en la anotación y en la cantidad de ésta (Monereo y Pérez 1996). Así, al principio de la clase, los estudiantes genéricamente no anotan. Comienzan a hacerlo después que se ha presentado el título del tema a abordar. De esta manera, el título parece actuar como punto de partida que indica a los pupilos que lo que se presentará en acto seguido es lo que debe anotarse. Esta anotación también generalmente se realiza de forma literal.

En lo que se refiere al cierre de la clase, con mucha frecuencia en el último cuarto de hora, los anotadores se tienden a relajar y, obviamente, dejan de anotar buena parte de la información. Particularmente dejan de lado los detalles, las fuentes bibliográficas y la síntesis de lo explicado en clase. Así pues, lo dicho al principio y al final de clase tiende a perderse.

2.7 Fases

Sería un error pensar que existe un único proceso de tomar apuntes, por eso vale la pena prestar unas líneas a lo encontrado por un grupo de investigadores europeos.

Monereo y colaboradores (2000) proponen que las fases de tomar apuntes son tres y abarcan tanto a las notas a partir de un texto como de una exposición oral.

Como punto de partida, los investigadores afirman que es importante no perder de vista que, una vez que inicia el proceso de anotación, el alumno toma una serie de

decisiones en cuanto al qué, cómo, cuándo y por qué anotar. Estas incógnitas influyen en las tres fases, las cuales son:

- *Emisión/recepción* (las cursivas son del autor) de la información. En este primer momento, intervienen aspectos relacionados con el modelo comunicativo del profesor, las características de la/s fuente/s de emisión, los tipos de soporte de recepción y el lugar donde se da la emisión/recepción de la información.
- *Comprensión* (las cursivas son del autor) de la información. Aquí, se pueden identificar distintos niveles de comprensión. Por un lado, los niveles bajos de comprensión están asociados con anotaciones deficientes; en contraste, el nivel más elevado de comprensión se asocia con la guía y ayuda en el proceso de anotación, en la identificación de las ideas que se deben de anotar, en su organización y en su presentación final.
- *Composición/anotación* (las cursivas son del autor). Es la fase más apegada al qué y cómo anotar. Debido a que se trata de un texto dirigido al mismo estudiante (tal como se mencionó líneas arriba) se pueden no seguir ciertas exigencias relacionadas, por ejemplo, con la ortografía. También, el educando (autor de los apuntes) decide el grado de literalidad o parafraseo con el que construirá sus notas.

Resumen

En estas páginas se pudo revisar que tomar apuntes es una práctica que la mayoría de alumnos utilizan durante su vida escolar. El tomar apuntes se representa distintamente a lo largo y ancho de las aulas. Por un lado, a lo largo de la vida académica de un estudiante, éste realiza cambios en su misma práctica de apuntar. Por otro lado, un alumno en comparación de otros que cursan un mismo nivel escolar, puede realizar apuntes, pero con cambios en el contenido y la forma de hacerlo.

Un punto a favor de la práctica de apuntar se encuentra en el hecho de que utilizar esta estrategia a partir de una clase o de un material escrito, es que favorece el

proceso de aprendizaje para quien apunta (el alumno), pudiendo incluso llegar a ser una herramienta epistémica. Pese a esta similitud, se guardan ciertas diferencias entre apuntar a partir de una clase expositiva y de un material impreso.

En el escenario donde el alumno apunta a partir de lo que el profesor presenta en clase y tomando en cuenta que el destinatario de las notas es el mismo alumno, es imprescindible prestar atención a lo que el pupilo entiende por anotar, la función de esta tarea y la utilidad de las clases, así como el papel que desempeña el profesor a juicio del mismo alumno.

Estos puntos convergen para que el alumno discrimine y apunte la información relevante y complementaria en su libreta de manera excesiva, incompleta o completa. Además de conocer cuánto apuntan los alumnos, también es relevante saber la forma en cómo lo hacen: si se rescata información con sus propias palabras o si lo hace buscando siempre apegarse a lo que escucha del docente.

En cuanto a los apuntes construidos a partir de un texto, además del papel que el alumno tiene de sí mismo y del material que lee, es importante no perder de vista el papel que juega la comprensión lectora que consigue. Para llegar a esta comprensión, se puede aprovechar el tener la información impresa, distinguiendo así cuáles son las unidades idea (o principales) y cuáles sirven para complementarlas (ideas secundarias).

De esta manera, el cuerpo teórico presentado en esta sección respalda la intención de conocer el contenido y la forma en cómo algunos alumnos toman apuntes. El método establecido para hacerlo, descansa en una serie de estudios que lo han utilizado y que han obtenido resultados satisfactorios, pero que a la par dejan abiertas algunas incógnitas.

Capítulo 3. Justificación y problema de investigación

3.1 Planteamiento del problema y justificación

Ya desde hace varios años, Goñi (1991) señalaba que es imprescindible conocer la situación en la cual se encuentran las instituciones educativas. Resaltaba que las características nuevas de la sociedad, plantean a la escuela un mayor cuerpo de contenidos para enseñar a los alumnos. Esto trae consigo la aparición de un reto aún mayor, del que ya tenían, para las instituciones de educación formal, directores, profesores y para los propios alumnos.

Ahora bien, el hecho de hacer caso a los nuevos retos de la educación no quiere decir que se tenga que dejar de lado el conocer qué motiva y qué estrategias utilizan los estudiantes para aprender. Para responder esta pregunta, es útil uno de los cuerpos teóricos conocido como SAL (Student Approaches to Learning) o enfoques de aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje tienen un potencial explicativo porque en él convergen las investigaciones a partir de: a) contexto educativo; b) la percepción de los estudiantes y; c) la metodología de la psicología cognitiva (Hernández, 2002).

Al conocer los enfoques de aprendizaje de una población escolar, se estaría extrayendo la tesis central que sustenta a este cuerpo teórico: la variabilidad del aprendizaje (que un alumno intente memorizar o comprender) y que es experimentada de manera diferente por cada persona, aunque ésta comparta con otras una misma realidad escolar (Marton y Ming, 1999 en Beltrán y Díaz, 2011).

Aunque conocer los enfoques de aprendizaje sirve para tener una orientación general hacia donde se apunta el aprendizaje de los alumnos, necesita ser reinterpretado de manera más amplia y profunda, dentro de cada contexto de aprendizaje (Pérez, 1999).

De acuerdo con esta misma autora, el valor que se otorga a los enfoques de aprendizaje, perdería sentido si no se analizara la relación que se establece entre éstos y los demás factores que intervienen en el proceso instruccional.

En esta misma línea Espino y Miras (2011) afirman que el disponer de información precisa de los enfoques de aprendizaje de los alumnos, así como de las representaciones de éstos en relación con los apuntes para aprender, puede ser un instrumento que ayude a la reflexión e incorporación de mejoras en las prácticas educativas en el aula. La finalidad de esto es que los estudiantes estén aprendiendo de una manera más significativa, es decir, teniendo un enfoque de aprendizaje profundo.

Estas autoras españolas rescatan el valor y utilidad de la toma de apuntes porque encontraron que es considerada por los alumnos como uno de los instrumentos y procedimientos más valorados. Esto a raíz de la utilidad de los apuntes para aprender contenidos académicos (Van Meter, Yokoi y Pressley, 1994 en Espino y Miras, 2011).

Ahora bien ¿cómo trabajar la toma de apuntes? Aunque con frecuencia se realiza a partir de un texto o de una exposición, lo cierto es que, salvo honrosas excepciones, usualmente es asumida como una tarea relativamente simple y mecánica, la cual requiere poca composición (Monereo y Castelló, s.f.).

En función de estas prácticas, el presente trabajo serviría para ayudar a resolver la interrogante que aún hay en cuanto a las relaciones entre el enfoque de aprendizaje de algunos estudiantes y el uso efectivo que acaban realizando de sus apuntes (Espino y Miras, 2011).

Ahora bien ¿en qué población, por qué y cómo hacerlo? A decir de Fernández (2003 en Villa, 2007), el papel que juega el origen social de los estudiantes, es un elemento que influye en la desigualdad de oportunidades. Por ejemplo, si bien es cierto que hay un avance tanto en el reconocimiento como en la valoración de la diversidad cultural, la realidad es que se debe expresar en, por ejemplo, los sistemas educativos nacionales (Mato, 2011).

Schmelkes (2013) señala que en todos los indicadores de desarrollo, los pueblos indígenas se encuentran en rezago y ocupan los últimos lugares en comparación

con otros sectores de la población. Como es posible inferir, el terreno educativo no es la excepción.

Esta autora mexicana expone que en todas las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en todas las asignaturas y en todos los grados, los niveles de aprendizaje de los educandos que asisten a escuelas indígenas, se colocan por debajo del resto de sus pares que asisten a escuelas que no lo son.

Hay que aclarar que esta situación educativa de los pueblos indígenas no se presenta por el hecho de ser diferentes. Las escuelas a las que asiste la población indígena no son pertinentes ni lingüística ni culturalmente, lo cual provoca que les sea difícil permanecer en ellas y, por lo tanto, obtener resultados destacados para ir formando una vida académica en educación media superior y superior (Schmelkes, 2011).

En este sentido, existen dos argumentos que respaldan el hecho de hacer un trabajo de carácter educativo en un plantel que está dentro de una comunidad indígena. La primera consiste en seguir apoyando la consolidación de un trabajo educativo en pro de los estudiantes de una comunidad.

La segunda es que la mayor parte de la población indígena habita en el medio rural, es decir en lugares de difícil acceso y con servicios deficientes, por lo tanto, se tiene muy poca información de esos sectores y existe la necesidad de conocerlos con mayor profundidad (Ruiz, 2011). Así lo confirman datos del censo de 2010 (INEGI, 2011), donde se puede ver que la población hablante de lengua indígena se ubica principalmente en localidades con menos de 2500 habitantes.

3.2 Preguntas de investigación

En las siguientes tres preguntas fundamentales, se resume el problema de estudio de la presente tesis:

1. ¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje tanto de los estudiantes de segundo año de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe

(EPIISF), como de los de segundo y tercer grado del Colegio Mano Amiga (CMA)?

2. ¿Cuáles son los tipos de apuntes elaborados partir de clases expositivas que realizan cuatro estudiantes de segundo año de la EPIISF y doce del CMA?
3. ¿Cuáles son los tipos de apuntes elaborados partir de un texto que realizan esta muestra de dieciséis participantes?

3.3 Objeto de estudio

Este trabajo se apoya en los siguientes tres objetivos específicos:

1. Identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de segundo año de la EPIISF y de los de segundo y tercer grado del CMA.
2. Determinar los tipos de apuntes elaborados a partir de clases expositivas de cuatro estudiantes de segundo año de la EPIISF y de doce del CMA.
3. Distinguir los tipos de apuntes elaborados a partir de un texto de estos dieciséis participantes.

Capítulo 4 Método

4.1 Muestra

El trabajo se desarrolló en la comunidad indígena de Santa Fe de la laguna, ubicada la región lacustre purhépecha del estado de Michoacán de Ocampo. Se trabajó con dos grupos de estudiantes, los cuales cursaban los niveles escolares de secundaria y preparatoria.

La edad de los participantes de secundaria oscilaba entre los doce y quince años. Este grupo (de quince mujeres y veintinueve hombres) estaba integrado por treinta y cinco indígenas; el resto no se consideraban como tales, ya que vivían en el municipio de Quiroga, donde se practican y utiliza la lengua castellana.

Estos participantes de secundaria se dividían en cursantes de segundo y tercer año. Los de menor edad (de entre doce y catorce años) pertenecían al grupo de segundo grado (21 alumnos), mientras que los mayores (de catorce a quince años) estaban a un año de ingresar al nivel medio superior (23 alumnos).

Por otro lado, los alumnos pertenecientes al nivel medio superior fueron un grupo considerablemente más reducido que los anteriores, pues estaba constituido sólo por nueve estudiantes. Sus edades eran de entre los dieciséis y los veintitrés años y todos se consideraban indígenas.

A continuación, se muestran las imágenes 4.1, 4.2 y 4.3. En ellas aparecen los grupos escolares de la comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna que participaron en este estudio.



Imagen 4.1. Estudiantes de segundo de secundaria.



Imagen 4.2. Estudiantes de tercero de secundaria.



Imagen 4.3. Estudiantes de segundo de preparatoria.

Para que cada una de las muestras pudiera participar en el presente trabajo, se solicitó: 1) la autorización de la dirección de cada centro escolar; 2) el apoyo del profesor de los grupos participantes y; 3) la autorización de los alumnos.

De esta población de 53 alumnos, se eligió una muestra de 4 alumnos pertenecientes al bachillerato y 12 a secundaria. Dadas las circunstancias en las

cuales se desarrolló el estudio, los criterios de selección de los participantes estuvieron en función de:

- 1) el puntaje obtenido en el Cuestionario R-SPQ-2F, el cual mostró si el alumno tenía un enfoque de aprendizaje profundo exclusivo, profundo predominante, con tendencia a profundo, superficial exclusivo, superficial predominante o con tendencia a superficial
- 2) la asistencia a todas las clases que se audiograbaron.

4.2 Escenarios

El trabajo tuvo lugar en dos escenarios educativos distintos dentro de la misma comunidad indígena de Santa Fe. El primero de ellos fue en la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe (EPIISF) (imagen 4.4). Para la aplicación del Cuestionario R-SPQ-2F en esta institución, se utilizó un salón con capacidad para doce alumnos, que cuenta con pizarrón al frente y suficiente iluminación.

En este salón se les impartió las clases de psicología a los estudiantes de media superior y también se les pidió que hicieran la lectura del texto rinitis, así como los apuntes correspondientes.

La segunda institución fue el Colegio Mano Amiga (CMA). La aplicación del Cuestionario R-SPQ-2F fue en los salones respectivos de segundo y tercer grado; ambos contaban con capacidad cercana para 45 alumnos, iluminación, ventilación y espacio suficiente. En estos mismos salones, se tomaron las muestras de los apuntes a partir de clases expositivas y del texto rinitis.



Imagen 4.4. Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe



Imagen 4.5. Colegio Mano Amiga

4.3 Instrumentos

Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores: R-SPQ-2F

Es un cuestionario formado por veinte ítems, cuyas respuestas se realizan sobre una escala tipo Likert que van desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Este cuestionario se eligió debido a que permite conocer los enfoques de aprendizaje, el cual es uno de los objetivos de este estudio.

El instrumento original es de Biggs, Kember y Leung, hecho en el año 2001, el cual fue traducido y adaptado al castellano por Recio y Cabero (2005). El instrumento reportó niveles aceptables de confiabilidad de acuerdo al método Alfa de Cronbach para cada factor del instrumento (aprendizaje profundo 0,87; aprendizaje superficial 0,75) (Ossa y Aedo, 2014).

Debido a que la traducción del instrumento que hicieron Recio y Cabero tenía palabras que podían confundir el significado de algunas oraciones, se consideró necesario hacer una adaptación lingüística al castellano mexicano.

Esta adaptación tuvo como finalidad hacer más claros algunos enunciados de la adaptación al castellano de España, cuidando siempre que el significado de las oraciones que conforman el instrumento se mantuviera.

Una vez hechas las modificaciones lingüísticas al Cuestionario de Procesos de Estudio, dos factores: R-SPQ-2 F, se les aplicó a los alumnos del primer grado del

colegio Mano Amiga. Esto se hizo con el objetivo de verificar que las variaciones lingüísticas aplicadas al instrumento no interfirieran en la comprensión del mismo. Después de contestar el cuestionario, los alumnos mencionaron comprender y no tener dudas en cuanto al contenido de cada uno de los ítems.

Pauta de anotación (profesor)

Este instrumento fue diseñado exprofeso por el autor del presente trabajo (anexo 2). Este material tiene como objetivo recoger las unidades temáticas de cada tema visto en clase. Se enfoca en conocer si los apuntes de la muestra de estudiantes son exhaustivos, selectivos o incompletos.

El material se divide en 3 secciones: conceptos, ejemplos y otros. Como sus nombres lo indican, en cada rubro los profesores escribirán lo que a su juicio, deberían de rescatar los alumnos en sus notas, ya que representa información relevante para el progreso de aprendizaje de los estudiantes.

El rubro “otros” es para que el docente reporte datos diferentes a los de conceptos y ejemplos que debieran de apuntar los alumnos, pero que el material no contempla de inicio (fechas, datos anecdóticos, etc.), y que también favorecen al crecimiento académico de los alumnos.

Texto expositivo (“Rinitis”)

Es un texto de carácter expositivo que cuenta con 975 palabras, 19 unidades idea (temáticas), 44 unidades informativas, 14 párrafos y 90 líneas (para ver más detalles al respecto, revisar Hernández, 2010).

Este texto se eligió porque se encuentra dividido e identificadas sus partes (como unidades temáticas e informativas), el grado de complejidad de este material informativo es alto y porque el tema del que se habla no es común y se buscaba evitar que algunos participantes tuvieran conocimientos previos respecto al tema.

4.4 Diseño de investigación

El estudio estuvo compuesto por dos fases: 1) piloteo y planeación y; 2) aplicación. Se trata de un diseño mixto cuantitativo-cualitativo con dos fases principales:

La primera fase, de naturaleza cuantitativa, consistió en la aplicación del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores: R-SPQ-2F a los alumnos de segundo año de la EPIISF y de segundo y tercer grado del CMN. Dicha aplicación pretendió identificar los enfoques de aprendizaje de estos estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos, se seleccionó una muestra pequeña de cada grado. Los seleccionados fueron quienes obtuvieron un enfoque de aprendizaje exclusivo, predominante o con tendencia y quienes, además de lo anterior, asistieron a todas las clases de las que se tomaron muestras en audio.

La segunda fase, de naturaleza cualitativa, se estudió a detalle las notas que realizaron estos participantes seleccionados. Esta fase a su vez consta de dos subfases:

- a) Estudiar los apuntes elaborados en el aula a partir de una clase expositiva del programa regular.
- b) Estudiar los apuntes a partir de la lectura de un texto.

El diseño se expone de manera sintética en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1 Fases del estudio y trabajos realizados.

Fase	Trabajo realizado
Cuantitativa	Aplicación del Cuestionario Revisado de Proceso de Estudios, dos factores (Biggs <i>et al.</i> , 2001).
Cualitativa	Análisis de las notas hechas a partir de las clases expositivas y del texto.

4.5 Procedimiento

Fase 1 Planeación

Subfase 1.1 Solicitud de la colaboración de las instituciones y del profesor

Después de informar a las instituciones y de que dieran su consentimiento para la aplicación de este trabajo en sus instalaciones, se buscaron materias en las que los alumnos se sintieran con mayor flexibilidad y facilidad de tomar apuntes.

Por ello, se estableció como criterio de selección de materias para audiograbar, aquellas en donde no sólo se enseñaran contenidos que forzosamente se tuvieran que apuntar íntegramente (ecuaciones, gráficas o símbolos), sino que permitieran la integración de otros elementos propios del alumno, tales como interpretaciones, preguntas o información previa.

Una vez identificadas estas materias, se pidió la colaboración del profesor de la EPIISF que impartía esta clase en segundo grado y la de los otros dos docentes que laboraban en el CMA.

La ayuda de cada profesor consistió en:

- Permitir grabar en audio uno o dos temas que estaban próximos a impartir en sus cursos
- Llenar la “pauta de anotación”

Fase 2. Aplicación

Subfase 2.1 Aplicación del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores: R-SPQ-2 F y selección de alumnos

Se aplicó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores: R-SPQ-2 F a los grupos de segundo año de la EPIISF y de segundo y tercer grado del CMA. De acuerdo a las puntuaciones de cada uno de los alumnos de los grupos participantes y a la constante asistencia de éstos a sus respectivas clases, se seleccionó a un subgrupo de alumnos con el fin de hacer un estudio más detallado.

Subfase 3. Análisis de las notas hechas a partir de las clases expositivas

Antes de iniciar a grabar las clases, se hizo entrega a los profesores colaboradores de las “pautas de anotación” para que, al término, este material se les recogiera. Los apuntes de los participantes se recogieron al final de la última clase que se audiograbo en cada grupo.

Subfase 4. Análisis de las notas hechas a partir del texto

En la clase en la que se les brindó el texto a los tres grupos en los que se encontraban los participantes, se les informó que al finalizar iban a presentar un examen y que contaría para su evaluación final. Cabe aclarar que aunque sí se les brindó el examen, éste no contó para valorar el desempeño de los alumnos; se les dio esta información para que le prestaran la mayor seriedad posible a la lectura y a los apuntes de ésta.

Debido a que no se pudo aplicar la lectura sólo a los participantes, al resto de alumnos de los que no se analizaron sus notas, se les brindó un material extenso relacionada con temas de neurobiología y que nada tenía que ver con el texto de rinitis.

Para que los participantes pudieran hacer sus anotaciones, se les proporcionó material ilimitado como hojas blancas, plumas, lápices y reglas. Una vez que los 16 estudiantes terminaron, se les recogió el texto y las notas elaboradas en las hojas blancas o en el mismo texto.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo, se describen los resultados obtenidos en el trabajo de investigación. Primero se hablará de lo obtenido del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, 2 Factores (R-SPQ-2 F), en la población de segundo y tercero de secundaria, así como del de segundo de bachillerato.

En un segundo momento se analizarán tanto a los apuntes obtenidos de las clases y del texto de los dieciséis estudiantes que participaron en este trabajo de investigación. Cabe destacar que este análisis se hará de tres formas distintas: intra grupal, de acuerdo con el enfoque y de acuerdo con el nivel escolar. Esto con la intención de brindar mayor claridad, profundidad y solidez a este trabajo.

Por último, es importante decir que en el análisis intra-grupal, también se rescatarán elementos que se consideraron importantes del contexto, pues hay bases teóricas que sostienen que éstos influyen en la tarea de tomar apuntes por parte de los alumnos.

5.1 Enfoques de aprendizaje

Se presentan los resultados que sirven para responder a la primera pregunta de investigación: *¿cuáles son enfoques de aprendizaje de los tres grupos participantes?* Para analizar los datos obtenidos del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, 2 Factores (R-SPQ-2 F), se utilizó el paquete de Análisis Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS versión 21).

Para construir el análisis, se tomó como base el trabajo realizado por García *et al.*, (2005). Esto en razón de que no sólo muestran cómo obtener los enfoques de aprendizaje superficial y profundo de los participantes, sino también permite adentrarse en éstos con cierto detalle.

Para iniciar con el cálculo de los enfoques de aprendizaje de los participantes, se sumaron las cuatro subescalas (motivaciones profundas y superficiales, además de

estrategias profundas y superficiales)² que se evalúan en el R-SPQ-2F. Una vez hecho esto, se pudieron apreciar las diferencias entre las motivaciones³ y estrategias⁴ que reportaron cada uno de los grupos.

De esta manera, fue posible estimar tanto la media como la desviación típica de dichos puntajes. Posteriormente, se siguieron los criterios mostrados en el cuadro 5.1 para identificar si los participantes puntuaban con un enfoque profundo exclusivo, profundo predominante, superficial exclusivo o superficial predominante. No hay que perder de vista que para el caso de los enfoques profundo exclusivo y superficial exclusivo, se debían cumplir con dos criterios; para el resto sólo uno.

Cuadro 5.1. Criterios para identificar los enfoques de aprendizaje exclusivos, predominantes y con tendencia.

Enfoque	Nivel	Criterio 1	Criterio 2
Profundo	Exclusivo	Puntuaciones en el enfoque profundo superiores a la media, más la desviación típica	Puntuaciones en el enfoque superficial menores a la media, menos la desviación típica
	Predominante	Puntuaciones en el enfoque profundo superiores a la media más, la desviación típica	*
Superficial	Exclusivo	Puntuaciones en el enfoque superficial superiores a la media, más la desviación típica	Puntuaciones en el enfoque profundo menores a la media, menos la desviación típica
	Predominante	Puntuaciones en el enfoque superficial superiores a la media, más la desviación típica	*

² Para obtener el enfoque profundo, se sumaron las respuestas de los ítems 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17 y 18. Para obtener el enfoque superficial, se sumaron las respuestas de los ítems 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19 y 20.

³ Ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 y 19.

⁴ Ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 28 y 20.

Una vez hecho este procedimiento, se obtuvo que, de los 53 participantes, el 3.77% puntuó con enfoque profundo exclusivo, el 7.54% obtuvo enfoque profundo predominante, el 5.66% enfoque superficial exclusivo y un 7.54% superficial predominante. Es decir, el 75.47% de los participantes no cumplieron los criterios para pertenecer a alguno de los rubros de enfoques de aprendizaje superficiales o profundos, tal como se muestra en el cuadro 5.2.

Cuadro 5.2. Distribución de enfoques de aprendizaje de los tres grupos.

Enfoque	Frecuencia	Porcentaje (%)
Profundo exclusivo	2	3.77%
Profundo predominante	4	7.54%
Superficial predominante	4	7.54%
Superficial exclusivo	3	5.66%
Total	13	24.51%

Es importante mencionar a qué grados escolares pertenecen estos alumnos con algún enfoque de aprendizaje y como se puede observar en el cuadro 5.3, en ningún grupo se contó con participantes de enfoques superficial y profundo exclusivo o predominante.

Cuadro 5.3. Distribución de los alumnos con enfoques de aprendizaje por grupo.

Grupo	Enfoque profundo		Enfoque superficial	
	Profundo exclusivo	Profundo predominante	Superficial exclusivo	Superficial predominante
2° de secundaria	0	2	1	4
3° de secundaria	0	2	2	0
2° de preparatoria	2	0	0	0

El cuadro 5.3 muestra una tendencia interesante: *a menor nivel escolar, menos estudiantes con enfoque profundo y más con enfoque superficial; a mayor nivel escolar, menos estudiantes con enfoque superficial y más con enfoque profundo.*

De manera complementaria, se presentan los cuadros 5.4 y 5.5 En ellos se muestra la información importante del resto de los participantes, es decir, los que no tienen enfoque de aprendizaje definido (resto).

Cuadro 5.4. Medias del enfoque profundo de la categoría “resto”.

Grupo	Motivación	Estrategias
Segundo de secundaria	3.1	3.2
Tercero de secundaria	3.5	3.3
Segundo de bachillerato	3.2	3.2

Cuadro 5.5. Medias del enfoque superficial de la categoría “resto”.

Grupo	Motivación	Estrategias
Segundo de secundaria	2.0	2.5
Tercero de secundaria	2.3	3.1
Segundo de bachillerato	2.2	2.7

Como se observa, las medias de las subescalas (motivación y estrategia) indican que, para el caso de segundo de secundaria, en el enfoque profundo poseen valores similares. Para el caso del enfoque superficial, este grupo puntúa mayor en las estrategias superficiales, en comparación con la de motivación.

En el caso de tercero de secundaria existe una situación similar que en el grupo de segundo. Es decir, las puntuaciones de motivación y estrategia en el enfoque profundo son semejantes. Pero, al comparar estas mismas subescalas en el enfoque superficial, existen valores mayores en la subescala de estrategias. Por su parte, las puntuaciones del grupo de Educación Media Superior son las mismas que las de los grupos anteriores.

Es posible decir que las medias de la motivación profunda son mayores que las de motivación superficial en los tres grupos estudiados. Esta situación se repite para el caso de las estrategias profundas en comparación con las superficiales.

Llama la atención que, en la motivación y estrategia superficial, así como en la motivación profunda, es el grupo de tercero de secundaria el que puntúa más alto de los tres grupos. Para el caso de la estrategia profunda, es también el grupo de tercero el que tiene mayor puntaje, pero tanto el otro grupo de secundaria como el de media superior, obtienen el mismo resultado.

Para cerrar este apartado dedicado a hablar de los enfoques de aprendizaje, se presentarán los alumnos que fueron seleccionados para revisar sus notas (cuadro 5.6). A partir de esta falta de dos o más alumnos con enfoque profundo y superficial en cada grupo y de que varios de estos alumnos identificados con algún enfoque faltaron constantemente a las clases que se audiograbaron, se seleccionó a otros estudiantes, con el fin de tener una muestra equilibrada en los tres grupos (tres con enfoque profundo y tres con enfoque superficial para secundaria y dos con enfoque profundo y dos con enfoque superficial para media superior).

A estos alumnos se les denominó con “tendencia a enfoque profundo” o “tendencia a enfoque superficial”. La selección de estos participantes se hizo con base en dos criterios:

- ❖ Puntuación alta en un enfoque y baja en el otro
- ❖ Asistencia a todas las clases audiograbadas

A continuación, se presenta el cuadro 5.6 que muestra a los participantes divididos por grupo, y en el que también se distinguen cuántos alumnos fueron identificados con enfoque de aprendizaje exclusivos, predominantes o con tendencia a cualquiera de los dos.

Cuadro 5.6. Niveles de los enfoques de aprendizaje de los participantes.

Grupo	Enfoque profundo			Enfoque superficial		
	<i>Exclusivo</i>	<i>Predominante</i>	<i>Tendencia</i>	<i>Exclusivo</i>	<i>Predominante</i>	<i>Tendencia</i>
2° de secundaria		2	1		1	2
3° de secundaria		1	2	2		1
2° de preparatoria	1		1			2

En el cuadro 5.7 se muestran los seudónimos con los se les nombró en este trabajo a los alumnos a los que se les revisaron sus apuntes, sus niveles académicos, así como el enfoque de aprendizaje con los que puntuaron.

Cuadro 5.7. Predominio de los enfoques de aprendizaje de los participantes

Alumno	Grado escolar	Enfoque de aprendizaje
Luisa	2° de secundaria	Tendencia a profundo
Karen	2° de secundaria	Profundo predominante
Araceli	2° de secundaria	Profundo predominante
Juan	2° de secundaria	Tendencia a superficial
Moisés	2° de secundaria	Tendencia a superficial
Diego	2° de secundaria	Superficial predominante
Miriam	3° de secundaria	Profundo predominante
Pedro	3° de secundaria	Tendencia a profundo
Adriana	3° de secundaria	Tendencia a profundo
Patricia	3° de secundaria	Superficial exclusivo
Javier	3° de secundaria	Superficial exclusivo
Erik	3° de secundaria	Tendencia a superficial
Ana	2° de bachillerato	Profundo exclusivo
Brenda	2° de bachillerato	Tendencia a profundo
Alejandra	2° de bachillerato	Tendencia a superficial
Jazmín	2° de bachillerato	Tendencia a superficial

Los profesores que colaboraron en el presente estudio también recibieron un seudónimo. Al profesor de segundo de secundaria se le nombró Oscar, al de formación cívica como José y el de psicología fue conocido como Efraín.

5.2 Análisis de los apuntes

Antes de seguir adelante, es conveniente señalar una vez más cuál fue la unidad de análisis que se siguió en esta parte del estudio. En este trabajo se identificaron los elementos que el profesor y alumnos comentaban en torno a cada uno de los temas vistos en cada grupo durante sus clases (causas de un fenómeno histórico, características de una teoría, aportes científicos, personajes importantes, conceptos, etcétera). Posteriormente, estos elementos se contabilizaron como una unidad temática o informativa.

Poniendo énfasis al proceso de anotación, una “unidad informativa” es toda la información que el profesor menciona durante la clase y que no resulta sustancial que sea “apuntada” por los alumnos; la “unidad temática” es información presentada en clase y que es necesario que los alumnos, a juicio del docente, rescaten en sus notas.

En el estudio de Monereo y colaboradores (2000) con participantes universitarios, se definió como apunte exhaustivo aquél que contenía alrededor de $\frac{3}{4}$ partes de las unidades tanto temáticas como informativas; apunte selectivo el que contenía menos de $\frac{3}{4}$ partes de unidades informativas, pero que incluía todas las unidades temáticas y; apuntes incompletos aquellos que registraban poca cantidad de información.

Considerando el nivel escolar de los participantes, para el presente estudio se hizo un ajuste y se consideró:

- Apunte exhaustivo: igual o menos del 50% de unidades temáticas y más del 80% de unidades informativas.
- Apunte selectivo: igual o más del 50% de unidades temáticas y menos del 80% de unidades informativas.
- Apunte incompleto: igual o menos del 40% de unidades temáticas e igual o menos del 50% de unidades informativas.

En cuanto a los índices de reproductividad y apropiación de los apuntes (uso), es posible distinguir entre apuntes literales y personalizados. Monereo *et al.*, (2000)

consideran a los primeros como aquellos que están contruidos por información textual tal como la ha dicho el profesor en clase en igual o más del 65% de las unidades informativas; los personalizados son aquellos en donde se usan expresiones del propio anotador y éste usa recursos personales en más del 35% de las unidades informativas que incluye en sus apuntes.

En esta dimensión también se hicieron ajustes por el nivel de escolaridad de los participantes y se consideró:

- Apunte literal: aquel que contiene textualmente más del 50% de la información, sin importar que fueran unidades temáticas o informativas.
- Apunte personalizado: aquel que contiene expresiones del propio alumno en igual o más del 50% de información incluida y que respeta la idea original de la fuente de la que se extrae.

A partir de lo anterior, y para conocer el nivel de la selectividad de las notas hechas a partir de las clases, se compararon las unidades temáticas e informativas contabilizadas por cada tema en las sesiones audiograbadas y las rescatadas en las notas de cada uno de los participantes.

En esa misma lógica, se compararon las frases literales emitidas por cada uno de los profesores con el texto que daban cuerpo a los apuntes de cada alumno para saber el nivel de reelaboración de la información.

La materia en la que se pudo obtener el material grabado en audio, el apoyo del docente y los apuntes de los alumnos de segundo año de secundaria fue de Historia Universal. Para tercero fue la materia de Civismo y finalmente en preparatoria la de Psicología.

El tiempo y número de temas abordados por cada uno de los profesores que colaboraron para este estudio, también fueron diferentes. Mientras que la materia en la que se abordaron más temas (Historia), hubo un tiempo aproximado de 4 horas, en Psicología se abordaron 2 temas en aproximadamente 6 horas y 8 minutos. Finalmente, en la materia de Civismo el profesor necesitó casi de 8 horas para abordar un solo tema compuesto por 8 subtemas.

5.2.1 Análisis intra grupal

5.2.1.1 Segundo de secundaria

Una vez mencionado el contexto, se hará una revisión del tipo de apuntes de los alumnos seleccionados por cada grupo. Como se revisó en el capítulo dos de este trabajo, existen factores exógenos a la actividad mental constructiva del educando que influyen en su papel de anotador. Con base en esto, se hará también una revisión de aquellos elementos relevantes que influyeron en las anotaciones de los participantes.

En primer lugar, el profesor de Historia permitió audiograbar los temas de:

1. la importancia del conocimiento: avances científicos y tecnológicos⁵ (T1A);
2. el absolutismo europeo (T2A) y;
3. la revolución francesa (T3A).

Respecto a las características y contexto en el que se desarrollaron las clases de este grupo, es importante no perder de vista que la clase del profesor Oscar seguía la siguiente secuencia:

- a) Reconocimiento de los conocimientos previos del grupo;
- b) Lectura grupal del tema a abordar;
- c) Preguntas hacia el grupo o intervenciones del profesor para precisar algún aspecto de la lectura;
- d) Dictado del profesor.

Los incisos “b”, “c” y “d” se repetían constantemente en un tema abordado en las aulas, sólo el “a” se presentó una vez por cada tema. Como se puede apreciar, en cualquiera de los diferentes momentos de la clase, los estudiantes pudieron haber hecho cualquier anotación, pero no fue así.

Durante el periodo en el que se pudo obtener información de este grupo, ni el profesor Oscar invitaba a los alumnos a tomar apuntes libremente, ni los alumnos

⁵ Para hacer alusión a los temas de las clases en las siguientes páginas, se mencionarán sólo las abreviaturas que se les asignó (T1A, T3b, T1C, etc.).

tomaban la iniciativa para hacerlo. De hecho, los apuntes elaborados por los alumnos de este grupo durante las sesiones audiograbadas, fueron producto del dictado por parte del profesor.

El que los alumnos apuntaran sólo cuando el profesor daba esa indicación, se fortaleció con un comentario que Oscar hizo mientras se desarrollaba el primer tema:

Transcripción: audiograbación 1A (4 de noviembre, 2015)

“... vamos a comentar; no van a anotar nada. Me interesa que quede claro el tema de los avances científicos y tecnológicos y la importancia del conocimiento...”.

Una de las interpretaciones que se le puede dar a esta frase es que una forma de comprender mejor un tema es sólo prestando atención a la explicación del mismo, sin que se vea alterada por apuntar. Pues si quien escucha, apunta al mismo tiempo, corre el riesgo de que su atención y comprensión del tema disminuyan. De esta forma, se menosprecia la idea de que apuntar puede ser un recurso para comprender mejor el tema.

Otro elemento importante es que, durante el desarrollo de estas clases, el profesor utilizó el pizarrón del aula para apuntar. Casi en todas las clases apuntó algo, pero fue lo mismo: la fecha en que se daba la clase, el tema y el subtema. Sólo una ocasión apuntó algo diferente: ejercicios para cerrar el T3A (para no mencionar el nombre completo de los temas, sólo se mencionarán las abreviaciones asignadas en las listas). Llama la atención que no hubo momento alguno en el que apuntara en el pizarrón alguna unidad temática de cualquiera de los tres temas abordados.

Ya que se ha tocado este tema de las unidades temáticas e informativas, se mencionarán aquellas reportadas por el profesor Oscar y las contabilizadas durante clase. Para el primer tema (T1A⁶), el profesor Oscar presentó 20 unidades temáticas

⁶ En los anexos 4, 5 y 6 se muestran las unidades temáticas que los profesores reportaron para cada uno de los temas que abordaron.

(10 conceptos, 5 personajes y 5 ejemplos) y se contabilizaron 28 unidades informativas.

Para el T2A, reportó 17 unidades temáticas (7 conceptos, 5 personajes y 5 ejemplos) y se contabilizaron 14 unidades informativas. Finalmente, el profesor Oscar expuso 19 unidades temáticas (9 conceptos, 5 personajes y 5 ejemplos) para el T3A y se contabilizaron 16 unidades informativas.

Una vez revisadas las unidades temáticas e informativas de las diferentes clases de este grupo, se analizaron los niveles de selectividad y reelaboración de los participantes. Una peculiaridad de este grupo es que, en los apuntes de clase, todos los participantes tuvieron los mismos resultados: anotaciones incompletas y literales.

A partir de esta situación, en esta sección se hablará sólo de los resultados de los apuntes a partir del texto. Karen obtuvo notas exhaustivas; subrayó prácticamente todo el documento. En cuanto a la reelaboración, fue literal. La otra participante con enfoque profundo predominante (Araceli), redactó su apunte incompleto en cuanto a la selectividad y literal en cuanto a la apropiación de la información.

Como se puede ver, aunque el enfoque de estas alumnas fue profundo predominante y se esperaba que compusieran por lo menos algunas notas selectivas y parafraseadas, se mostró algo distinto tanto en las notas a partir del texto como de las clases.

Después de hacer la lectura, Luisa, con tendencia a enfoque profundo, redactó su apunte incompleto y literal. Al encontrar estos resultados, es claro que, aunque se esperaba que estas estudiantes supieran seleccionar la información para anotarla y que hicieran esta actividad de forma personalizada, no pasó así.

Por su parte Juan, Moisés (ambos con tendencia a superficial) y Diego (superficial predominante), aunque presentaron diferentes niveles de enfoque superficial, tuvieron el mismo desempeño en las notas de texto: selectivas y literales.

En conclusión, los resultados en este grupo son parcialmente contrarios a los esperados. Por un lado, figuró la homogeneidad en la nula reelaboración de la información en las notas de texto y de clases de todos los participantes de este grado escolar. Otro punto de coincidencia del grupo fueron las notas incompletas a partir de clases.

Pero la diferencia en el desempeño de anotar de alumnos con diferentes enfoques de aprendizaje se hizo evidente al comparar los apuntes de texto: notas selectivas las de los alumnos con enfoque superficial y los alumnos con enfoque profundo con dos notas incompletas y una exhaustiva; aunque en cuanto a la reelaboración, todas fueron literales.

Es decir, en este grupo sí se observaron diferencias al comparar las notas, pero sólo en las hechas a partir de la lectura del texto. A continuación, se presentan los cuadros 5.8 y 5.9, en los cuales se muestran el desempeño en la tarea de anotación de estos participantes de segundo de secundaria tanto de clases como de la lectura.

Cuadro 5.8. Selectividad y reelaboración de las notas de clases en segundo de secundaria.

Participante	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Luisa	Tendencia a Profundo			3		3
Karen	Predominante Profundo			3		3
Araceli	Predominante Profundo			3		3
Juan	Tendencia a Superficial			3		3
Moisés	Tendencia a Superficial			3		3
Diego	Superficial Predominante			3		3

Cuadro 5.9. Selectividad y reelaboración de las notas de texto en segundo de secundaria.

Participante	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Luisa	Tendencia a Profundo			X		X
Karen	Profundo Predominante	X				X
Araceli	Profundo Predominante			X		X
Juan	Tendencia a Superficial		X			X
Moisés	Tendencia a Superficial		X			X
Diego	Superficial Predominante		X			X

5.2.1.2 Tercero de secundaria

En tercero de secundaria el profesor José permitió grabar las clases referentes al tema “*la naturaleza humana*”. Este tema fue dividido en 9 subtemas, los cuales se enlistan a continuación:

1. Libertad (T1B)
2. Social (T2B)
3. Histórico (T3B)
4. Creativo-potencial (T4B)
5. Comunicativo (T5B)
6. Político (T6B)
7. Ecológico (T7B)
8. Sexual (T8B)
9. Individuo-social (T9B)

La clase del profesor José guardó cierta similitud con la de Oscar. Por ejemplo, José también hacía uso del pizarrón, pero con mayor amplitud. Es decir, no sólo apuntaba la fecha, tema y/o subtemas, sino también varias de las unidades temáticas e

informativas. Además, utilizó diferentes colores en lo apuntado, presumiblemente con la intención de resaltar cierta información.

En el desarrollo de sus clases, José utilizó materiales audiovisuales (videos y presentaciones en Power Point), pero, sin afán de entrar en detalle, estos materiales (a juicio del autor de esta investigación) contenían demasiada información, principalmente el utilizado para el T3B. Al presentar las diapositivas, hacía pausas para subrayar y explicar parte de la información que era proyectada en el pizarrón.

A diferencia del profesor Oscar, José nunca dictó, pero sí hizo hincapié en que había elementos que debían rescatar (aunque en ocasiones no se trataban de unidades temáticas). Por ejemplo, este profesor a lo largo de la exposición del T1B, mencionó lo siguiente:

Transcripción: Audiograbación 1B (6 de noviembre, 2015)

[Dirigiéndose a un estudiante y sin haber dado previamente la indicación al grupo de que apuntaran] “*Ve anotando, ve anotando. ¿Eso ya lo anotaste? ...*”.

“... [las ideas que surjan del grupo] *vamos a anotarlas* [en el pizarrón] *para que las vayamos analizando...*”

Es importante hacer mención de la distribución que hizo este docente de los temas vistos. Al ser varios subtemas, y como puede llegar a pasar en cualquier escuela y nivel educativo, el tiempo dedicado a los últimos fue menor en comparación de los primeros. De hecho, en el lapso de dos horas y media de la última de las sesiones programadas, se vieron los últimos 3 subtemas. Como se verá más adelante, esta situación al parecer influyó fuertemente en las notas de los seis alumnos seleccionados de este grupo.

Ahora bien, se presentarán las unidades temáticas e informativas reportadas y encontradas a lo largo de las sesiones de este grupo (anexo 5). Dada la cantidad de temas abordados, esta parte se presenta en el cuadro 5.10.

Cuadro 5.10. Unidades temáticas e informativas de las clases de tercero de secundaria.

Subtema	Unidades temáticas	Unidades informativas
Libertad T1B	6	7
Social T2B	11	25
Histórico T3B	3	5
Creativo-potencial T4B	4	3
Comunicativo T5B	8	6
Político T6B	6	14
Ecológico T7B	3	6
Sexual T8B	3	3
Individuo-social T9B	3	5

Cabe mencionar que las unidades temáticas para este grupo estuvieron conformadas principalmente por definiciones, autoexplicaciones de los alumnos, elementos centrales de cada subtema y ejemplos.

Prestando atención ahora al desempeño en la anotación de los participantes, Miriam (con un enfoque profundo predominante) compuso dos notas selectivas (de los T6B y T7B) y siete incompletas de las clases; estas nueve las redactó literalmente.

Respecto a su desempeño a partir de la lectura, compuso su apunte selectivo y literal. Como se esperaba dado su enfoque de aprendizaje, Miriam pudo seleccionar la información importante del texto que se les brindó. Aunque la nulidad de la reestructuración de lo que anotaba fue un elemento que no se esperaba en su desempeño.

Pedro, igual que Miriam, obtuvo dos apuntes selectivos de clases y el resto fueron incompletos. Es importante rescatar que estas notas selectivas las tomó de los dos temas iniciales. En cuanto a la reestructuración, fue nula en todos los casos.

En las notas a partir del texto, redactó su apunte incompleto y reprodujo literalmente lo dicho por el autor de la obra.

Al analizar los apuntes de clase, se observa que de los nueve temas vistos, Adriana redactó selectivamente cuatro. Estos apuntes los compuso de los T1B, T2B, T5B y

T7B. Aunque en ninguno de ellos hizo modificaciones de la fuente a partir de la cual apuntó, es decir, rescató información tal cual la escuchó o copió del pizarrón.

Una similitud encontrada entre Adriana y Pedro salió a la luz al revisar el desempeño de ambos en los apuntes de texto. Es decir, Adriana y Pedro en sus notas de texto no incluyeron la información relevante y, de lo que rescataron, lo hicieron de forma literal.

Se esperaba que el desempeño de estos alumnos con tendencia al enfoque profundo fuera mayoritariamente con notas más selectivas. Por un lado, Adriana estuvo cerca de redactar selectivamente en la mitad de tareas de las que tomó notas.

Contrariamente, Pedro sólo pudo anotar mayoritariamente información relevante en dos ocasiones, lo cual pone en evidencia la disparidad del desempeño de estos dos participantes con el mismo perfil: tendencia a enfoque profundo. Además, al igual que el grupo anterior de participantes con enfoque profundo, en la reelaboración tuvieron el mismo desempeño: notas literales.

En contraparte, Patricia (con enfoque superficial exclusivo) en las notas de texto, compuso cinco selectivas (del T2B, T5B, T6B, T7B, T8B) una exhaustiva (T3B) y tres incompletas. Como se observa, la pericia de esta alumna para rescatar las unidades temáticas es la que más sobresale de entre los miembros de este grupo. Y justamente tomando esta cualidad de Patricia, se esperaba que esta destreza la aplicara en el texto, pero no ocurrió así.

Después de leer, Patricia tomó notas, pero lo hizo rescatando más unidades informativas que temáticas, es decir sus notas fueron incompletas. Además, tanto en los apuntes de texto como de clase, fue nula su apropiación de la información, rescatando la información sin ningún cambio.

Javier (con enfoque superficial exclusivo) se desempeñó de manera semejante a Patricia. Por ejemplo, de las clases, Javier hizo cuatro apuntes selectivos (del T2B, T5B, T6B, T7B), un exhaustivo (T3B) y cuatro incompletos.

Pero considerando sólo las anotaciones del texto, Javier presentó un mejor desempeño que el resto de sus compañeras y compañeros de grado, pues no sólo anotó selectivamente, sino que también agregó elementos distintos a los presentados en la fuente, pero sin generar cambios en el significado.

En síntesis, se aprecia que de las diez actividades de las que se les pidió sus apuntes, en aproximadamente la mitad estos dos sujetos supieron qué rescatar y qué no. Lo que llama la atención es que estos alumnos obtuvieron notas exhaustivas en la presentación del mismo tema: T3B (histórico).

Este hecho hace suponer que en este subtema en particular se presentó algún factor o factores que influyeron en estos alumnos con enfoque superficial exclusivo para que obtuvieran notas exhaustivas. Por ejemplo, este fue el único tema en el que, además de presentar un video para explicar la mayoría clase, se proyectó una presentación de Power Point para retomar las unidades temáticas.

El otro alumno seleccionado para completar este conjunto (Erick con tendencia a superficial), se desempeñó fielmente a las expectativas que se pusieron en este grupo: redactó sólo apuntes incompletos y literales. Con base en estos resultados, llama la atención su desempeño, pues ningún participante se obtuvo resultados semejantes.

Comparando las anotaciones de Patricia, Javier y Erick, se aprecia una disparidad en su desempeño: los que puntuaron con enfoque superficial exclusivo escribieron de manera más selectiva en comparación de Erick, que era de quien se esperaba que tuviera este desempeño.

Lo que es aún más relevante es que, al extender esta comparación de las notas entre participantes con enfoque superficial exclusivo con las de los alumnos con enfoque profundo (tanto predominante como tendencia a profundo), el desempeño de los primeros apunta a que identifican más fácilmente la información principal para ponerla en sus apuntes.

Por lo que se refiere al nivel de reelaboración (con excepción de Javier en su nota de texto, la cual personalizó) todos los participantes de este grupo, independientemente de su enfoque de aprendizaje, obtuvieron notas literales. En consecuencia, en este grupo los alumnos con enfoque superficial obtuvieron mejor desempeño en las notas a partir de clases y en las de texto en comparación de los alumnos con enfoque profundo. Esta información se aprecia en los cuadros 5.11 y 5.12.

Cuadro 5.11. Selectividad y reelaboración de las notas de clases en tercero de secundaria.

Participante	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Miriam	Profundo Predominante		2	7		9
Pedro	Tendencia a Profundo		2	7		9
Adriana	Tendencia a Profundo		4	5		9
Patricia	Superficial Exclusivo	1	5	3		9
Javier	Superficial Exclusivo	1	4	4		9
Erick	Tendencia a Superficial			9		9

Cuadro 5.12. Selectividad y reelaboración de las notas a partir del texto en tercero de secundaria.

Participante	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Miriam	Profundo Predominante		X			X
Pedro	Tendencia a Profundo			X		X
Adriana	Tendencia a Profundo			X		X
Patricia	Superficial Exclusivo			X		X
Javier	Superficial Exclusivo		X		X	
Erick	Tendencia a Superficial		X			X

5.2.1.3 Segundo de preparatoria

Finalmente, el último grupo de participantes fueron nueve alumnos de la Escuela Preparatoria Intercultural Indígena de Santa Fe, de los cuales se eligió una muestra de 4. En este grado, el profesor Efraín permitió audiograbar los siguientes temas:

1. Introducción al psicoanálisis (T1C)
2. Relaciones interpersonales (T2C)

El desempeño de este profesor de nivel medio superior frente a grupo tiene cierta similitud con los anteriores. Al igual que Oscar y José, Efraín utilizó el pizarrón, pero no sólo para apuntar varias de las ideas primarias y secundarias (sobre todo en el T1C), sino para hacer varios dibujos, con los cuales intentaba brindar mayor claridad a lo explicado.

Algo que este profesor hizo y que los otros dos no, fue pedirles a los estudiantes que revisaran sus notas hechas en clases anteriores. Esto se observa en la siguiente expresión dicha por Efraín en la tercera sesión:

Transcripción: audiograbación 1C (11 noviembre, 2015)

“... lean sus notas. Ceci, ¿cuáles eran las aportaciones de [Sigmund] Freud?”

Otra peculiaridad de Efraín es que en todas sus clases, preguntaba a los alumnos lo revisado en la clase anterior y si las respuestas no eran correctas, él no las decía. Al parecer, una de sus intenciones era que los alumnos revisaran sus apuntes. Esto se observa en el siguiente diálogo entre el profesor y el grupo⁷:

Transcripción: audiograbación 1C (11 noviembre, 2015)

P: Sale, Francisco ¿quién es Freud? Un jugador del F. C. Barcelona, es el comisionado para la fiesta del 6 o quién es Sigmund Freud. ¿Qué es lo que dijo?

F: Que la teoría... el inventor de la psicología.

⁷ P: Profesor, F: alumno Francisco, B: alumna Brenda, J: alumna Jazmín, A: alumna Ana.

P: El inventor de la psicología.

B: El psicoanalista.

P: Es un psicoanalista, aja. Bueno sí tiene que ver con la psicología. ¿Qué es importante o por qué se le conoce a Sigmund Freud?

J: Ay Dios.

P: A ver, quién es Freud, compañera Ana.

A: [Después de leer sus apuntes] Es el padre del psicoanálisis.

Otra característica de las clases de este profesor es que utilizó un material audiovisual, de manera diferente a José, para el T2C. Esta discrepancia en el uso de las TIC fue a raíz de las características y disponibilidad de materiales en la EPIISF, pues sólo se pudo presentar en una laptop.

Esta situación pudo haber influido de manera negativa en el entendimiento del material en el grupo. Pero al parecer, esta falta de claridad en la presentación del material al grupo, el profesor la intentó subsanar con pausas en la proyección para explicar lo que se decía.

Una última peculiaridad de este profesor frente a grupo es que a lo largo de las clases en las que impartía un tema, repetía por lo menos dos veces algunas de las ideas temáticas. Esto probablemente lo hacía con la intención de que los alumnos notaran la importancia de dicha información.

Pasando ahora al conteo de unidades temáticas e informativas, en el T1C, Efraín expuso 6 unidades temáticas (todos conceptos) y se identificaron 33 unidades informativas. Al igual que en el anterior, para el T2C el profesor pidió 6 unidades temáticas (5 conceptos y un par de autores) y se contaron 20 unidades informativas (anexo 6).

La única alumna con enfoque profundo exclusivo (Ana), apuntó selectivamente en el primer tema, mientras que en el otro lo hizo de forma incompleta. En cuanto a la reelaboración, el apunte selectivo de Ana también lo hizo con elementos propios, respetando siempre la idea de la fuente original.

En otras palabras, su primer apunte refleja un nivel idóneo tanto de selectividad como de reelaboración, pues contenía la mayoría de ideas principales, algunas secundarias y se encontraba redactada de forma parafraseada, con la intención de que la información fuera clara para ella. En cuanto al segundo apunte, lo escribió literal.

El desempeño de Ana en el apunte a partir de texto, se acercó a lo que se esperaba, pues rescató varias de las ideas principales, pero lo hizo apegándose fielmente a lo dicho en la fuente escrita.

Brenda (con tendencia a enfoque profundo) mostró mayor pericia en la discriminación y rescate de la información en las clases en comparación con Ana, pues logró dos apuntes selectivos. Aunque en la reelaboración de la información de las notas, tanto Ana como Brenda obtuvieron el mismo desempeño, es decir un apunte literal y otro personalizado. Por lo que respecta al apunte posterior a la lectura, Brenda redactó de forma incompleta y literal.

De esta forma, con estas alumnas se observaron apuntes selectivos por lo menos en un tema de clase y con apropiación de la información; pero incompletos y literales a partir del texto.

Por su parte, en los trabajos de las alumnas elegidas con tendencia al enfoque superficial, se encontraron resultados muy parecidos al de sus dos compañeras de grado. En sus apuntes de clase, Alejandra redactó un apunte selectivo y otro incompleto; uno personalizado y el otro literal. En cuanto al texto, hizo su apunte selectivo y literal.

La última alumna, Jazmín, redactó ambos apuntes de clase selectivamente, sólo que uno personalizado y otro literal. En cuanto a su desempeño a partir del texto, obtuvo su nota literal pero selectiva.

En este grupo de media superior tampoco se observó lo esperado, pues las alumnas con tendencia a enfoque superficial presentaron (aunque por muy poco) un mejor desempeño en la tarea de seleccionar la información para anotarla. De hecho, esta

ventaja fue marcada en los apuntes del texto, pues en las notas de clase fueron resultados similares de las alumnas con un enfoque u otro. Esta información se presenta en los cuadros 5.13 y 5.14.

Cuadro 5.13. Selectividad y reelaboración de las notas de clases en segundo de preparatoria.

Alumno	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Ana	Profundo exclusivo		1	1	1	1
Brenda	Tendencia a profundo		2		1	1
Alejandra	Tendencia a superficial		1	1	1	1
Jazmín	Tendencia a superficial		2			2

Cuadro 5.14. Selectividad y reelaboración de las notas de texto en segundo de preparatoria.

Participante	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Ana	Profundo exclusivo		X			X
Brenda	Tendencia a profundo			X		X
Alejandra	Tendencia a superficial		X			X
Jazmín	Tendencia a superficial		X			X

5.2.2 Con base al enfoque de aprendizaje

Una vez revisados uno a uno los apuntes de los participantes seleccionados de los tres grupos, se procede a hacer una comparación con base en los enfoques de aprendizaje.

Considerando que los enfoques de aprendizaje de los participantes de este estudio fueron seis (tendencia a profundo, profundo predominante, profundo exclusivo, tendencia a superficial, superficial exclusivo y superficial profundo), el número de

participantes de acuerdo a cada enfoque, además de los resultados obtenidos en las notas a partir de clases, se presenta en el cuadro 5.15.

Cuadro 5.15. Análisis de los apuntes de clase de acuerdo al enfoque de aprendizaje.

Enfoque de aprendizaje	# de participantes	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Profundo exclusivo	1		1	1	1	1
Profundo predominante	3		2	13		15
Tendencia a profundo	4		8	15	1	22
Superficial exclusivo	2	2	9	7		18
Superficial predominante	1			3		3
Tendencia a superficial	5		3	16	1	18

Como resulta evidente, la disparidad en el número de participantes por cada enfoque de aprendizaje, dificultan la lectura y análisis de los resultados. Pese a esto, es posible evidenciar que hay una diferencia clara en el desempeño de los alumnos con enfoques profundo exclusivo y superficial exclusivo.

Por un lado, quienes obtuvieron más apuntes selectivos fueron los superficiales exclusivos, a comparación de los profundos exclusivos. Pero no hay que olvidar que fueron también más apuntes (nueve) los que se obtuvieron del grupo al que pertenecían los participantes superficiales en comparación de la profunda exclusiva (sólo dos notas). Además, también se observa que los alumnos con enfoque superficial exclusivo tuvieron dos notas exhaustivas, lo cual pone en duda su pericia para identificar la información importante de clases.

En cuanto a la reelaboración, quien obtuvo la ventaja fue la participante con enfoque profundo exclusivo, pues personalizó uno de los dos apuntes, mientras que las dos que tenían enfoque superficial exclusivo no lo pudieron hacer en ninguno de sus dieciocho apuntes.

Respecto a los participantes con enfoques superficial predominante y profundo predominante, se observa una clara ventaja de los profundos, pues obtuvieron dos notas selectivas y el superficial ninguna. Pero no hay que perder de vista que fueron

tres alumnos profundos en contra de un superficial. En la reelaboración, tanto superficiales predominantes como profundos predominantes fueron parejos, pues los apuntes de unos y otros fueron literales.

Finalmente, los estudiantes con tendencia a profundo y tendencia a superficial, también muestran ciertas diferencias a favor de los primeros, pues redactaron más apuntes selectivos en comparación de los segundos. Aunque la reelaboración de unos y otros fue pareja, pues lograron un apunte personalizado y varios literales.

En lo que respecta a los apuntes a partir del texto, los resultados se presentan en el cuadro 5.16. Se observa que la selectividad del estudiante con enfoque profundo exclusivo es mayor en comparación de los dos de enfoque superficial exclusivo, pero el resultado se invierte a favor de los superficiales exclusivos en cuanto a la reelaboración.

Los participantes con enfoque profundo predominante no presentaron una consistencia en su selectividad, pues uno anotó exhaustivamente, uno selectiva y otro de forma incompleta. En contraste, el alumno con enfoque superficial predominante anotó selectivamente; todos estos participantes fueron literales en su reelaboración.

Finalmente, los que tuvieron tendencia a exclusivo o profundo resultaron tener las diferencias más marcadas en la selectividad: todos los superficiales obtuvieron notas selectivas y todos los profundos obtuvieron notas incompletas. Aunque en la reelaboración, todos escribieron literalmente.

Cuadro 5.16. Apuntes de texto de acuerdo al enfoque de aprendizaje.

Enfoque de aprendizaje	# de participantes	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Profundo exclusivo	1		1			1
Profundo predominante	3	1	1	1		3
Tendencia a profundo	4			4		4
Superficial exclusivo	2		1	1	1	1
Superficial predominante	1		1			1
Tendencia a superficial	5		5			5

5.2.3 Con base al nivel escolar

Como se pudo ver, los apuntes de los participantes son difíciles de analizar debido a la disparidad de participantes por cada uno de los enfoques. Buscando dar mayor claridad y amplitud a este trabajo, se analizarán con cierto detalle los apuntes de los participantes, pero haciéndolo de acuerdo a su nivel escolar. Cabe destacar que en este apartado se agrupará a los participantes sólo en dos grupos: con enfoque profundo o superficial. Esto con el objetivo de brindar mayor claridad y síntesis a lo explicado.

Como se observa en el cuadro 5.17, los alumnos con enfoque profundo hicieron once apuntes selectivos, incluyendo los de texto y los de clases, en contra de doce de los alumnos con enfoque superficial. Aunque por una ligera diferencia, los estudiantes superficiales tuvieron más estrategias efectivas para identificar y apuntar las unidades temáticas.

Pero en cuanto a la reelaboración de lo apuntado, igual por diferencia de uno, los estudiantes profundos obtuvieron un mejor puntaje: dos en contra de uno de los superficiales. En esta lógica, los estudiantes profundos tuvieron una mayor pericia para redactar de manera parafraseada, en comparación de los superficiales.

Cuadro 5.17. Selectividad y reelaboración de los apuntes de acuerdo a los enfoques de aprendizaje.

Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
	<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
Profundo		11	29	2	38
Superficial	2	12	26	1	39

Al hacer un análisis más detallado, se observa que conforme aumenta el grado escolar de las muestras elegidas, aumenta el nivel de su pericia para saber seleccionar la información relevante de las clases y agregar elementos del mismo

anotador a fin de hacer más clara la información rescatada, tal como se observa en el cuadro 5.18.

Concretamente hablando, en el grupo de segundo de secundaria, ningún participante tomó apuntes selectivos ni personalizados. En tercero de secundaria, aunque siguieron siendo apuntes todos literales, los estudiantes profundos hicieron el 29% de apuntes selectivos, mientras que los superficiales lo hicieron en un 30%. En media superior, el 75% de los apuntes de los estudiantes tanto profundos como superficiales fueron selectivos, mientras que la personalización de los profundos en sus notas fue del 50% y un 25% de los superficiales.

Cuadro 5.18. Selectividad y reelaboración de las notas de clase con base al nivel escolar

Grado	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
2° de secundaria	Profundo			9		9
	Superficial			9		9
3° de secundaria	Profundo		8	19		27
	Superficial	2	9	16		27
2° de preparatoria	Profundo		3	1	2	2
	Superficial		3	1	1	3

Al parecer, la pericia de los estudiantes para tomar apuntes de clase no está tan ligada con su enfoque de aprendizaje, sino que en el desempeño de tomar notas intervienen otros factores que influyen en dicha tarea. Por ejemplo, es importante recalcar que esta transición evolutiva en los tres grupos fue acompañada, como se pudo observar páginas atrás, de ciertas diferencias en las formas de actuar del profesor y de la interacción de éste con los estudiantes respecto a la toma de apuntes.

Por lo que respecta al desempeño de los participantes en las notas a partir del texto, los resultados se presentan en el cuadro 5.19.

Cuadro 5.19. Selectividad y reelaboración de las notas del texto con base al nivel escolar

Grado	Enfoque de aprendizaje	Selectividad			Reelaboración	
		<i>Exhaustivo</i>	<i>Selectivo</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Personalizado</i>	<i>Literal</i>
2° de secundaria	Profundo	1		2		3
	Superficial		3			3
3° de secundaria	Profundo		1	2		3
	Superficial		2	1	1	2
2° de preparatoria	Profundo		1	1		2
	Superficial		2			2

Este último cuadro permite observar que la selectividad en las notas tiende a subir conforme el grado escolar aumenta para el caso de los estudiantes con enfoque profundo, pero esta selectividad de los alumnos con enfoque superficial se mantiene en los tres grupos.

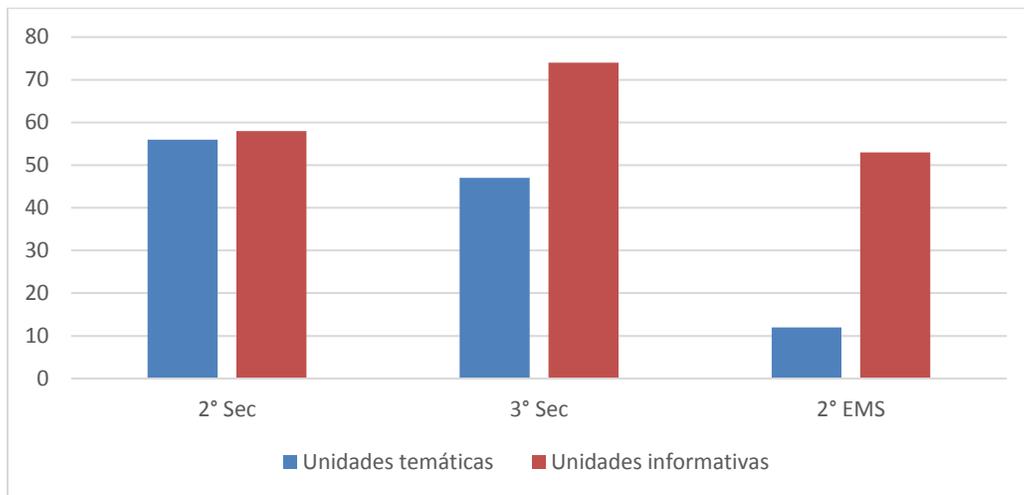
En lo que respecta al nivel de reelaboración, es necesario resaltar un aspecto que abarca a las notas a partir de texto como a las de clases: el parafraseo es una tarea que no realizan con mucha frecuencia. Pero esto no quiere decir necesariamente que sea algo imposible de hacer para estos estudiantes.

Como se observa en las tablas 5.18 y 5.19 pocas veces los alumnos añaden elementos propios a los apuntes, pero puede que esto se deba al poco acompañamiento que reciben de sus respectivos profesores o al desconocimiento de que la reelaboración se puede llevar a cabo, apegándose casi siempre a lo dicho por la fuente de información (texto o clase).

En conclusión, el desempeño de las notas a partir del texto de los participantes parece tampoco tener una relación importante con sus enfoques de aprendizaje. En este sentido, parece ser que la comprensión lectora, los objetivos de lectura (en caso de tenerlos), la identificación de la micro, macro y superestructura, los conocimientos previos respecto al tema (que los participantes dijeron ser nulos) y la seriedad con la que tomaron la actividad, fueron algunos de los factores que influyeron para que los participantes obtuvieran los resultados mostrados.

Como último objeto de análisis en este capítulo, se prestará especial atención al porcentaje de unidades temáticas e informativas, así como las veces que éstas se repitieron, en caso de que así fuera.

Con ayuda de las audio-grabaciones y las transcripciones de las clases, se detectó que, para el caso de segundo de secundaria, el profesor Oscar en total mencionó 56 unidades temáticas y 58 unidades informativas; José expuso en clases un total de 47 unidades temáticas y 74 informativas; mientras que Efraín en media superior presentó 12 unidades temáticas y 53 unidades informativas.

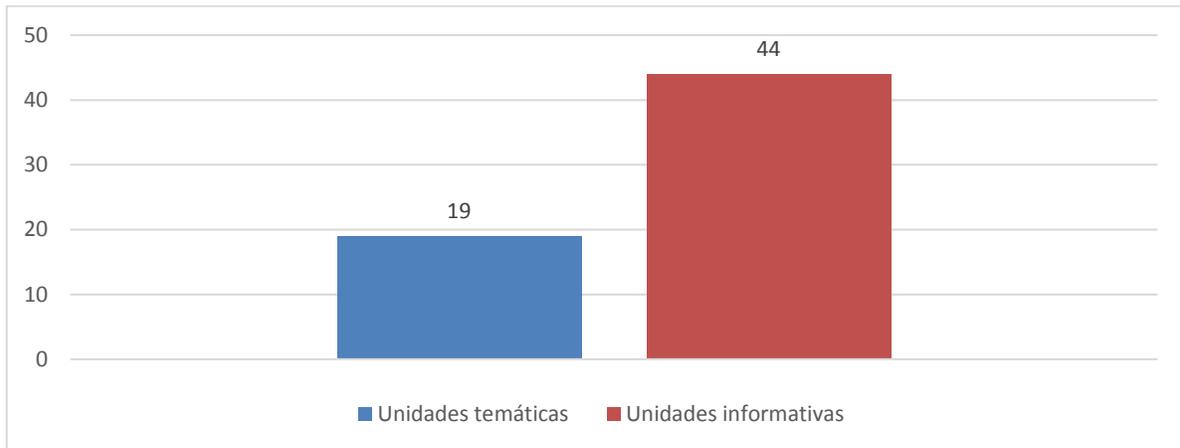


Gráfica 5.1. Unidades temáticas e informativas en las clases de los tres grupos.

Como se observa en la gráfica 5.1, aunque con cierto grado de diferencia, en todos los grupos imperaron las ideas informativas. En cuanto a la repetición de la información por parte de los profesores a lo largo de las presentaciones de los temas frente a sus respectivos grupos, se identificó que sólo el profesor Efraín lo hacía.

Esto trae como consecuencia para los grupos de secundaria que en las clases que se audiograbaron, tuvieron que rescatar las ideas principales en el momento en el que se tocaron en grupo, pues no existió oportunidad posterior para hacerlo.

Mientras que, para el grupo de media superior, existió la oportunidad de anotar una idea principal en el momento en el que ésta fuera rescatada en un momento posterior en plenaria.



Gráfica 5.2. Unidades temáticas e informativas del texto expositivo.

En el texto, se puede encontrar la misma situación que en las clases: una mayor cantidad de unidades informativas. Aunque, a diferencia de las clases, en el texto se puede repasar más de una vez la información que éste contenga para discriminar las ideas relevantes y las secundarias.

Capítulo 6. Discusión de resultados y conclusiones

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados, las aportaciones de este trabajo, así como las sugerencias que se hacen para profundizar, ampliar y mejorar el cuerpo de conocimientos teóricos y empíricos en futuras investigaciones respecto al tema de enfoques de aprendizaje y la toma de apuntes.

Como se podrá recordar, el primer objetivo consistió en *identificar los enfoques de aprendizaje* de los estudiantes de segundo año de la Escuela Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe (EPIISF) y de los estudiantes de segundo y tercer grado del Colegio Mano Amiga (CMA).

El segundo objetivo de investigación estuvo enfocado a *determinar el tipo de apuntes, elaborados a partir de clases expositivas*, de los participantes seleccionados de los planteles antes mencionados. Mientras que el tercero estuvo dirigido a hacer este mismo análisis, pero de sus *apuntes hechos a partir de la lectura de un texto expositivo*. A partir de lo anterior, se esperaba que los participantes con enfoque profundo de aprendizaje redactaran más apuntes selectivos y personalizados, mientras que los alumnos con enfoque superficial obtuvieran más apuntes incompletos y literales.

6.1 Enfoques de aprendizaje

El hecho de conocer los enfoques de aprendizaje permite tener un panorama de cómo aprenden los estudiantes (Beltrán y Díaz-Barriga, 2011). En otras palabras, se puede hacer un estudio de dos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos y, a partir de saber cómo funcionan (los motivos y estrategias), coadyuvar a la comprensión y su posible mejoramiento.

Respondiendo a la primera pregunta de investigación (¿cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos de segundo y tercero de secundaria del CMA y de segundo de la EPIISF?) y, al igual que lo encontrado por García *et al.*, (2005), los resultados del cuestionario aplicado para conocer los enfoques de aprendizaje de

los participantes de este estudio, mostraron que fueron pocos los alumnos con enfoques de aprendizaje nítidamente definidos. Esta minoría de estudiantes confirma que menos de la cuarta parte de la población a la que se le aplicó el instrumento, adopta un enfoque en particular y que la mayoría se sitúa dentro del rango de un extremo a otro. Es decir, sus enfoques de aprendizaje no son definidos, en tanto que sus motivaciones como estrategias cambian constantemente.

Particularmente hablando de la relación encontrada en este estudio (*a menor nivel escolar, menos estudiantes con enfoque profundo y más con enfoque superficial; a mayor nivel escolar, menos estudiantes con enfoque superficial y más con enfoque profundo*), puede explicarse debido a varios factores.

Uno de ellos es la diferencia entre las prácticas escolares que se documentó en cada grupo estudiado. Es decir, tal como señalan Espino (2012), Salim (2006) y Pérez (2001 en Espino y Miras, 2010), los enfoques de aprendizaje dependen, en gran medida, de aquellas prácticas que las favorecen y/o repelen.

Por ejemplo, en el grupo de segundo de secundaria, se observó que el profesor Oscar, intencionalmente o no, partía de una concepción de enseñanza en la cual prevalecía lo dicho por las fuentes bibliográficas que utilizó para dictarle a sus alumnos en las diferentes sesiones. Es decir, prevalecía un enfoque de enseñanza directivo, lo cual producía a su vez un aprendizaje memorístico (Pérez, 1999).

Aunque todos los profesores intentaban rescatar el conocimiento previo de los alumnos, se observó que el profesor Efraín no avanzaba en el tema si es que no eran los propios alumnos quienes decían al grupo lo visto en las clases anteriores. De esta forma, Efraín contribuía a la activación y el compartimiento de conocimientos previos en beneficio de los alumnos (Pérez, 1999); concretamente a que éstos tuvieran presente qué fue lo que se dijo en sesiones pasadas respecto a un tema y a partir de ahí, continuar con su clase.

Estos dos ejemplos en las formas de actuar del docente frente a grupo, contrastan. Fomentan escenarios distintos de enseñanza y aprendizaje: mientras que en media

superior se favorece la construcción del conocimiento, en secundaria se favorecía la memorización.

La pericia y la gama de estrategias con las que contaban los participantes también es otro posible factor de influencia. Por lo que se pudo observar, los participantes de segundo de secundaria carecían de una gama de estrategias de aprendizaje, o por lo menos no las utilizaron en la toma de apuntes.

Esta situación representa un panorama reducido para este grupo, pues al no tener diferentes formas de proceder ante una tarea escolar, se reduce la posibilidad de que puedan elegir la que les parezca más óptima. Pudiéndolos llevar a pensar que sus formas de actuar frente a las tareas académicas son únicas y/o las más adecuadas (Pérez, 2001 en Espino y Miras, 2010).

Por lo que respecta al grupo de tercero de secundaria, se puede mencionar que, con el paso de segundo a tercer grado de secundaria, pudieron haber aparecido prácticas escolares que favorecieron el enfoque profundo, que disminuyeron las prácticas superficiales o hubo una combinación de ambas (Salim, 2006).

Aunque se desconocen las prácticas del resto de profesores que imparten clases en segundo y tercer grado, se sabe que la planta docente del plantel es permanente y que los cambios en ésta, no se dan por completo ni al mismo tiempo. Aunado a lo anterior, en este plantel de secundaria no se brindan cursos a los estudiantes para que aprendan estrategias de aprendizaje ni tampoco, por lo que se pudo apreciar, en las clases se favorecen estas estrategias en pro de una construcción personal del aprendizaje.

En Educación Media Superior, se observó que los alumnos puntuaron más alto en el enfoque profundo que en superficial. Esto hace pensar que, en el plantel de esta comunidad sólo se encuentran los estudiantes que, además del apoyo que han recibido de sus respectivos familiares, han desarrollado estrategias y/o motivaciones para continuar con sus trayectorias académicas.

Aunque no es claro que este posible desarrollo de estrategias y/o motivaciones hayan tenido lugar en nivel secundaria o en el transcurso del bachillerato. Por otro lado, el posible mayor conocimiento previo respecto a los temas (Pérez Cabaní, 2001 en Espino y Miras, 2010) es otro factor explicativo para que sólo se encontraran participantes con enfoque de aprendizaje profundo en este grupo.

Finalmente, se descarta que la forma de evaluación haya definido los enfoques de aprendizaje de los participantes tal como señala Salim (2006). Pues en los tres grupos en algún momento los profesores mencionaron que los alumnos harían un examen. Esto hace pensar que, en todo caso, probablemente la forma en que los estudiantes se prepararon para presentar una evaluación como ésta, es la que fomenta adoptar un enfoque u otro.

6.2 Apuntes a partir de clases y del texto

A continuación, se comentarán los datos relevantes encontrados de cada uno de los participantes del presente estudio. Se dividirá en dos secciones, en la primera se brindará el análisis de los resultados de las notas hechas por los participantes a partir de las clases y en la segunda, el análisis de las notas a partir del texto.

Sólo para no perder el hilo conductor, es importante mencionar que se esperaba que los niveles de selectividad y reelaboración de la información en los apuntes de los participantes seleccionados, fueran diferentes de acuerdo con el enfoque de aprendizaje de éstos.

Como se observó en el capítulo anterior, no se encontró lo esperado en todos los grupos. Es decir, en lo general, se encontraron participantes con enfoques de aprendizaje profundo con un bajo grado de reelaboración y selectividad en sus apuntes, así como estudiantes con enfoque superficial con mayor pericia en la selectividad y reelaboración al momento de anotar.

En lo que respecta a los apuntes a partir de las clases, estas variaciones en la forma de apuntar fueron más evidentes. Pues la distribución de las diferentes formas de apuntar, obedecieron a factores distintos a los enfoques de aprendizaje de los

participantes. Por otro lado, en los apuntes de texto, fue más clara la dificultad de los estudiantes, principalmente los de enfoque profundo, para rescatar la información importante y reelaborarla. De hecho, la pericia en su práctica de tomar apuntes, parece *no* tener tanta relación con sus enfoques de aprendizaje, sino con el nivel escolar que presentan.

6.2.1 Apuntes a partir de clases

Es imprescindible mencionar que la discusión de los resultados presentados no sólo obedecerá a la relación *enfoque de aprendizaje – tipo de apunte*, sino que, atendiendo a las distintas prácticas de anotación encontradas en los participantes, también se abrirán espacios para discutir algunos los factores que, a partir de lo sustentado teóricamente, influyeron en las anotaciones de los participantes, independientemente del enfoque de aprendizaje de éstos.

Esto último se hace con el objetivo de brindar mayor solides a la respuesta de la segunda pregunta de este trabajo: ¿cuáles son los tipos de apuntes elaborados partir de clases expositivas que realizan cuatro estudiantes de segundo año de la EPIISF y doce del CMA?

En este estudio se confirmó algo dicho por Entwistle (1988): sería un error pensar que un alumno con enfoque profundo despliegue una serie de motivaciones y estrategias igualmente profundas. Por ejemplo, una de los primeros datos importantes es que un alumno de un grado escolar puede apuntar de manera distinta en términos de selectividad, aunque no tanto así en cuanto a la reelaboración.

Además, se observa que los apuntes de los tres grupos participantes están influidos fuertemente por la forma en la que el *docente aborda su clase*. Este fenómeno fue más claro distinguirlo en los grupos de segundo de secundaria y de segundo de bachillerato.

Como ya se reportó, el profesor Oscar (de segundo de secundaria) se limitaba básicamente a dictar y explicar. En consecuencia, los participantes de este grupo

apuntaron prácticamente la misma información en las clases en las que se pudo audiograbar.

Este actuar de Oscar frente al grupo coincide con la dependencia a lo literal de la cual habla Ruiz (2009). En este grupo, lo que los alumnos hacían en sus respectivos cuadernos eran “pseudo textos”, en términos de esta autora.

Se les llama pseudo textos porque los estudiantes no realizaban procesos complejos de pensamiento (como el análisis, la síntesis o la ejemplificación de las explicaciones que brindaba el profesor); sólo se acotaban a copiar de la manera más fiel posible lo que el docente dictaba.

Esta forma de interacción entre el profesor y alumnos, orillaba a que éstos no desarrollaran la capacidad de identificar información importante dicha por un expositor. En otras palabras, el dictado del profesor Oscar a los alumnos de segundo de secundaria, los hacía que actuaran como *aprendices pasivos* (Weishaar y Boyle, 1999 citado en Balderas, 2006).

La construcción de las notas de los participantes de segundo de secundaria también se vio influenciada cuando el profesor les pedía *no apuntar*, debido a que él explicaría partes importantes de la clase. Este escenario coincide de alguna forma con lo mencionado por Fernández (2007): en algunos momentos parece que la práctica de tomar notas ha sido rebasada, pues no se están valorando y/o aplicando las bondades de esta práctica para beneficiar el aprendizaje. De ahí que los participantes de segundo de secundaria obtuvieron el mismo resultado (apuntes incompletos y literales), independientemente de su enfoque de aprendizaje.

En contraste, en el grupo de segundo de preparatoria se encontró el mayor porcentaje de *apuntes selectivos y personalizados*. A diferencia de los y las demás participantes, las de este grupo obtuvieron más notas que contenían principalmente unidades temáticas. En otras palabras, estas alumnas contaban con más notas completas y útiles (Méndez, 1986). Esta utilidad puede tener como objetivo consolidar lo aprendido en clase, estudiar para una evaluación o anclar lo aprendido con nuevos contenidos.

El encontrar más notas selectivas y personalizadas en este grupo se explica a partir de que, por ejemplo, el profesor Efraín hacía pausas expositivas (Guasch y Castelló, 2002; Molina, 2014), a fin de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de identificar aquella información relevante. Esta característica no fue clara ni con el profesor Oscar ni con el profesor José.

Efraín también fomentaba la construcción del aprendizaje de los alumnos, esto a partir de pedirles que revisaran las notas hechas por ellos en clases anteriores (Barnett, Di Vesta y Rodozinski, 1981 en Monereo y Pérez, 1996).

Otro aspecto que pudo influir para esta mayoría de apuntes selectivos y personalizados se dio con las participantes de segundo de preparatoria, es que su profesor repitió información importante de los temas a lo largo de las clases en las que se abordaron. Aunque en el caso de Alejandra, esta repetición de los datos relevantes probablemente la orilló a apuntar más de dos veces la misma información en su nota selectiva.

Un punto en convergencia encontrado entre los participantes de media superior y de tercero de secundaria fue la notable relación entre la información escrita en el pizarrón del salón y la que los participantes de estos grupos elegían para apuntar.

Por ejemplo, en el T1C, el profesor Efraín apuntó varias unidades temáticas (o ideas principales) en el pizarrón, lo cual resultó de gran ayuda a las participantes de media superior, pues fue el indicio para que rescataran esa información.

Esto pone en evidencia lo dicho por Molina (2014): las ayudas audiovisuales permiten a los estudiantes a discriminar la información relevante de la que no lo es. Aunque también es necesario indicar que esto no siempre sucede así: existe la posibilidad de que el pizarrón (o cualquier otro medio visual o audiovisual) contenga ideas principales y secundarias o sólo secundarias.

Por ejemplo, en el segundo tema, Efraín sólo apuntó ideas complementarias, las cuales apuntaron todas las participantes, independientemente de su enfoque de aprendizaje. Es decir, una de las áreas de oportunidad identificadas en estas

participantes de preparatoria es distinguir qué información encontrada en el pizarrón es principal y cuál secundaria para poder apuntarla.

Prestando atención ahora a aquellos factores que favorecieron la personalización de los apuntes de las participantes de este grado, se puede pensar que la mención por más de una vez de la información importante por parte del profesor, permitió a las estudiantes darse cuenta que es posible llevar ese parafraseo a sus apuntes.

La rapidez en la exposición de los temas pudo haber sido otro factor de influencia. Tal como lo indica Méndez (1986), la rapidez con la que hablaba Efraín, las llevó a utilizar ciertas marcas (como símbolos matemáticos o abreviaturas) atribuyéndole cierto significado, con el fin de no utilizar mucho tiempo en escribir una idea y así continuar con la escucha activa, comprensión y escritura de los apuntes.

Además, no hay que olvidar que este nivel de experiencia en la toma de notas por parte de estas alumnas se ve influenciada por su mayor experiencia en esta tarea, pues tienen una trayectoria escolar mayor en comparación de los otros dos grupos participantes (Monereo *et al.*, 2000)

Por otro lado, la tendencia en la forma de apuntar de los estudiantes de tercero de secundaria guarda distancia con lo esperado. Si bien es cierto que hay cierta estabilidad de apuntar de manera selectiva, esta constancia se vio reflejada con dos alumnos con enfoque superficial (tres notas estratégicas para Patricia y cuatro para Javier), pues los identificados con enfoque profundo obtuvieron menos anotaciones selectivas.

Retomando los factores endógenos que influyen en el proceso de anotación, y al igual que el profesor Efraín, José pedía a los estudiantes que tomaran apuntes. Esta situación, al parecer, favoreció para que cinco de los seis participantes tomarán, por lo menos, dos apuntes de tipo selectivo (Orr, 1990).

La posible intención de resumir (Monereo y Pérez, 1996) fue lo que le permitió a Miriam, independientemente de su enfoque superficial, conseguir un apunte estratégico sin ayuda de los apuntes que el profesor hacía en el pizarrón. Es decir,

seguramente esta participante buscó centrarse en las partes centrales en las cuales se desprendían ejemplos o sobre los que ahondaba más el profesor.

Siguiendo con el foco de atención centrado en los alumnos con enfoques superficiales, tanto Miriam como Javier obtuvieron notas *exhaustivas* en el T3B. Cabe mencionar que esta clase estuvo precedida del incumplimiento de una actividad que José encargó a los estudiantes.

Ante esta situación, probablemente la intención de estos participantes se basó en rescatar la mayor cantidad de información posible tanto del video como de la explicación del profesor, a fin de subsanar la ausencia de conocimientos que debían de tener a partir de la tarea que no cumplieron (Cartolari y Carlino, 2011).

Por lo que respecta a los alumnos de enfoque profundo, todo parece indicar que echaron mano de copiar la información rescatada por el profesor en el pizarrón en el T2B (Pedro) y del T7B (Miriam y Adriana). Aunque, al igual que las participantes de media superior, es claro que esta estrategia para distinguir las ideas principales se tiene que reforzar.

El hecho de que, en las demás clases, tanto los alumnos con enfoque profundo y superficial hayan obtenido notas incompletas, se puede atribuir a diferentes factores. El primero de ellos podría ser la ausencia de información relevante escrita en el pizarrón. Si bien es cierto que el profesor José rescataba información y la escribía en el pizarrón, esta actividad no la realizó siempre. Como se pudo constatar en las audiograbaciones, en gran parte de las clases, presentaba las ideas principales ante el grupo de manera oral, no escrita.

Además, en ocasiones José escribía ideas secundarias en el pizarrón, las cuales eran copiadas por lo alumnos, confundiendo a estos últimos respecto a cuáles eran las ideas principales y cuáles las secundarias.

La forma de exponer (Méndez, 1986) probablemente también influyó para que el resto de las notas de estos participantes fueran incompletas. Es decir, se pudo

constatar que el profesor no hacía pausas expositivas ni explicaba más de una vez un contenido importante.

Finalmente, también se constató lo dicho por Monereo y Pérez (1996): la información que es presentada al final de la clase es poco probable que sea rescatada. Esta situación se presentó al momento de abordarse los subtemas de: ecológico, sexual e individuo-social.

La primera media hora de la última sesión del semestre, José la dedicó al tema de ecología, mientras que el resto de tiempo estuvo ocupado por los temas restantes. Pese a que también hubo un equilibrio entre unidades temáticas y unidades informativas, los alumnos mostraron una fuerte tendencia a no apuntar prácticamente nada de estos tres subtemas.

El hecho de que todos los alumnos no hicieran ningún tipo de modificación en la información que rescataron, se debió probablemente a la nula preparación de estrategias para darle matices personales a la información que rescatan (Orr, 1990; Kiewra 1988, citado en Balderas, 2006).

Otro punto que favorece la literalidad en las notas de los participantes de tercero secundaria, es el papel que les brindan a estas. Rescatando los datos encontrados por Czarnecki, Rosko y Fine, (1998 en Espino y Miras, 2010) y Castelló (1999, en Guasch y Castelló, 2002), es posible ver que las notas escritas pueden ser vistas por los alumnos como una forma de recolectar datos; no para construir nuevos conocimientos.

Además, es importante no perder de vista que los estudiantes de este nivel se encuentran en un proceso de desarrollo escolar. Tal como señala Balderas (2006), para buscar niveles sofisticados en la forma de apuntar, es necesario trabajar desde niveles previos, tal como puede ser el caso de estos participantes.

Ya casi para finalizar, es importante mencionar que casi todos los participantes tienen un punto el común: prácticamente no rescataron ningún ejemplo en sus anotaciones. Este hecho coincide con lo que dice Balderas (2006): lo que puede ser

evaluado en un examen es lo que más se tiende a apuntar. Y, como es conocido, en un examen más que preguntarse por ejemplos, se pregunta por conocimientos teóricos y/o procedimentales. Curiosamente, esta situación contrasta con lo esperado por Oscar. Este profesor esperaba que sus alumnos incluyeran ejemplos y personajes importantes en sus apuntes, lo cual no ocurrió.

Por último, aunque todos los profesores en algún momento mencionaron que era importante que sus alumnos tomaran apuntes, en ningún momento se les informó a los participantes que sus notas serían revisadas a detalle. Pues si se hiciera esto, la toma de apuntes perdería naturalidad y se correría el riesgo de caer en lo que se conoce como el *efecto del investigador*, es decir, que los participantes adecuaran su práctica de toma de notas de una manera distinta a como realmente la realizan.

6.2.1 Análisis de apuntes a partir de un texto

A continuación, se responde la última pregunta de investigación: ¿cuáles son los tipos de apuntes elaborados partir de un texto que realizan la muestra de dieciséis participantes seleccionados?

De inicio, y al igual que en el apartado anterior, no se observa una relación clara entre los enfoques de aprendizaje de los participantes y la forma en que toman apuntes de un texto. De hecho, los participantes con enfoque superficial obtuvieron más notas selectivas y, sólo en tercero de secundaria, personalizadas que los profundos.

Se observó que todos los participantes hicieron subrayado en sus hojas de lectura. Así, se confirma que el subrayado es una forma cotidiana de tomar apuntes (Serrano, 2002). Además, los participantes que hicieron anotaciones (independientemente de su enfoque de aprendizaje) a parte del subrayado (Pallares, 1984; Serrano, 2002), lo hicieron apegándose al resumen acumulativo, que es sólo una de varias formas posibles (Díaz-Barriga y Hernández 2010).

Aunque este uso generalizado y exclusivo del subrayado y del resumen acumulativo lleva a pensar que posiblemente, los participantes carecen del manejo de otras estrategias para tomar apuntes de un texto (Pallares, 1984).

Centrando ahora la atención en los niveles de selectividad, principalmente de los alumnos con enfoque profundo (Luisa, Araceli, Pedro, Adriana y Brenda) y sólo de Patricia para el caso de los participantes con enfoque superficial, sus apuntes (o subrayados) incompletos muy probablemente se vieron influidos por la falta de conocimientos previos respecto al tema del texto.

Esto se sabe porque después de realizar la lectura y redactar las notas, todos los participantes de todos los grupos, comentaron que nunca antes habían escuchado hablar ni siquiera de la rinitis. Esto confirma que, como señalan Monereo y su equipo (2000), la ausencia o gran distancia de conocimientos previos y el nuevo conocimiento, orilla al apuntador a centrarse en la familiaridad con algún hecho, noción o fenómeno, marcando información secundaria y dejando sin insignia a la principal.

Algo que es también inevitable mencionar, y que está muy relacionado con el punto anterior, es la intención en la lectura y en la toma de notas de los participantes (Simonet, 1992). Probablemente la intención de estos estudiantes no se centró en identificar los tipos de rinitis y las causas que las provocan, sino en saber cómo se curan algunos tipos de rinitis y/o los síntomas.

Ahora bien, el resto de participantes con enfoque superficial (Juan, Moisés, Diego, Javier, Erick, Alejandra y Jazmín), así como de enfoque profundo (Ana y Miriam), obtuvieron notas selectivas. Una de las posibles explicaciones para que esto sucediera es que tuvieron una comprensión más profunda del texto (Wells, 1987 en Solé, 2010).

Pues sólo teniendo una comprensión profunda del texto, es que les fue posible identificar y subrayar aquellas partes fundamentales (unidades-idea) de las cuales se desprenden otras que las complementan (ideas secundarias).

La última participante que obtuvo resultados distintos fue Karen. Probablemente ella tuvo como intención el recopilar la mayor cantidad de datos posibles (Monereo y Pérez, 1996). Esto en función de que, con base en su selección exhaustiva del texto, quiso registrar y almacenar la mayor información posible para memorizarla y repetirla durante la evaluación que se le presentaría.

Por lo que respecta a la reelaboración de las notas, llama la atención que Javier fue el único que rescató información del texto para después parafrasearla. Además de su alto nivel de comprensión lectora, este participante sabía que se pueden hacer anotaciones de un texto sin la necesidad de copiar la información fielmente, aunque sí teniendo cuidado de no hacer cambios que la alteraran. Esta última idea recobra importancia porque fue justo lo que hizo: explicó con sus palabras aquella información que consideró importante.

De acuerdo con Alvarado y Narvaja (1999 en Molina, 2014), en las notas a partir de textos siempre queda la esencia del texto original; en este estudio, casi todos los participantes que hicieron reelaboración de la información subrayada, lo hicieron de manera literal.

Hablando de las alumnas de media superior, se pensaba que su nivel de pericia tomando apuntes sería mayor que la del resto de participantes; se esperaba una mayor personalización en sus notas (Monereo, Barberá, Castelló y Pérez en Espino y Miras, 2013).

Pero pareciera ser que la elección de la mayoría de estudiantes fue realizarle los menores cambios posibles a la información para evitar malas interpretaciones. Tampoco se descarta que esta nulidad del parafraseo haya sido consecuencia de su poca práctica (Orr, 1990; Kiewra 1988, citado en Balderas, 2006).

Esta situación hace retomar la dependencia a lo literal que se mencionó de Ruiz (2009). De acuerdo a esta autora, los estudiantes no redactaron un resumen, sino un pseudotexto, ya que se limitaron a seleccionar algunas partes del texto que tenían y las copiaron.

Esta nulidad en la personalización de las notas de quince participantes, independientemente de su enfoque de aprendizaje, también se le atribuye a lo que señalan Monereo y colaboradores (2000): la falta de conocimientos respecto a la forma de tomar apuntes, provoca que esta actividad se remita únicamente a formas poco sofisticadas.

Por otro lado, para realizar un verdadero resumen, de acuerdo con Van Dijk (Cassany, 1993), es necesario aplicar las reglas de supresión, generalización y especificación. Dadas las características de los textos elaborados por los participantes, ninguno de ellos cumplía cabalmente con estas tres reglas.

Ya casi para terminar, de acuerdo con Simonet (1992), el tiempo es un elemento que puede favorecer o perjudicar la buena toma de apuntes después de la lectura de un texto. Por tanto, se descarta que el tiempo disponible para leer el material y tomar apuntes de él, haya sido factor para obtener apuntes incompletos o literales. Esta afirmación se hace al margen de que todos los participantes tuvieron un espacio de aproximadamente una hora con veinte minutos para realizar esta actividad.

Como se pudo observar, un alumno puede apuntar de diferente manera en una clase y de un texto. Esto lleva a pensar que el hecho de distinguir las ideas principales de un tipo de fuente, no es suficiente para que ese desempeño sea similar cuando se tiene otra fuente distinta.

6.3 Implicaciones pedagógicas

Conocer los enfoques de estudio de los cursantes de cualquier nivel educativo ayuda a tener un diagnóstico grupal en cuanto a aquello que los motiva a realizar las actividades escolares, además de conocer la gama de estrategias con las que cuentan y, si se hace un trabajo más amplio, conocer a detalle el nivel de pericia de una estrategia en particular.

A partir de conocer esos elementos, se pueden realizar actividades para motivar a los estudiantes a comprender, y no sólo a memorizar, los contenidos vistos en clase,

a realizar esfuerzos que vayan más allá de los mínimos, a que no vean las actividades escolares como impuestas y a que busquen la relación de los contenidos vistos en clases con su vida cotidiana.

En lo que se refiere a la toma de apuntes, este trabajo pone el foco de atención en la pericia que tienen los estudiantes para identificar las ideas principales de una clase o una lectura y escribirlas. La importancia de estas actividades reside en que, detrás de ellas, debe existir la comprensión de la información para poderla relacionar con los conocimientos previos y que éstas no se limiten sólo a lo literal ni a la memorización. Buscando conseguir esto, debería existir una formación o apoyo psicopedagógico, fomentando así que los alumnos conozcan y exploten a la toma de apuntes para el aprendizaje.

En ese sentido, se rescatan algunas aportaciones de Monereo y colaboradores (2000) para tomar notas a partir de clases, las cuales se basan en los siguientes puntos:

- Hacer una planificación para enseñar un contenido curricular en particular, así como a tomar apuntes.
- Decir a los alumnos de manera clara lo que se espera que anoten, el motivo y la finalidad de la toma de apuntes, así como lo que deberán hacer con lo apuntado.
- Utilizar una metodología que favorezca la consciencia sobre el significado y el sentido de la propia actuación del alumno. En este punto sobresalen las pausas durante la exposición en clase, una estructuración clara del contenido a exponer por parte del docente, así como una demanda respecto a la organización de la información por parte de los alumnos en sus apuntes.
- Después de terminar la intervención, preguntarse si se han logrado los objetivos relacionados con la toma de apuntes, si la metodología empleada ha sido útil y cómo alcanzar objetivos diferentes (o aquellos que no se hayan alcanzado) a partir de adecuaciones en la metodología.

Por lo que respecta a la toma de apuntes a partir de texto, se hacen las siguientes sugerencias a partir de lo encontrado:

- Mostrar al grupo la aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura de un texto para aumentar la comprensión de éste.
- Guiar la elaboración en el pizarrón de un cuadro sinóptico, mapa mental o cualquier otro organizador, a fin de identificar las ideas del texto y su jerarquización.
- Sintetizar las ideas y definir cuáles y por qué son las que se tienen que considerar como principales.
- Realizar adecuaciones en las siguientes intervenciones a partir de los resultados obtenidos.

6.4 Limitaciones y sugerencias para otros estudios

Entre las limitaciones de este trabajo, se encuentra el no haber indagado con los estudiantes qué es exactamente lo que los motiva a asistir a la escuela, así como tampoco se identificó el nivel de dominio de algunas estrategias de aprendizaje. Si bien es cierto que un instrumento permite tener un panorama de los enfoques de aprendizaje, la interacción directa con los estudiantes hubiera permitido enriquecer aún más la información. Esta indagación no se hizo debido a las limitantes económicas y temporales, pues este estudio inició en el mes de septiembre, es decir, a poco tiempo de salir de vacaciones de fin de año.

Además, el Cuestionario de Procesos de Estudios Revisado - 2 Factores, en tres de las frases que la conforman se evalúan dos aspectos al mismo tiempo. Esto provocó probablemente que la comprensión de estas frases fuera difícil para los participantes.

Por otro lado, se desconoce cuál es el nivel de desempeño de los participantes en otras clases en la actividad de tomar apuntes. En cuanto a los apuntes a partir de un texto, se desconoce cuáles hubieran sido los resultados si hubieran tenido la oportunidad de haber leído anteriormente un material con información similar.

Para futuras investigaciones, se sugiere hacer una entrevista a profundidad con los participantes, así como recabar evidencia para tener un panorama más completo respecto a los enfoques de aprendizaje que tengan cada uno de ellos.

Además de lo anterior, se sugiere revisar los apuntes del grupo de participantes, las cuales hayan sido hechas en diferentes disciplinas, así como temas y formas de texto, para analizar con mayor detalle la variación de los resultados de esta práctica.

Otra sugerencia que se hace para futuras investigaciones es que, a partir de los tipos de apuntes que realicen algunos participantes, se identifique si el aprendizaje que éstos realizan es memorístico o significativo. Esto con el fin de verificar si hay alguna relación entre la toma de apuntes y el aprendizaje que se da en el aula.

Referencias

- Aragón, M. & Jiménez, Y. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes. Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista de investigación educativa*, 9, 1-21.
- Balderas, G. (2006). *Promoción de supervisión metacognitiva de comprensión de textos en estudiantes de bachillerato a través de contextos de aprendizaje guiado y cooperativo*. (Tesis de licenciatura) UNAM: Facultad de psicología.
- Beltrán, O. & Díaz-Barriga, F. (2011). Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Revista Intercontinental de Psicología e Educación*. 1 (13), 115-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1993). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Cepeda, M.; Refugio del, M. & Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (1), 99 – 116.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4 (7), 67 - 86.
- Coll, C. (2008). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Díaz-Barriga, F. & Aguilar, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles Educativos*. 41, 28-47.

- Díaz-Barriga, F. (2011). *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación*. México: UNAM.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Espino, S. (2012). *La toma de apuntes, su uso y su enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona: Facultad de Psicología.
- Espino, S. & Miras, M. (2013). El proceso de anotación y el uso posterior de los apuntes para el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (59), 1257 - 1280.
- Espino, S. & Miras, M. (2011). Relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios y su representación de la toma de apuntes. *Anuario de Psicología*. 41 (1-3), 135 - 153.
- Espino, S. & Miras, M. (2010). El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos. *Lectura y vida*, 31 (4), 27 - 34.
- Fajardo, A.; Hernández, J. & Gonzáles, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 14 (2), 26-33.
- Fernández, H. (2007). *Manual para la elaboración de textos: antología, apuntes, libros de texto, manual, memoria, monografía, tesis y tratado*. Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Flores, R.; Jiménez, J. & García, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: evaluación de procesos cognoscitivos básicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17 (2), 34-47.

- García, A.; Fuede de la, J.; Justicia, F. & Pichardo, M. (2005). Análisis del aprendizaje del profesorado en formación: ¿pertenece sus enfoques de aprendizaje a un continuo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (3), 255-268.
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodinámica*. (4), 4-39.
- Goñi, A. (1991). *Una escuela para pensar*. Bilbao: Universidad del país Vasco.
- Guasch, T. & Castelló, M. (2002). Aproximación a la enseñanza de la toma de apuntes en la educación secundaria obligatoria: un estudio descriptivo. *Infancia y Aprendizaje*. 25 (2), 169-181.
- Hernández, F (2002). Los enfoques de aprendizaje. *Grupo Docente. Revista on line de Educación*. 1, 45-54.
- Hernández, G. & Díaz-Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica* (40), 1 – 19.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2011). *Informe 2011. Actividades y resultados*.
- Izquierdo, C. (1997). *Metodología del estudio. Guía para estudiantes maestros*. Ciudad de México: Trillas.
- Maddox, H. (1989). *Cómo estudiar*. Barcelona: Oikos Tav.
- Mato, D. (2011). Experiencias de Educación Superior Indígena en América Latina: diversidad de propuestas institucionales, retos y oportunidades. En Diduo, S. y Remedi, E. (coords.) *Educación superior de carácter étnico e México: pendientes para la reflexión*. México: Cinvestav.
- Méndez, J. (1985). *Guía del estudiante, toma de apuntes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Secretaría de Educación Pública.

- Molina, V. (2014). Profe, ¿apuntamos eso o le sacamos foto? Los apuntes de clase y su relación con el aprendizaje en las disciplinas. Ponencia en el *V encuentro internacional y VI nacional de lectura y escritura en la educación superior*.
- Monereo, C. (2009). Aprender a encontrar y seleccionar información: de google a la toma de apuntes. En Pozo, J. & Pérez, M. (coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Colofón.
- Monereo, C. & Castelló, M. (s.f.). ¿Esto hay que apuntarlo? La toma de apuntes como estrategia de aprendizaje.
- Monereo, C. (Coord.) (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Monereo, C. & Pérez, M. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y aprendizaje*. 73, 65 - 86.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- Orr, F. (1990). *El estudio a tiempo parcial: guía práctica de autoayuda*. Bilbao: Deusto.
- Ortega, E. & González, L. (s.f.). La estrategia de aprendizaje apuntes vs libros. Análisis comparativo de los estudios de administración y dirección de empresas con otros estudios. *Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*.
- Ossa, C. & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*. 8 (1), 79–88.
- Pallares, E. (1984). *Mejora tu manera de estudiar*. Bilbao: Mensajero.

- Pérez, M. (1999). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*. 23 (47), 161-188.
- Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de medios y educación*, 25, 93 - 115.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Grao.
- Ruiz, V. (2011). Las mujeres indígenas y su acceso a la educación superior, dos estudios de caso. En Didou, S. & Remedi, E. (coords.) *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Cinvestav.
- Salas, R. (1998) Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 24, 59 - 78.
- Salgado, D. & Maz, A. (2013). Toma de apuntes y aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 341 - 358.
- Salim, S. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (1), 1 – 17.
- Salvador, M. (1986). Estudio comparativo de la evaluación de la lectura oral y la lectura silenciosa. *Infancia y aprendizaje*. 35 (36), 25-35.
- Sanjurjo, L. (1995). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. 4 (1), 5-13.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En Didou, S. & Remedi, E. (coords.) *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Cinvestav.
- Serrano, J. (2002). *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos en clase*. Madrid: Anaya.
- Simonet, R. (1992). *La toma inteligente de notas*. México: Anaya.
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En Secretaría de Estado de Educación y formación profesional. *Confirma 2010, leer para aprender, leer en la era digital*. España: Secretaría General Técnica.
- Solé, I. & Coll, C. (1997). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C, *et al.* (Comps.) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículum. *Revista signos*. 36 (54), 264-266.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368 - 375.
- Villa, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de educación superior*. XXXVI. (1), 93-110.

Anexos

*Anexo 1. Muestra del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio, dos factores:
R-SPQ-2F (Biggs, J.; Kember, D. & Leung, D., 2011)*

Número	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Siento que a veces, cuando estudio, tengo un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2	Creo que para sentirme satisfecho, tengo que trabajar sobre un tema todo lo necesario para formar mis propias conclusiones.					
3	Mi intención es pasar el curso haciendo el menor esfuerzo posible.					
4	Yo sólo estudio en profundidad el material que recibo en clase y las guías del curso.					
5	Siento que cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él.					
6	Veo la mayoría de los nuevos temas como interesantes y casi siempre dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos.					
7	No siento mi curso muy interesante, por eso trabajo lo mínimo.					
8	Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé de memoria, aunque no las haya entendido.					
9	Para mí, el estudio de los temas académicos puede ser tan emocionante como una buena novela o película.					
10	Me cuestiono sobre los temas importantes hasta que los haya comprendido completamente.					
11	Creo que puedo pasar los exámenes, memorizando las partes más importantes en lugar de intentar comprenderlas.					
12	Generalmente sólo estudio lo específico del examen, pues creo que es innecesario hacer un trabajo extra.					
13	Trabajo duro en mis estudios, porque el material me resulta interesante.					

Anexo 2. Pauta de anotación (profesor)



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología



Estimado profesor, en las siguientes páginas usted encontrará 3 documentos, los cuales constituyen el apoyo brindado de su parte.

En esta primera hoja, le solicito que, de acuerdo al tema _____, enliste de 10 a 15 conceptos, los cuales considere que son los más importantes de los que enseñará a los alumnos.

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-
- 11.-
- 12.-
- 13.-
- 14.-
- 15.-



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología



Como última parte, debe de llenar la siguiente tabla. Del lado derecho se encuentran los tipos de contenidos, mientras que del lado izquierdo usted debe enlistar aquellos elementos que considere que los alumnos deben de apuntar de la clase.

Conceptos.	1.- 2.- 3.- 4.- 5.- 6.-
Ejemplos.	1.- 2.- 3.- 4.- 5.- 6.-
Otros	1.- 2.- 3.- 4.- 5.-

Anexo 3. Texto Rinitis



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología



Nombre: _____ Edad: _____

A continuación se te presenta un texto, el cual debes de leer de manera detenida, ya que se te aplicará un cuestionario en relación al contenido del mismo.

Siéntete en plena y total libertad de hacer marcas, anotaciones, subrayado, resaltado de palabras e/o ideas que consideres importantes, etcétera. Estas anotaciones o marcas las puedes hacer sobre el texto, en las hojas blancas que se te proporcionan o en ambos lugares.

“Rinitis”

La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz
Puede ser alérgica o no alérgica dependiendo de la causa de la inflamación.

La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias llamadas alérgenos.
Pueden hallarse alérgenos tanto en exteriores como en interiores.
Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores como: polen de árboles, césped y malezas o moho presentes en el aire se llaman alérgicas de temporada o “fiebre de heno”.
El momento y la duración de las distintas temporadas de polen y moho pueden variar dependiendo de la parte del país donde se viva.

La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores como: caspa de mosca, moho de interiores, excremento de cucarachas o ácaros domésticos de polvo - criaturas microscópicas que se hallan en casa -
Cuando es este el caso, estas alérgicas se llaman alergias perennes dado que los síntomas pueden durar todo el año.

Los síntomas de rinitis alérgica pueden incluir estornudos, nariz congestionada y picazón en la nariz, paladar y garganta, así como en los ojos y oídos.
Generalmente aparece en una persona antes de la edad de 20 años.

De hecho la rinitis alérgica puede diagnosticarse hasta el primer año de vida.

Si se tiene síntomas de rinitis alérgica, su especialista en alergias puede ayudarle Para determinar los alérgenos específicos que desencadenan la reacción por medio de exámenes alérgenos.

Los resultados ayudarán a orientar el tratamiento.

Los factores desencadenantes de la alergia varían según la temporada, Su especialista en alergias le ayudará a determinar cuándo son más abundantes y los tipos de polen o moho que desencadenan sus síntomas.

En cambio, si los resultados del examen de alergia muestran que se trata de una alergia perenne,

su especialista puede ayudarle a tomar las medidas ambientales adecuadas para reducir los alérgenos específicos.

Su médico puede prescribir un aerosol nasal antialérgico, antihistamínico no sedante, descongestionante u otros medicamentos para disminuir sus síntomas de rinitis alérgica.

Si sus síntomas persisten, habrá de considerarse el tratamiento de inmuno-terapia también llamado de vacunas antialérgicas.

Este tipo de tratamiento consiste en recibir vacunas periódicamente en un plazo largo de tres a cinco años

para que su sistema inmunológico se haga más resistente a los alérgenos específicos.

La rinitis no alérgica se desencadena debido a ciertos factores tales como olores fuertes, contaminación, partículas suspendidas en el aire, humo y otros irritantes.

A diferencia de los alérgenos, estas sustancias no producen una reacción al sistema inmunológico de una persona.

Los síntomas de rinitis también pueden desencadenarse por cambios de temperatura y atmosféricos.

La rinitis no alérgica generalmente afecta a los adultos y causa síntomas todo el año, especialmente congestión nasal o “nariz tapada” y dolores de cabeza.

Si la persona que sufre rinitis también tiene una nariz muy congestionada, la enfermedad se llama entonces rinitis vasomotora.

Si bien los medicamentos no pueden aliviar completamente los síntomas, su doctor puede recetarle descongestionantes o un aerosol nasal con esteroides para disminuir los síntomas.

Un régimen de ejercicio también puede ser muy útil.

Un tipo de rinitis no alérgica, llamada rinitis eosinofílica no alérgica, recibe su nombre por la célula sanguínea - el eosinófilo -

que se distingue de otras formas de rinitis no alérgica.

Este tipo de rinitis se comporta como rinitis alérgica porque causa ataques frecuentes y repetidos de estornudos y nariz congestionada.

Este trastorno, que da la impresión de aparecer sin razón, puede deberse a cambios en el ambiente

como variaciones de presión atmosférica o meteorólogos.

Los exámenes alérgicos de la piel son negativos con este tipo de rinitis

y es común que se presente la complicación de pólipos nasales

los cuales aparecen en la membrana de la mucosa de la nariz y llegan a causar congestión y pérdida del sentido del olfato.

Puede ser beneficioso el uso de medicamentos tales como antihistamínicos y descongestionantes,

pero los corticoides nasales tópicos proporcionan el mayor alivio para muchos pacientes.

La rinitis medicamentosa es otro tipo de rinitis no alérgica que ocurre cuando se usan excesivamente los aerosoles nasales descongestionantes que no necesitan receta,

a menudo durante más de tres días consecutivos.

Esta forma de rinitis causa congestión nasal intensa

y se trata de ópticamente dejando de usar el aerosol nasal causante del problema.

La rinitis neutrofílica se desencadena comúnmente por una infección sinusal o asociada.

También puede relacionarse con infecciones virales como resfriado o gripe.

Esta forma de rinitis produce síntomas como goteo post-nasal y dolor sinusal, que puede tratarse con descongestionantes o con una solución salina nasal.

Se recetan antibióticos cuando están infectados los senos nasales

Pero no en el uso de los simples resfriados.

La rinitis estructural se produce a causa de anomalías estructurales en el tabique nasal.

Estas anomalías pueden ser el resultado de una lesión,

Como una nariz fracturada o alguna condición congénita de la persona tal como pasajes nasales estrechos o torcidos.

La rinitis estructural puede producir congestión durante todo el año

y comúnmente afecta un lado de la nariz más que el otro.

La cirugía puede ayudar a corregir esa anomalía.

Si se aprende sobre las causas y los síntomas de las diversas formas de rinitis, se podrían identificar mejor los síntomas y sus factores desencadenantes.

El especialista en alergias le puede asistir ya sea al proporcionarle más información sobre los tipos de rinitis

o bien al hacerle un diagnóstico más preciso

y a indicarle un tratamiento eficaz.

Anexo 4⁸. Unidades temáticas de Historia Universal

No. de unidad temática \ Tema	T1A	T2A	T3A
1	Viajes de exploración <i>Margarita</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>	Monarquía europea <i>Luisa</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i>	Estamentos sociales <i>Luisa</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>
2	Comercio en Europa <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>	Mercantilismo <i>Luisa</i> <i>Karen</i> <i>Juan</i>	Privilegios de la corte <i>Luisa</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>
3	Carabelas <i>Margarita</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>	Burguesía <i>Diego</i>	Endeudamiento <i>Luisa</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>
4	Brújula <i>Margarita</i> <i>Karen</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i>	El renacimiento <i>Moisés</i>	Crisis económica <i>Luisa</i> <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Moisés</i>

⁸ Debajo de cada unidad temática, se encuentran los nombres del alumno o los alumnos que rescataron esa información en sus respectivos apuntes.

	<i>Diego</i>		
5	Astrolabio <i>Margarita</i> <i>Karen</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i>	Despotismo ilustrado	Declaración Universal de los Derechos del Hombre <i>Karen</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>
6	Portulano <i>Araceli</i> <i>Araceli</i> <i>Juan</i>	Ilustración	La bastilla <i>Luisa</i> <i>Araceli</i> <i>Moisés</i> <i>Diego</i>
7	Microscopio <i>Margarita</i> <i>Juan</i> <i>Moisés</i>	La enciclopedia	La marsellesa
8	Imprenta y papel <i>Juan</i>	Reina Isabel	La guillotina
9	Pólvora <i>Araceli</i>	Reyes católicos	Francia <i>Luisa</i>
10	Herbolaria <i>Moisés</i>	Luis XIV	Luis XIV
11	Francisco Bacon	Carlos V	Luis XVI
12	Galileo Galilei <i>Diego</i>	Enrique VIII	Luis XV
13	Rene Descartes	Las manifestaciones sociales	Napoleón Bonaparte
14	Isaac Newton	Tipo de gobierno actual	María Antonieta

15	Copérnico	Características de un rey	Problemas contemporáneos
16	Viajes que realiza en Santa Fe	Desigualdad social	Forma de gobierno
17	Comercio en Quiroga	La democracia	Sanciones actuales
18	Utilidad de un mapa		Manifestaciones
19	Imprenta en nuestros días		Personajes importantes actuales
20	Remedios naturistas		

Anexo 5. Unidades temáticas de Formación Cívica y ética

Subtema No. de unidad temática	T1B	T2B	T3B	T4B
1	9 características de la naturaleza humana <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Erick</i>	Definición de sociabilidad <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>	Concepto de historia <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>	Definición de creatividad <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Patricia</i> <i>Erick</i>
2	Definición de libertad <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Javier</i>	Explicación de sociabilidad <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>	Explicación de historia <i>Patricia</i>	Explicación de creatividad <i>Adriana</i> <i>Javier</i>

3	Explicación de libertad <i>Pedro</i>	Reflexión del cuento <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>	Ejemplo de acontecimiento histórico importante	Ejemplo de creatividad
4	Tipos de libertad (interna y externa) <i>Adriana</i> <i>Javier</i>	Ejemplo de sociabilidad		
5	Reflexión del cuento	Concepto de gregario <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>		
6	Ejemplo de libertad	Objetivos de sociabilidad <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>		
7		Formas de relación (exceso y defecto) <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Erick</i>		
8		Concepto de justicia <i>Pedro</i>		

		<i>Patricia</i> <i>Javier</i>		
9		Concepto de empatía <i>Pedro</i> <i>Javier</i>		
10		Ejemplo de empatía		

Subtema No. de unidad temática	T5B	T6B	T7B	T8B	T9B
1	Circuito del habla <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>	Definición de político <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>	Definición de ecológico <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>	Similitud entre especies	Unicidad de las personas <i>Patricia</i>
2	Diferencia entre comunicación humana y animal <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>	Etimología <i>Miriam</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>	Ejemplo para conservar el medio ambiente	Definición de sexualidad <i>Patricia</i>	Capacidad del humano para ser plural
3	Concepto de comunicación <i>Miriam</i>	Consecuencias de vivir sin normas	Las tres amenazas del mundo	Composición de la sexualidad <i>Patricia</i>	Características de una

	<i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>	<i>Patricia</i>	<i>Miriam</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>		sociedad plena
4	Tipos de signos <i>Miriam</i> <i>Pedro</i> <i>Adriana</i> <i>Patricia</i> <i>Javier</i>	Participación activa de la sociedad			
5	Ejemplo de signo	Conducta política <i>Miriam</i> <i>Javier</i> <i>Erick</i>			
6	Comunicación y educación				
7	Tres niveles de comunicación <i>Adriana</i>				
8	Comunicación y entendimiento del entorno <i>Patricia</i>				

Anexo 6. Unidades temáticas de Psicología

Tema No. de unidad temática	T1C	T2C
1	Utilidad del psicoanálisis <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i> <i>Jazmín</i>	Formas de investigar las relaciones interpersonales <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i> <i>Jazmín</i>
2	1ª tópica psicoanalítica <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i> <i>Jazmín</i>	Autores a exponer <i>Brenda</i>
3	2ª tópica psicoanalítica <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i> <i>Jazmín</i>	Triángulo interactivo de R. S. <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i> <i>Jazmín</i>
4	Porcentajes de materiales psíquicos <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i>	Concepto de amor de E. F. <i>Brenda</i> <i>Jazmín</i>

Tema No. de unidad temática	T1C	T2C
5	Mecanismos de defensa <i>Ana</i> <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i>	Desarrollo del amor <i>Jazmín</i>
6	Estadios de desarrollo psicosexual <i>Brenda</i> <i>Alejandra</i>	Formación del amor