

# Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado

## Analysis about how teachers present the beginning of the classes from pupils' point of view

Nicolás Martínez Valcárcel

Pedro Miralles Martínez

Elisa Navarro Medina

*Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.*

### Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de las acciones iniciales de enseñanza con una doble finalidad: describir la secuencia que emerge de la interpretación que hemos hecho de las descripciones del alumnado y explicar sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos empíricos proceden de un proyecto más amplio en el que se entrevistó a 1.523 estudiantes sobre cómo fueron sus clases de Historia en COU o 2º de Bachillerato en el periodo 1989-2003. La técnica de obtención de información se ha basado en el relato del alumnado mediante la estimulación del recuerdo. Se les pidió que contestasen de forma abierta a la pregunta *¿Cómo era tu clase de Historia?* De las 42.000 aportaciones obtenidas, sólo hemos considerado para este artículo las referidas al *Inicio de su clase de Historia*. Para la categorización y el análisis de los resultados se utilizaron los programas Excel y SPSS.

Concluimos que el inicio de la clase corresponde a una secuencia de acción compuesta por tres grupos de prácticas de enseñanza: de entrada, acomodación y preparación de medios; de toma de contacto con el alumnado, control y organización; y de comienzo de actividades o exposición. Podemos afirmar que las acciones de inicio percibidas por el alumnado recogen un amplio abanico de comportamientos del profesor que tienen que ver con su profesionalidad, su trato con los alumnos, sus hábitos y rutinas, así como con su forma de enfocar la clase. No se aprecian diferencias significativas en la forma de iniciar la clase por el profesorado según el

sistema educativo vigente estudiado en este periodo: Ley General de Educación (LGE) y Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

*Palabras clave:* percepción del alumnado, secuencia de inicio de clase, enseñanza de la Historia, modelos de enseñanza, práctica educativa, investigación en el aula, enseñanza en el Bachillerato.

### **Abstract**

The aim of this article is to analyze the importance of the initial actions of education with a double purpose: to describe the sequence that emerges of the interpretation that we have done about the descriptions of the students and to explain their implications in the process of education-learning.

The empirical information comes from the testimonies of 1,523 students on how they were their classes of History in two-year pre-university course in the period 1989-03. The technique of obtaining of information has been based on the statement of the students by means of the stimulation of the recollection. We have asked them that answer of opened form the next question: *how it was your class of History?* Before, it was proceeded to simulate the actions that were realized in a class. They have been in use Excel and SPSS programs to the categorization and the analysis of the results.

We conclude that the beginning of the class corresponds to a sequence of action composed by three groups of practices of education: of entry, accommodation and preparation of resources; of capture of contact with the students, control and organization; of beginning activity or exhibition. We can affirm that the beginning actions perceived by the students gather a wide range of behaviors of the teacher, which it has relation with his professionalism, his treatment with the pupils, his habits and routines, as well as his way of focusing the class. We do not appreciate significant differences in the way of initiating the class for the professorship according to the educational system in force: LGE and LOGSE.

*Key words:* student's perceptions, patterns for classroom start, History teaching, teaching styles, teaching practice, classroom research, post-compulsory secondary education.

## **Introducción**

El presente artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia en Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva*

*de los alumnos*, evaluado y financiado por la Fundación Séneca de la Región de Murcia<sup>1</sup> (PI-50/00694/FS/01). El objetivo general de dicho estudio fue conocer y comprender lo que está ocurriendo en las clases de Historia de Bachillerato, desde la visión del alumnado, durante el periodo 1989-03.

Los trabajos sobre la enseñanza de la Historia en España han abierto una línea fructífera de investigación con aportaciones como las de Maestro (1997), Cuesta (1998, 2001) o López Facal (1999), así como los estudios que anteriormente llevaron a cabo González Mangrané (1994) y Guimerá (1991), que constituyen hitos relevantes en este ámbito. En unos casos las investigaciones se efectuaron desde la perspectiva del conocimiento histórico y su influencia en la creación de valores sociales y actitudes ante el saber espontáneo y vulgar; en otros se buscó conocer cómo se fraguaba el pensamiento histórico desde las prácticas de profesores y alumnos. En este sentido podemos señalar también las aportaciones de Blanco (1992) y Galindo (1997). Posteriormente, Merchán (2001, 2002, 2005, 2007) ha investigado las relaciones entre alumnos y profesores en las aulas de Enseñanza Secundaria teniendo en cuenta la perspectiva práctica de la enseñanza de la Historia. Para Merchán, el alumnado, con su disposición en la clase de Historia, contribuye a determinar la actuación del profesorado y, de esta forma, las características del conocimiento que se imparte y el tipo de tareas que se desarrollan en el aula. Por último, para terminar este breve estado de la cuestión acerca de la investigación sobre didáctica de la Historia en España, mencionaremos la tesis doctoral de Fuentes (2003 y 2004), en la que se muestran las concepciones de los estudiantes de Secundaria sobre la Historia.

Entre los estudios más significativos realizados sobre la enseñanza de la Historia fuera del ámbito español, cabe subrayar la revisión llevada a cabo por Wilson (2001). En ella, después de señalar la desigualdad de las diferentes investigaciones, la autora indica que en su mayoría están dirigidas hacia prácticas ejemplares y descripciones de modelos no probados de enseñanza, siendo escasas las que recogen cómo esos métodos ejemplares son aprendidos por los estudiantes en contextos concretos.

El presente trabajo, centrado exclusivamente en el inicio de la clase de Historia, aporta información sobre un momento de la enseñanza no muy estudiado como tal, pero que resulta muy significativo en el discurrir del resto de la secuencia formativa. Además, debido al amplio número de casos analizados y a la diversidad de los mismos, puede ayudarnos a comprender mejor lo que ocurre cotidianamente en las aulas para

---

<sup>01</sup> Agencia Regional de Ciencia y Tecnología para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y el conocimiento en la Región de Murcia.

poder ofrecer soluciones y alternativas múltiples al quehacer del profesorado. Por otro lado, hay que señalar que este estudio se centra en conocer y comprender lo que acontece durante el espacio de tiempo que transcurre desde que un profesor sale del aula y se traslada a otra desde la perspectiva del alumnado, en el sentido de analizar todo aquello que prepara el profesor para impartir su clase siguiente y que considera necesario para ello.

La fase inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje orienta las bases y el posterior desarrollo del mismo. Para ello hay que dedicarle el tiempo suficiente y valorar su importancia. Los pasos a seguir deben comenzar con la presentación de los objetivos y los contenidos fundamentales del tema por parte del profesor, quien debe despertar motivación, interés, curiosidad y expectativas positivas en el alumnado; no sólo se trata de exponer los objetivos didácticos, sino que el alumnado los comprenda y asuma: «diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los que más aprenden son precisamente los que identifican qué es lo que el profesor les pretende enseñar» (Quinquer, 2003, p. 14). A continuación, como diagnóstico del punto de partida, es indispensable llevar a cabo una evaluación inicial o detección de las ideas previas. Por otro lado, no sólo hay que recoger información y analizarla, sino tomar decisiones de cara a la planificación (Giné y Parcerisa, 2003); y lo más importante, que el alumnado sea consciente de sus conocimientos y dificultades.

Además de este estudio que, como hemos señalado antes, está basado en la perspectiva del alumnado, estamos desarrollando dos nuevos proyectos sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato desde la perspectiva del profesorado que han sido aprobados y financiados por el MEC (SEJ2006-07485/EDUC) y la Fundación Séneca (03003/PHCS/05).

## Metodología

Los problemas a los hemos pretendido dar respuesta con esta investigación han sido los siguientes:

- ¿Cómo es el inicio habitual de las clases de Historia?
- ¿Ha habido diferencias significativas en la forma de iniciar la clase según el sistema educativo imperante: Ley General de Educación (LGE), en vigor desde

1970 hasta 2001, y Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), vigente en Bachillerato desde 1992 hasta la actualidad.

La población del estudio ha sido la referida a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Al tratarse de un estudio longitudinal, hemos tomado como referencia el muestreo por cúmulos en el que se han seleccionado los centros como unidad, en este caso los Institutos de Enseñanza Secundaria o antiguos Institutos de Bachillerato. En total se han obtenido 1.523 descripciones de alumnos de todos los centros de la región correspondientes al periodo 1993-03. Estos alumnos se encontraban en una de las siguientes situaciones:

- Estudiante de 2º de Bachillerato o Curso de Orientación Universitaria (15% de los casos).
- Estudiante de ciclos formativos (7%), diplomaturas (14%) o licenciaturas (57%).
- No haber seguido estudiando al acabar Bachillerato (4%).
- Haber terminado el Bachillerato y estar trabajando (3%).

Los datos recogidos representan a los dos sistemas educativos vigentes en el momento que los estudiantes cursaban el último año en el Instituto (LGE, con el 51% de los casos y LOGSE, con el 49%).

Para la obtención de los datos nos basamos en los relatos del alumnado y en la estimulación del recuerdo. El procedimiento se basó en una encuesta abierta donde se les preguntó: *¿Cómo era tu clase de Historia?* Mediante la simulación de una clase, el alumnado recordó el desarrollo habitual de la clase de Historia en COU o 2º de Bachillerato. Para este artículo sólo hemos utilizado las respuestas que se referían al inicio de la clase. Los datos han sido categorizados y tratados estadísticamente mediante los programas Excel y SPSS.

Para la obtención de recuerdos se pueden emplear diferentes modelos de investigación y técnicas (Delgado y Gutiérrez, 1994; Salkind, 1999, 2007). La narración de un hecho ha servido en el contexto educativo para dar a conocer la práctica docente basada sobre todo en el profesorado (Bolívar y Domingo, 2006; Connelly y Clandinin, 1998). Asimismo, son numerosas las experiencias de talleres para *recordar en grupo* (Lawrence y Mace, 1992). La técnica utilizada reconoce su origen en el método cualitativo de las historias de vida (Bertaux, 2005), pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos que son los que han dado contenido a nuestra reflexión para ajustarlos a los requerimientos de esta investigación. Es preciso hablar de algunos

aspectos que explican mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y, por tanto, significativa, que ha quedado en la memoria de los estudiantes. El tipo de memoria que hemos utilizado es declarativa, episódica y autobiográfica. Este hecho es el que confiere un significado a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo, sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él en relación con un tema específico, su clase de Historia del último curso del Instituto. El recuerdo surge por medio de la utilización de un tema amplio con el que pueden contrastarse todas las informaciones obtenidas y valorarlas. En concreto, los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas (Neisser y Fivush, 1994). Así, se pasa por un primer nivel, centrado en el tono emocional a un segundo nivel, constituido por temas específicos. El tercero estaría formado por las extensiones o periodos concretos de tiempo, mientras que el cuarto vendría marcado por los acontecimientos o episodios. Finalmente, habría un quinto nivel en el que se fijarían los detalles concretos.

## Resultados y análisis de la fase de inicio de la clase de Historia

El número de alumnos que ha hecho observaciones sobre el inicio de la clase ha sido de 1.428 (la casi totalidad de los 1.523 encuestados). El número de aportaciones (4.799) es suficientemente amplio como para interpretar lo que los encuestados argumentan. La finalidad es analizar la estructura que aparece en las acciones iniciales con un doble objetivo: *describir* la secuencia que emerge e *interpretar* sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En principio, podemos distinguir tres grupos de acciones, aunque no constituyen necesariamente compartimentos estanco:

- Acciones de entrada, acomodación y preparación de medios (no implican, necesariamente, trato con los alumnos).
- Acciones de toma de contacto con el alumnado, control y organización.
- Comienzo de actividades o exposición.

Según estos tres grupos de acciones, y con arreglo a los criterios establecidos para organizar la categoría *Inicio de clase*, hemos seleccionado las subcategorías y dimensiones que corresponden a cada grupo. De esta forma hemos obtenido un primer nivel, de inicio de la clase, y un segundo nivel, sintetizado, con las aportaciones que presentan una mayor frecuencia (Tabla I).

**TABLA I.** Secuencias establecidas según las diferentes subcategorías y dimensiones

Secuencia establecida	Subcategorías y dimensiones más representativas		
Grupos de acciones	Nivel I	Aportaciones	Nivel II
<b>Acciones de entrada y acomodación</b>	Alusiones a la puntualidad	1027	Puntualidad
	Acciones de acomodación	232	Acomodación
	Percepción del hecho y la forma de entrar a clase	190	
	Preparación de medios	79	
<b>Acciones de toma de contacto</b>	Control de asistencia	586	Control de asistencia
	Saludos	430	Saludos
	Atraer la atención	421	Acciones de inicio
	Orden y silencio	123	
	Distensiones	85	
	Requerimiento de atención	42	
<b>Acciones de comienzo de la actividad</b>	Recordar y conocer el contenido anterior	289	Resumen de lo anterior
	Comienzo directo: dictando o explicando	210	Comienzo directo
	Introducción del nuevo contenido	190	
	Preguntar sobre lo dado anteriormente	180	
	Iniciar con la corrección de trabajos	52	
	Conexión de lo explicado con el tema siguiente	36	

## Acciones de entrada y acomodación

Se trata de la subcategoría con más aportaciones descriptivas (1.087 estudiantes). Tiene una explicación lógica desde la perspectiva del lenguaje narrativo, puesto que el inicio del relato suele apoyarse en los primeros sucesos observados al comenzar la clase.

El hecho de la llegada del profesor es percibido significativamente por los alumnos. Las aportaciones que muestran las acciones de acomodación del profesor son abundantes (232). Entre éstas, la que se señala de forma más generalizada es la de

*Sentarse en el sillón*, independientemente de otras como el *Dejar sus cosas encima de la mesa* o *Colgar sus cosas en la percha*, etc.

El que el profesor se siente al entrar en clase no tiene por qué influir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos hemos recibido excelentes lecciones magistrales de algún profesor o conferenciante; lo que se pone de relieve es un gran estatismo en el desarrollo de la clase, más acorde con una enseñanza de tipo tradicional que con otros enfoques más interactivos que contemplen el trabajo en equipo, los debates, etc.

La puntualidad es otro de los hechos destacados (1.027 aportaciones). Ha sido interpretada tanto de forma positiva –la mayoría del profesorado acude puntualmente a clase– como negativa. En este sentido, la actuación del docente obedece a su responsabilidad profesional, que está determinada por sus valores o ética del trabajo.

A un nivel superficial de análisis el *tiempo de aprendizaje activo* (Kyriacou, 1996) será potencialmente aprovechable en las clases donde el profesor es puntual y, por el contrario, se verá reducido en las clases donde los profesores resten tiempo real de presencia (*active learning time*) (Creemers, 1994; Fisher, 1995). Es evidente que el análisis de la puntualidad no deja de ser un dato meramente superficial, ya que su cumplimiento o incumplimiento no garantiza el grado de efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma en la que el docente llega a clase no es percibida por los alumnos de forma diferente según el sistema educativo que regulaba sus estudios, LGE o LOGSE, puesto que no se han encontrado diferencias significativas en los 1.087 casos estudiados durante el periodo 1989-03:

- 1999: 543.01. «Mi profesora de Historia de España entraba siempre a su hora en punto a la clase, saludaba y dejaba las cosas encima de la mesa».
- 1997: 97.02. «Cuando entraba en la clase, iba directamente hacia su mesa».
- 2001: 414.20. «Llegaba cansada de subir las escaleras y necesitaba tiempo de recuperación».

## **Acciones de toma de contacto con los alumnos, control y organización**

El *saludo*, como norma de cortesía y como primer contacto que el profesor establece con los estudiantes, es percibido por un gran número de éstos. Sus 430 descripciones van desde el saludo lacónico hasta otras formas de expresión que indican el deseo de

un primer intercambio verbal, como comentarios amistosos o pedir disculpas por el retraso. En más de tres cuartas partes de las apreciaciones relacionadas con el saludo se observa un tono cortés y amigable.

Las relaciones sociales que se establecen al comienzo de la clase son, generalmente, a iniciativa del profesor, que es quien saluda o establece un primer vacío en la comunicación. Con el saludo de entrada, el profesor está expresando el *contenido* (Elbaz, 1983) de su conocimiento práctico sobre el aula: muestra su complacencia y buen humor con las clases con las que conecta, y su tensión o estado de alerta con las clases que le presentan algún tipo de problemas. En esta línea desarrollará la *orientación* (Elbaz, 1983), su conocimiento práctico aplicado a la acción y los primeros intercambios con sus alumnos. Todo ello tendrá un *carácter personal*, donde el profesor reflejará su estilo, exhibiendo una forma de ser y de estar, así como un *carácter social* que dependerá del tipo de relación establecida con la clase.

Una mayoría de estudiantes percibe positivamente esta fase inicial, acepta las distensiones con agrado y las valora como estrategia inicial para comenzar la clase de forma relajada. Las apreciaciones negativas, en menor proporción, reflejan una actuación ostensible o poco disimulada de enfrentamiento o indiferencia del profesor hacia la clase, como no saludar o hacer comentarios irónicos. No obstante, el docente puede usar otras estrategias más encubiertas para eliminar ese preámbulo distendido; por ejemplo, iniciar directamente la exposición.

La incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden tener esas primeras relaciones sociales entre profesorado y alumnado no está suficientemente estudiada, pero son, sin duda alguna, un factor favorecedor de la predisposición del estudiante a la siguiente fase, en la que se plantea el trabajo. El trato amable y las distensiones iniciales no aseguran una *disposición activa* al aprendizaje real, aunque nadie dudaría en afirmar que ofrecen mayores posibilidades que un trato indiferente o tenso. En este estudio se observa una gran diferencia a favor de las actitudes del profesorado que facilitan la buena disposición del alumnado frente a aquellas que pueden producir rechazo. Por otra parte, tanto en la LGE como en la LOGSE el saludo es una práctica habitual en el profesorado:

- 1989: 971.01. «Entraba a clase, daba los buenos días y pasaba lista (siempre lo hacía)».
- 1996: 942.02. «También se caracterizaba porque saludaba muy educadamente al entrar y salir de clase».
- 2000: 559.02. «Siempre saludaba. Era estricta aunque siempre agradable».

- 2000:640.03. «Lo primero que hacía era dar los buenos días y pasar lista; seguía haciendo una breve introducción del tema».

Un elevado número de aportaciones (1.687) tratan sobre los controles que el profesor realiza en relación con el orden necesario para comenzar y sobre el registro de *asistencia* y *puntualidad*. La acción de imponer orden y silencio está entre los primeros rasgos que describen los alumnos. Se intercala entre las acciones que median entre la entrada a clase y el comienzo de la exposición, y presenta muchas matizaciones cuando se solicita verbalmente. La otra forma de imponer orden es simplemente gestual, esperando el tiempo necesario hasta que haya silencio. Ambas formas tienen un peso parecido en el número de descripciones, aunque ligeramente superior la no verbal.

Otras acciones similares son las que intentan atraer la atención sobre el profesor, cortando así el murmullo interno del alumnado. En este sentido se usan diversas estrategias, como por ejemplo, «A ver, ya estamos en clase», o preguntando a los estudiantes cómo se encuentran. En otras descripciones aparecen acciones que denotan ya cierta tensión, como golpear la mesa con el libro, bajar el tono de voz hasta que los alumnos se percaten del ruido, hacer advertencias, etc. Otra técnica utilizada, en una proporción parecida, es el control con la mirada: desde entrar mirando a la clase en general hasta dirigir alguna mirada *matadora*.

La acción de control más destacada es la comprobación de la asistencia por parte del profesor. Un 30% del total de descripciones alude a ella. Esta actividad es una de las primeras que lleva a cabo el docente y, en la gran mayoría de los casos, de forma personal, aunque algunas veces confía esta tarea a la figura del delegado de clase.

Las acciones de control representan la puesta en práctica de una serie de estrategias que tienen como fin conseguir orden, captar la atención y verificar la asistencia y la puntualidad del alumnado. Estas acciones dependen de las características personales del profesor y de su experiencia en el oficio, y constituyen parte del *paradigma funcional* de los profesores (Crocker, 1986). Como prueba de que este modelo es captado por la clase, se observa que algunos alumnos terminan adaptándose, exhibiendo modales que responden a las expectativas del profesor con la sola presencia del mismo, como guardar silencio.

Las repercusiones que estas acciones de control pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes, dado que en las clases que no se establece de entrada un orden y un silencio suficiente, así como un clima de atención generalizada, el rendimiento se ve mermado (Brown y McIntyre, 1993). El control de asistencia, en cambio, no tiene una incidencia significativa en el rendimiento de la clase. Sin em-

bargo, sí puede tenerlo de modo individual, además de ser uno de los rasgos que más ha llamado la atención del alumnado en este estudio.

En relación con el orden necesario para comenzar, la comprobación de la asistencia y la puntualidad, se observa una diferencia en cuanto al sistema educativo vigente, siendo un 10% mayor en el caso de la LGE que en de la LOGSE.

*La preparación del material* para iniciar la sesión es señalada por más de una cuarta parte del total de las descripciones. Lo que más llama la atención del alumnado, dentro de esta dimensión, son las rutinas de preparación del material que realiza el profesor en su mesa. Se trata de un conjunto de acciones que se hacen como un *ritual* de inicio de la clase. Para el profesor constituye una serie de tareas que cubren un breve espacio de tiempo, en el cual se va a producir una toma de decisiones sobre el enfoque y los contenidos que se desarrollarán en la sesión.

El hecho de que la clase comience con el libro de texto es señalado por 421 aportaciones. El profesor lo abre por el tema correspondiente y se dispone a explicar. En un número similar de descripciones, se observa que el profesor utiliza materiales distintos al libro, como sus propios apuntes, la programación, fotocopias, etc., o se dirige a la pizarra para empezar con algún esquema. Se recogen también algunas actuaciones en las que el profesor no inicia la clase con la preparación de material, sino que solicita a los alumnos que abran sus libros por donde se quedaron, que saquen algún tipo de material, como apuntes o folios para empezar a copiar, que comiencen alguna tarea, como ejercicios o comentarios de texto, o que repasen los contenidos explicados el día anterior. En otros casos el profesor reparte fotocopias con sus propios apuntes o esquemas. No obstante, se observa una distinción clara en cuanto al tipo de material utilizado por el profesor para iniciar la clase, libro de texto o apuntes, principalmente. Esta dicotomía revela una toma de decisión en cuanto a la *orientación teórica* (Elbaz, 1983) que va a marcar el desarrollo del contenido.

El libro de texto constituye un saber empaquetado en cuyo diseño no participa el docente, mientras que el uso de apuntes propios, aunque se trate de un medio ocasional o complementario, confiere al profesor un cierto protagonismo en el currículo, puesto que puede haber una aportación personal a la organización de los contenidos, con la posibilidad de hacer énfasis en algunos de ellos aportando nueva información, y puede ensayar, de forma más o menos consciente, sus propios recursos metodológicos (resúmenes, mapas conceptuales, ejes cronológicos, etc.).

El uso del libro como referencia directa de la explicación responde a un tipo de clase netamente expositiva, sin otros recursos que los verbales para aclarar o complementar los contenidos del texto. El uso de apuntes, esquemas o resúmenes aporta a los

estudiantes, al menos, otra forma de organizar los contenidos que puede ser contrastada con la del libro. Por tanto, desde el punto de vista del aprendizaje, se dan condiciones más favorables para la construcción del conocimiento. No queremos decir con ello que la exposición no pueda producir aprendizajes de calidad, sino que, en ese caso, existirá una mayor dependencia de los recursos cognoscitivos activados por el propio alumnado.

En estas acciones del profesor no se aprecian diferencias entre la LGE y la LOGSE (1989-03):

- 1993: 1096.03. «Entraba a clase, saludaba y preparaba el material didáctico para dar clase».
- 1996: 48.02. «Entraba, daba los buenos días y dejaba todo su material encima de la mesa».
- 1996: 194.02. «Cuando el profesor entraba en clase traía todo el material».
- 1997: 486.05. «Sacaba el libro, fotocopias o material que iba a utilizar para esa clase».
- 2001: 1079.04. «Cuando entra a la clase se prepara el material y nos dice: “a ver, ya estamos en clase”».

## **Acciones de comienzo de la actividad**

El tercer grupo queda configurado por las acciones directamente relacionadas con las características del comienzo de la exposición por parte del profesor y es relatado por uno de cada tres alumnos. Estas acciones van a estar íntimamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo posteriormente.

Las prácticas que han sido percibidas por un mayor número de estudiantes han sido los intentos de conexión con el contenido anterior y el comienzo directo, bien dictando o bien explicando sin introducción previa. *Iniciar la clase dictando* cuenta con 210 descripciones. En la mayoría de los casos se evalúa en un sentido peyorativo con expresiones como las siguientes: «Sus clases no le gustaban a nadie porque todo se resumía a copiar lo que ella decía», «Sus clases empezaban igual que terminaban: dictando», etc. Algunos alumnos indican que las explicaciones se intercalaban con el dictado de apuntes, mientras que otros ponen énfasis en que durante todo el tiempo sólo se dictaba.

Como se ha comentado antes, los apuntes significan, de entrada, una intervención personal en el currículo, potencialmente más flexible que el uso exclusivo del libro de texto, pero dependiendo del uso que se haga de los mismos. Algunos profesores

inician sus clases dictando apuntes. No se especifica, en la mayoría de los casos, la procedencia de estos apuntes, aunque se percibe una clara valoración negativa del procedimiento de dictar como método. Para los estudiantes, estas clases resultan monótonas y, a veces, agobiantes por el hecho de tener que copiar durante gran parte de la clase y a menudo con prisas.

Asumir este tipo de metodología supone una toma de decisión que puede estar relacionada con varios aspectos del pensamiento práctico del profesor. Una parte del contenido de este pensamiento es la idea que ha desarrollado sobre la enseñanza a lo largo de su vida de estudiante universitario. En muchos casos el profesor reproduce un método que, de hecho, ha funcionado con él y que le proporciona la seguridad de una efectividad aceptable y comprobada en la práctica. Por otra parte, el hecho de iniciar la clase dictando nos indica una forma directa, con pocos preámbulos, de abordar el nuevo contenido. Esta *precipitación* para empezar puede ser también una decisión a partir de su conocimiento situacional de la clase o de sí mismo. Si su experiencia sobre la dinámica de la clase le indica que es preferible neutralizarla lo antes posible, a causa de comportamientos incómodos o por la simple falta de compenetración, una técnica inmejorable es mantener a los alumnos copiando el mayor tiempo posible. Por tanto, expresará su *adaptación al contexto*, aplicando y consolidando este método siempre que las condiciones de la clase le produzcan algún tipo de ansiedad. También puede proceder de un conocimiento de las propias aptitudes para dirigir la clase o de su falta de experiencia en el oficio de enseñar. En referencia a lo que acabamos de comentar, no se perciben diferencias entre la LGE y la LOGSE en el periodo estudiado:

- 1989: 1066.04. «Directamente se ponía a explicar».
- 1997: 167.02. «Empezaba directamente a explicar».
- 2000: 590.08. «Abría el libro y comenzaba a explicar por donde nos íbamos, leíamos y explicaba».
- 2003: 1498.07. «Abre su libro y sin más se pone a explicar sin pausa».

*Iniciar la clase conectándola con las anteriores* es señalado por un tercio de los relatos. Un primer grupo de descripciones alude al hecho de que el docente pregunta al alumnado dónde se quedaron en la sesión anterior, o bien lo dice él con el fin de que todos se sitúen en el tema o en la página correspondiente del libro o de los apuntes.

Un conjunto importante de relatos dentro de esta subcategoría (266) recoge el hecho de que el profesor realiza un resumen de lo anterior, bien pidiendo a algún

estudiante que recuerde lo último que había explicado o recordándolo él, o bien utilizando algún esquema en la pizarra.

Mientras que el grupo de descripciones anteriores hace una alusión explícita a que el repaso es una parte del contenido mismo de la clase que comienza, otras aportaciones no dejan ver claramente este hecho, aludiendo a que se produce una leve referencia o se retoma brevemente el contenido anterior. Las expresiones de los alumnos son del estilo: «Comentaba un poco la clase anterior», «Repasaba por encima lo del día anterior», etc.

Otra técnica empleada con frecuencia es la de iniciar la clase interrogando sobre lo dado antes, en algunas ocasiones calificando las respuestas o «Poniendo negativos». No se especifica si hay o no calificación, como tampoco si se hace con un cierto orden o al azar. Por último, en esta dimensión hay 17 relatos que aluden a que el profesor pregunta al principio de la clase sobre las dudas acerca de lo explicado anteriormente, o sondea sobre la marcha si entienden la explicación.

Estas aportaciones son relevantes en el sentido de que el establecimiento de una conexión entre los antiguos y nuevos conocimientos es un elemento que posibilita y favorece el aprendizaje. Por supuesto, el simple hecho de recordar dónde se quedó la explicación el día anterior no cumple, por sí solo, la función de establecer una conexión desde el punto de vista cognoscitivo. Por tanto, no atribuimos a este grupo de relatos más que un valor equivalente al de captar la atención o conseguir el orden necesario para comenzar la explicación. El grupo de descripciones más interesante es el que comenta que el profesor realiza un resumen de la clase anterior antes de empezar con los contenidos del día. Estas manifestaciones, además de ser las más numerosas dan a entender en la mayoría de los casos, que se trata de un hecho habitual.

En principio, la acción de introducir este elemento al inicio de la explicación constituye una toma de decisión que procede de la *estructura profunda* (Oser y Baeriswyl, 2001), concretamente de las concepciones del profesor acerca del aprendizaje. Este aspecto del conocimiento práctico del profesor se manifiesta en la *orientación teórica* (Elbaz, 1983) que imprime a la secuencia de inicio de su exposición. No podemos saber el origen (académico, autoformación, etc.) de este conocimiento sobre la enseñanza, ni tampoco si es aplicado intencionalmente como elemento de teorías o modelos explícitos, o de una forma más o menos intuitiva como favorecedor del aprendizaje. Lo que nos revelan estas descripciones es que un gran número de docentes adopta este elemento que podríamos calificar, en sentido amplio, como un *punto cognitivo* entre los conocimientos previos y la nueva información.

Las aportaciones sobre el inicio de la clase mediante la corrección de trabajos son escasas (52). La mayoría de ellas aluden a la corrección de los ejercicios del día

anterior como primera actividad relacionada con los contenidos. En el resto se mencionan otras formas de control que tienen como fin comprobar si el trabajo ha sido realizado. Las formas de llevar a cabo este control son diversas: supervisando directamente los cuadernos, calificando con negativos a aquellos que no traen el trabajo, recogiendo los ejercicios o comentarios de texto, etc.

Comenzar la clase, de forma habitual, con esta actividad responde a una cierta concepción teórica del aprendizaje en la que el refuerzo constituye una herramienta importante para consolidar los conocimientos fundamentales antes de pasar a otros nuevos. Esta idea se materializa en su orientación práctica, con la aplicación de una *regla de actuación* que consiste en la dedicación de un cierto tiempo a la corrección de los ejercicios, actividad que cubre los dos tipos de exigencias que el profesor se plantea: la idea de refuerzo como elemento importante en la adquisición de conocimiento y la posibilidad de ejercer un control diario sobre el trabajo del alumnado, que quizá procede de su experiencia como docente o responde a su conocimiento del medio donde puede apreciar la necesidad de control.

Más de una cuarta parte del total de las descripciones hace referencia a algún aspecto relacionado con la *Presentación del nuevo contenido*. Aquí encontramos una dicotomía bastante significativa en cuanto al comienzo de la exposición: el profesor empieza su explicación sin preámbulos o con algún tipo de introducción, o mediante la presentación del nuevo contenido previo a la exposición.

En cuanto al *Comienzo directo de la explicación*, hay descripciones muy lacónicas que no permiten averiguar si hubo algún tipo de preámbulo en forma de repaso o una breve presentación del nuevo contenido. Son expresiones del tipo: «Empezaba a explicar», «Sacaba sus folios y se ponía a hablar», etc. Lo que parece mostrarnos este tipo de aportaciones es que en el caso de que hubiera alguna forma de presentación, no llamó suficientemente la atención de los estudiantes como para reseñarla como algo relevante en el inicio de la clase.

La mayor parte de este tipo de comentarios indica claramente que hay una introducción o presentación de los nuevos contenidos. Además, en la mayoría de ellas se expresa que esta introducción se hace con ayuda de esquemas, generalmente en la pizarra. Algunos estudiantes indican también que el profesor trata de situar en un eje cronológico en las explicaciones del día.

Por último, hay una serie de aportaciones que señalan distintas técnicas utilizadas por el profesor para introducir los nuevos contenidos, como mandar que se realicen esquemas del tema siguiente o hacer leer el tema a algún alumno, y otras de tipo más abierto, como preguntar sobre los conocimientos del tema que se va a presentar o dejar al alumnado elaborar hipótesis sobre los contenidos.

El hecho de anticipar de una forma organizada los contenidos que se van a explicar muestra, por una parte, una atención a la estructura formal de la disciplina, es decir, una intención de dotar al material introductorio de un *significado lógico* con respecto a la naturaleza de la asignatura, de manera que los nuevos contenidos puedan relacionarse con los conocimientos que correspondan, y por otra parte, una intención de crear una estructura cognitiva capaz de encajar y relacionar esos nuevos contenidos, en cuyo caso adquirirían un *significado psicológico*.

Por último, hay 36 aportaciones que aluden a que el docente establece una conexión entre lo explicado anteriormente y los nuevos contenidos. Estos comentarios describen que el profesor efectúa una relación entre los contenidos explicados y los que se pretenden abordar en la nueva sesión. Se trata de una información de indudable interés, puesto que tanto el resumen de lo explicado anteriormente como la introducción general al nuevo contenido se pueden considerar potenciadores de la significatividad o de la construcción del nuevo aprendizaje, aunque no garantizan totalmente la conexión entre los antiguos y los nuevos conocimientos. Estos últimos dependerán, en última instancia, del conocimiento previo del aprendiz y de su disposición y capacidad para establecer una relación no-arbitraria y sustantiva de las nuevas ideas con dicha estructura (Moreira, 2000). Sobre estos aspectos no encontramos diferencias entre los datos recogidos de la LGE y la LOGSE.

## Conclusiones

El inicio de cada sesión de clase supone, tanto para el profesorado como para el alumnado, un momento singular de toma de decisiones que en gran medida va a orientar lo que ocurra después. Normalmente, este término se restringe a la parte de la tarea relacionada con el contenido o las actividades que sin duda están incluidas en él, pero en este artículo hemos recogido todo un mundo de vivencias que precede precisamente al instante en el que el profesorado indica a los estudiantes que saquen los libros, resuman lo dicho anteriormente o expresiones similares.

La enseñanza y el aprendizaje son actividades sociales insertas en un mundo de experiencias tanto familiares como sociales. Cada día, cuando llega el momento de iniciar el profesor su actividad docente, se vive un tiempo singular en ese quehacer en el que incide todo lo ocurrido, lo que se quiere realizar, sus propias convicciones y las

valoraciones de los discentes concretos con los que va a trabajar. Por otra parte, al alumnado le ocurre lo mismo, le influye la familia, los amigos, los sentimientos, los hechos ocurridos con los docentes de la clase anterior, etc.

Nos estamos refiriendo, precisamente, a ese espacio, esos instantes previos en los que los estudiantes pasan de un estado de intercambio social de aventuras e inquietudes a otro en el que deben recordar los contenidos, estrategias y modos de enseñar de la nueva materia y del nuevo profesor. En los datos procesados podemos identificar tres fases que han sido justificadas e interpretadas anteriormente y que ahora pretendemos ofrecer como una ayuda, un referente práctico para los docentes. La primera de ellas se refería a las acciones de entrada, acomodación y preparación de medios; la segunda a las acciones de toma de contacto con los alumnos, control y organización; y la tercera al comienzo de actividades o exposición. ¿Cómo percibe el alumnado estos momentos?, ¿qué es lo que pueden ofrecer como reflexión a los docentes? (Véase la Tabla II).

TABLA II. Subcategorías y dimensiones aludidas con mayor frecuencia por el alumnado

Secuencia priorizada según la percepción del alumnado	Número de aportaciones	Secuencia lógico-temporal
Puntualidad	1027	Entrada
Acomodación	232	
Control de asistencia	586	Toma de contacto
Saludos	430	
Atraer la atención	421	
Resumen de lo anterior	289	Inicio de la sesión
Introducción de nuevo contenido	190	

Podemos afirmar que las acciones de inicio percibidas por el alumnado recogen un amplio abanico de comportamientos del profesorado que tienen que ver con su profesionalidad, su trato con los alumnos, sus hábitos y rutinas, y su forma de enfocar la clase.

De entrada, los estudiantes se muestran especialmente sensibles a los hábitos de *puntualidad* de sus docentes, así como a su comportamiento social y afectivo con ellos, expresado en normas de cortesía como el *saludo* general al entrar en el aula. También perciben, como algo inherente al comienzo de la actividad, las rutinas personales de *acomodación*, con las que tratan de identificar un cierto estilo de profesor a partir de la forma en que toma posesión del espacio y define, gestualmente, los atributos de su estatus de profesor.

Otra acción que observan de forma mayoritaria es el *control de asistencia*, aunque, por lo general, no suelen emitir interpretaciones sobre si se trata de una acción más relacionada con la información del profesor, de cara a la evaluación, o con su preocupación por los alumnos. Se aprecian también, de manera significativa, diferentes formas preliminares a la explicación (verbal, gestual, señalando el libro, dirigiéndose a la pizarra, etc.) que muestran unas determinadas estrategias donde se anticipa ya una posible dinámica de la clase. En cuanto al comienzo mismo de la exposición, el alumnado distingue entre el profesorado que hace un *resumen de lo anterior*, la opción más valorada, y el que *comienza de forma directa*, explicando o dictando apuntes.

Los comentarios acerca del comportamiento social del profesor (saludos), estilo docente (acciones de acomodación y de inicio) o de la competencia profesional (puntualidad) no suelen tener cabida en las investigaciones realizadas desde la perspectiva del profesorado. Sin embargo, se perciben de forma prioritaria por el alumnado. Estas consideraciones se han revelado, tradicionalmente, desde la investigación sobre *enseñanza efectiva*, y más concretamente cuando los sujetos encuestados son alumnos y el objetivo de la investigación es la búsqueda de las características que confluyen en el *profesor excelente* (Brown y McIntyre, 1993; Morgan y Morris, 1999).

La secuencia que emerge de este estudio presenta algunas concomitancias y diferencias con los modelos generales de instrucción eficaces o con los de procesamiento de la información. Destacaremos el de Rosenshine y Stevens (1989) por ser uno de los más conocidos. Las primeras acciones de esta secuencia son el control del trabajo hecho en casa, la repetición de la última explicación, las preguntas de comprobación, etc. Estas maneras de iniciar las sesiones de clase también son aludidas en nuestro estudio, aunque el bajo número de aportaciones nos hace pensar que no es una práctica generalizada en las clases de Historia.

La revisión del aprendizaje adopta la forma de breve resumen de lo anterior, donde el papel protagonista del profesor, que es quien facilita el resumen, impide que podamos considerarla como un chequeo del aprendizaje obtenido por el alumnado. En cuanto a la *Introducción del nuevo contenido*, hay un número apreciable de aportaciones que recogen distintas formas de introducir el nuevo material de aprendizaje, aunque está en el último lugar en el orden de priorización de las acciones de inicio.

Podemos concluir que la secuencia de inicio perfilada en este estudio no corresponde propiamente con una secuencia de instrucción, sino a una secuencia de gestión social de la acción educativa, donde cada uno de los rasgos diferenciados por los alumnos tiene una implicación de distinto grado y naturaleza en el proceso de aprendizaje. De estas acciones se derivan importantes datos para la concreción de un

modelo de enseñanza apropiado. Comprender mejor esta fase inicial hará posible disponer de alternativas reales para algunas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que los docentes deben afrontar todos los días.

Por último, al ser éste un estudio longitudinal que abarca el periodo 1989-03, es significativo que no haya diferencias apreciables en la forma de iniciar la clase por el profesorado según el sistema educativo vigente en su momento: LGE y LOGSE.

## Referencias bibliográficas

- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 7 (4).
- BROWN, S. Y MCINTYRE, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1998). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- CREEMERS, D. R. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- CROCKER, R. D. (1986). Los paradigmas funcionales de los profesores. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 53-64.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pòmares-Corredor.
- (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J. (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- FISHER, C. W. (1995). Academic learning time. In L. W. ANDERSON (ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

- FUENTES, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 78-88.
- (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 75-83.
- GALINDO, R. (1997). *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Algaída.
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (COORDS.) Y OTROS (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994). El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la Historia y su enseñanza. En X. ARMAS (COORD.), *Enseñar e aprender Historia na Educación Secundaria* (pp. 39-60). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Estudi General de Lleida. Tesis doctoral inédita.
- KYRIACOU, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- LAWRENCE, J. Y MACE, J. (1992). *Recordar en grup. Idees del treball de memòria i d'alfabetització*. Valencia: Diputació de València.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999). *O concepto de nación no ensina da Historia*. Santiago. Universidad de Santiago.
- MAESTRO, P. (1997). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- MOREIRA, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- MORGAN, C. Y MORRIS, G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and teachers Speak*. Philadelphia: Open University Press.

- NEISSER, U. Y FIVUSH, R. (eds.) (1994). *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OSER, F. K. Y BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, AERA.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- QUINQUER, D. (2003). ¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección? *Aula de Innovación Educativa*, 127, 13-15.
- ROSENSHINE, B. Y STEVENS, R. (1989). Funciones Docentes. En M.C. WITTRICK (ed.), *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 587-626). Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- SALKIND, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- (dir.) (2007). *Encyclopedia of measurement and statistics*. California: Sage Publications.
- WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching. In V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington: AERA.

**Dirección de contacto:** Nicolás Martínez Valcárcel. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia. E-mail: nicolas@um.es