



Las prácticas de enseñanza vistas por sus protagonistas

Felicidad Loscertales *

Dpto. Psicología Social. Universidad de Sevilla.

Elena Alcayde, Manuel Aubeyzon, Sacramento Cabeza y Juan A. López.

Alumnos E.U. Magisterio de Sevilla.

RESUMEN

Este trabajo representa un intento de conjugar los métodos heurísticos y los didácticos en la asignatura de Psicología Social de la Educación que, en la Escuela de Magisterio de Sevilla se cursa en el tercer año de la carrera.

El estudio y la crítica científica de las vivencias de las prácticas a través de los contenidos de la citada asignatura puede resultar valioso para conseguir el enlace entre teoría y práctica que tanto echan de menos nuestros estudiantes.

Se trata de un estudio sobre la autopercepción de los alumnos durante su período de Prácticas. Los datos se han recogido a través de un Cuestionario en el que se les pedía que reflexionasen sobre los objetivos por los que trabajaron y sobre la forma en que se desarrolló su ejercicio docente.

Como hipótesis básica se formuló la siguiente: «La exploración de las autopercepciones del alumno en prácticas puede proporcionar datos sobre las necesidades y carencias que sienten los profesores debutantes. Estos datos serán una contribución válida a la elaboración de unas líneas eficaces de formación inicial del profesorado». En el mismo sentido se han estructurado los resultados y conclusiones.

Aproximación teórica.

Como es sabido, la formación inicial del profesorado de EGB incluye un período de prácticas en centros escolares que tienen como finalidad el conocimiento de la realidad del mundo de las aulas y el ensayo de las capacidades docentes de los alumnos, futuros profesores. Se trata de un período bastante reducido (entre dos y cuatro meses, según las Escuelas) para unos planteamientos tan ambiciosos e importantes pero que resulta suficiente como para servir de tema de contacto y hacer de revulsivo de las actitudes y creencias de los profesores en formación.

Puede comprobarse siempre en los alumnos que vuelven de este período de prácticas un cambio importante en sus formas de enfocar el resto de su vida en las aulas de la Escuela

Universitaria de Magisterio. Su interés por el mundo de la enseñanza ha evolucionado hacia posturas más realistas y es sustancialmente distinto en cantidad y calidad. El escenario del aula, en el que han vivido por primera vez como una de las partes actuantes, es fuertemente motivador y nunca deja de hacerles efecto, un efecto que les conmociona y les pone en estado de alerta creándoles nuevas inquietudes y demandas que quieren ver satisfechas cuando regresan a la Escuela de Magisterio.

Se les nota, además, una fuerte dosis de ansiedad que, aun dentro de las variantes que imponen las características individuales de los alumnos, es tan uniforme que puede ser catalogada como un dato sintomático y revelador de que no se encuentran con contenidos ni instrumentos didácticos suficientes para la realización adecuada de una tarea profesional

* E.U. Magisterio de Sevilla.

Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005. Sevilla

difícil y comprometida a la que pronto tendrán que enfrentarse.

Esta circunstancia es la que hace aflorar esa queja oída con tanta frecuencia en las Escuelas de Magisterio acerca de que las teorías que se aprenden en ellas no sirven para resolver los problemas reales de las aulas de EGB. El alumno que ha conocido por primera vez el rol de profesor con todas las dificultades del debutante (Esteve, 1987) tiene un gran sentimiento de carencia. No se siente bien preparado y estima que, tal como se enseñan en la carrera de Magisterio, la teoría y la práctica están disociadas por completo.

En efecto, aunque haya que hacer algunas matizaciones a esta afirmación, a causa de la ansiedad y las condiciones de inseguridad del estudiante en prácticas, esta disociación es una realidad que constituye un reto para los equipos docentes que se ocupan de formar al profesor de EGB. Hay que plantearse la necesidad de unir y conectar de forma significativa y eficaz la vivencia de la realidad escolar en los colegios de EGB a través de las prácticas con el resto del currículum teórico que se trabaja en las aulas universitarias.

En la metodología del trabajo científico aparecen nítidamente señalados campos distintos pero complementarios: el método heurístico o de investigación que crea, modifica y mejora los sistemas de saberes, y el didáctico que se ocupa de transmitir y aplicar la ciencia. Si en todos los aspectos del conocimiento humano estos dos campos tienen que estar relacionados, esta relación se convierte en un imperativo cuando de educación se trata. Sin embargo como se acaba de ver en la queja de los alumnos de Magisterio, existe una gran disociación entre la investigación que produce las teorías y la práctica educativa que las lleva a la realidad cotidiana. Los resultados de las investigaciones, elaborados en forma de teorías, apenas si repercuten en las aulas ni ofrecen soluciones válidas a los problemas específicos que se plantean a diario en el ejercicio profesional de los docentes.

Sólo de una manera lenta y escasa los desarrollos teóricos se van incorporando al quehacer del profesor. Y ésta es una dificultad que está también patente en la dinámica de la formación inicial tanto por la incapacidad del alumno para tener una comprensión correcta del ambiente ecológico de la enseñanza en los

colegios de EGB a los que asiste como profesor en prácticas, como por la inadecuación de los planes de estudios que no lo preparan a tiempo para que pueda estructurar sus pensamientos (Bell, 1984) y dar significado a los procesos didácticos en los que están inmersos durante su carrera.

La verdadera incidencia en la práctica educativa y en su mejora sólo se dará identificando problemas reales y buscando sus soluciones a través de procedimientos científicamente válidos y que puedan tener una aplicación asequible y efectiva. Así es como se podría coordinar el trabajo del investigador teórico con el del profesor en ejercicio que cada día pondría en práctica en su aula los presupuestos que aquél habría elaborado.

La verdadera incidencia en la práctica educativa y en su mejora sólo se dará identificando problemas reales y estudiando las estrategias de solución más correctas. Es pues, muy importante conseguir «aunar las dos vertientes de la metodología, la didáctica y la heurística. Es decir, convertir el trabajo docente en una tarea científica, sin que esto suponga una tarea añadida, un tiempo diferenciado» (López Barajas, 1987).

El reto a que más arriba hemos aludido debe estimular a los responsables de la formación inicial del profesorado a desarrollar las teorías educativas de forma que el alumno, futuro profesor, sea orientado científicamente y con realismo hacia las actividades docentes que constituirán en el futuro su trabajo profesional. Por ello conviene diferenciar y valorar los niveles de trabajo en la investigación básica, aplicada y activa para utilizar en cada momento el más coherente con los planteamientos didácticos con los que haya que conectarlo.

La formación inicial del profesor de E.G.B., sin que ello suponga despreciar la importancia de la investigación básica, debe ser muy trabajada en la línea de la «action-research» (investigación-acción) y la investigación operativa o aplicada. La primera tiene por objeto la mejora de la práctica educativa, evitando que los modelos teóricos se perpetúen y anquilosen. En ella el profesor, en comunicación con sus alumnos se convierte en agente y protagonista. En la segunda, la investigación aplicada, se busca la solución de casos, y sin pretender encontrar nuevas formulaciones teóricas, se intenta mejorar los resultados.

Nosotros, en la E.U. del Magisterio de Sevilla, basamos el desarrollo curricular de la asignatura Psicología Social de la Educación en los principios de la «action research» porque aunque la Psicología Social es ya una parcela científica netamente consolidada, no puede decirse lo mismo de su vertiente aplicada a la educación aunque ya existan trabajos importantes en torno a este tema (Mayor, 1984).

Precisamente, a través de un proceso de investigación-acción, buscamos, junto con los alumnos y con un tratamiento muy activo de los temas del programa, las dimensiones educativas de la Psicología social y la mejor forma de profundizar en su conocimiento y aplicación a la vida del aula. El grupo-clase realiza con la ayuda de nuestras orientaciones y de los apoyos bibliográficos e instrumentales oportunos, numerosos trabajos prácticos que les sirven además para iniciarse en el conocimiento y ensayo de los procedimientos investigadores. Estos trabajos se centran siempre en la realidad educativa y el hecho de que tengan una dimensión investigadora y, por ello, más creativa que receptora, permite desarrollar aspectos de los contenidos y aplicaciones a la realidad práctica que estimulan un aprendizaje significativo muy interesante para el alumno futuro maestro.

Descripción e hipótesis

El trabajo que aquí se presenta ha sido realizado dentro del proceso que se acaba de exponer como un intento de conjugar los métodos heurísticos y los didácticos en la asignatura ya aludida, Psicología Social de la Educación que este año académico, 1986-87, cursan con nosotros los alumnos de tercer curso de la Sección de Lengua.

El estudio y crítica científica de las vivencias de las prácticas a través de los contenidos de esta asignatura, (procesos psicosociales de la educación y elementos interactivos del escenario del aula) puede resultar valioso para conseguir ese enlace entre teoría y práctica que tanto echan de menos nuestros alumnos. Al mismo tiempo, y siguiendo las líneas de estudio que se ocupan del pensamiento de los profesores, se conseguiría efectuar una reflexión de los estudiantes sobre sí mismos y sobre sus ideas y sentimientos que son los que,

en definitiva, van a determinar cómo serán las acciones y la práctica docente profesional (Escudero Muñoz, 1986).

El estudio del cuestionario que ha servido de base a esta comunicación se realizó como una de las tareas habituales que realizamos en colaboración profesor y alumnos durante el desarrollo del curso. Cuando regresan del período de prácticas y teniéndolo como tema central los alumnos, divididos en grupos realizan diversos trabajos prácticos para cubrir uno de los objetivos acordados: la iniciación a la investigación. Los trabajos, una vez terminados satisfactoriamente son expuestos por sus autores para ser analizados y estudiados por todo el grupo-clase por medio de las correspondientes técnicas de dinámica de grupos ya que el conocimiento y práctica de estas técnicas es otro de los objetivos del programa.

El tema elegido por el grupo I, que es el que aquí se desarrolla ha versado sobre la autopercepción de los estudiantes durante su período de prácticas. Los datos se recogieron a través de un breve cuestionario en el que se les pedía que reflexionasen sobre los objetivos por los que trabajaron y sobre la forma en que se desarrolló su ejercicio docente.

Como hipótesis básica se formuló la siguiente: La exploración de la autopercepciones del alumnos en prácticas puede proporcionar datos sobre las necesidades y carencias que sienten los profesores debutantes. Estos datos pueden ser una contribución válida a la elaboración de unas líneas eficaces de formación inicial del profesorado.

Material y método

Se trabajó con el cuestionario ya citado en el que se pedía a los encuestados la contestación a seis preguntas de las cuales sólo la segunda era cerrada, con cuatro cuestiones a las que se podía responder sí o no. En las demás la pregunta era abierta sin más que dos limitaciones: el espacio de papel que tenía el protocolo que se les pasó y la petición —expuesta en las instrucciones verbales— de que respondiesen enumerando y de la forma más escueta posible.

Dos de las preguntas, las primeras, estaban dedicadas a los objetivos, con una mención muy especial, en la forma de redactar la pre-

gunta, a la subjetividad del individuo que contesta, puesto que se decía «mis objetivos...» y se hablaba de ellos en primera persona «se me fueron clarificando...» etc.

Las cuatro preguntas siguientes se refieren a las autopercepciones durante el ejercicio docente. Igualmente redactadas en primera persona, pedían datos sobre el estilo docente, los sentimientos experimentados, los aciertos en la tarea y las dificultades encontradas.

Después de elaborado el cuestionario y fijados los procedimientos de trabajo, el grupo de cuatro alumnos que se reseñan en el encabezamiento colaboró en la preparación y desarrollo de todas las tareas de recogida de datos, estudio y cuantificación de los mismos y análisis crítico de los resultados.

Posteriormente, el trabajo y sus conclusiones fueron presentados al grupo-clase y a la presentación siguió una sesión de debate muy animada e interesante ya que los ponentes utilizaron una forma muy atractiva de presentar los gráficos y dibujos ilustrativos del contenido, que además les importaban mucho porque les concernían muy directamente.

En el debate se aportaron muchas ideas y comentarios que se han recogido en el apartado siguiente y en las conclusiones.

Resultados y Comentarios

Los resultados han sido extraídos de los datos de primera mano aportados por los estudiantes de la E.U. del Magisterio de Sevilla, tercer curso, Sección de Lengua, durante el segundo trimestre del año académico, a su regreso del período de prácticas.

Los resultados numéricos que corresponden a cada una de las preguntas del cuestionario se refieren al tanto por ciento sobre el total de sujetos que han respondido a esa pregunta (la cohorte ha sido de 350). Al ser preguntas abiertas, cada sujeto podía enumerar cuantas características quisiera con relación al concepto que la pregunta solicita. No sucede igual con la n° 2 que se cierra a la alternativa sí/no.

OBJETIVOS

1. Durante el período de prácticas mis objetivos han sido:	%
Observar la realidad docente	35
Observar a los alumnos	35
Incentivación mediante la amenidad	35
Acercamiento afectivo a los alumnos	30
Aprender de profesores y alumnos	30
Comprobar mis aptitudes docentes	15
Adquirir experiencia	10
Otros aspectos didácticos	10
(Fomento de la expresión oral)	
(Fomento del gusto por la lectura)	
(Fomento del sentido crítico)	
(Fomento educación personalizada).	

Cabe destacar el equilibrio entre los porcentajes, que al mismo tiempo que revela la aceptación de los objetivos más generalmente conocidos de las prácticas docentes, señala también que no hay especialmente «uno» que concentre los intereses de los estudiantes ya que en ninguno de los objetivos reseñados se concentra más de un 35%.

Por orden de frecuencias puede observarse que aparecen unos cuantos objetivos que se formulan en torno a la *dimensión de aprendizaje y formación* que tienen las prácticas:

- Observar la realidad docente
- Observar a los alumnos
- Aprender de profesores y alumnos

En segundo lugar hay respuestas que demuestran una importante *carga afectiva*. Esta es una preocupación constante en los profesores en formación:

- Incentivación mediante la amenidad
- Acercamiento afectivo a los alumnos

Otras respuestas se orientan hacia la profundización en *destrezas profesionales* primero de una forma más generalizada:

- Comprobar mis aptitudes docentes
- Adquirir experiencia

Y después, en el apartado que se ha titulado «otros aspectos didácticos», con una especial atención prioritaria a la *especialización* de estos alumnos que, como ya se ha dicho, pertenecen a la Sección de Lengua:

- Fomento de la expresión oral
- Fomento del gusto por la lectura

Fomento del sentido crítico
Educación personalizada

Este interés por las destrezas profesionales parecen estar indicando hasta qué punto los estudiantes de Magisterio asumen el *rol profesional* aunque todavía se le puedan achacar los sesgos y deficiencias propios de la falta de conocimiento real de su desempeño.

Sobre el mismo tema de los objetivos hay una *segunda pregunta*, esta cerrada, cuyos resultados han sido:

	%		Ns/Nc
	SI	NO	
2. Estos objetivos los tenía claros al empezar	66,6	23,8	9,6
Se me fueron clarificando a lo largo del período	80,9	9,5	9,6
Los tuve que cambiar al conocer la realidad	28,5	47,6	23,9
Sólo necesité modificarlos un poco	52,3	23,8	23,9

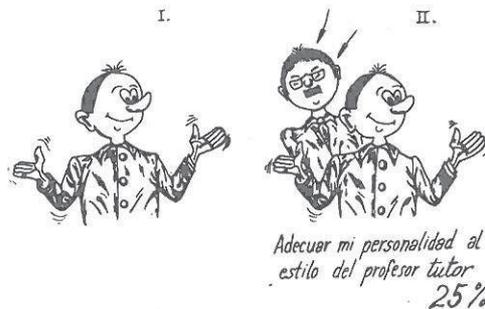
En esta segunda respuesta lo que más destaca es el hecho de que los objetivos que los estudiantes creían tener claro al comienzo de este período de prácticas (66,6%), realmente se les clarificaron mucho durante la realización de este período (80,9%). Esto corrobora la importancia de estas prácticas en la formación del profesor, importancia que también destacan otras muchas investigaciones y estudios sobre el tema. (Pérez Serrano, 1986).

3. Cuando he estado dando clase mi estilo docente puede calificarse como:

Para ilustrar los resultados de esta pregunta, los ponentes usaron un maniquí (el alumno en prácticas) sobre el que, por medio de adhesivos se colocaban los atributos que simbolizaban el contenido de la respuesta. De esta forma se fue diseñando el «perfil» que responde a la imagen de sí mismos de los estudiantes encuestados. (Dibujo I).

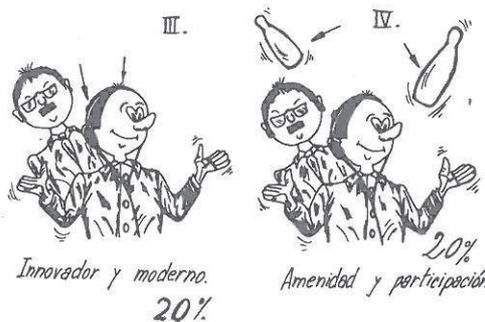
En un 25% los estudiantes en prácticas consideran, que consciente o inconscientemente, hacían adecuar su *personalidad a la del profesor tutor* junto al que trabajaron. En la presentación, los ponentes colocaron tras el

maniquí la silueta del profesor veterano que ejerce su influencia sobre el joven. (Dibujo II).



Esta respuesta obliga a considerar cuidadosamente el tema de las interacciones entre ambos profesores, el debutante y el veterano y su valor en la formación inicial. (Dibujo III).

Un 20% del total se sintió *innovador y moderno*. Este dato se simbolizó con los auriculares. También un 20% considera que su ejercicio docente se caracteriza por la *amenidad y la participación* de los niños. Los bolos con los que el profesor en formación juega son el símbolo de esta característica. (Dibujo IV).



Estas son las peculiaridades que arrojan porcentajes más amplios. Sin embargo, aunque con porcentajes más reducidos es interesante considerar otras imágenes. En un 15% los estudiantes se vieron actuando con estilos *tradicionales*. Este es un dato que puede, en cierto modo unirse al primero en el que el profesor veterano ejerce influencia de modelo sobre el estudiante en prácticas. También lo atribuyen ellos mismos al tipo de formación teórica recibida en las Escuelas del Magisterio y muy en especial a la formación en didácticas especiales. De todas formas este comentario no es generalizable ya que se contradice con el

20% que se siente innovador y moderno. Fue simbolizado por una corbata. (Dibujo V).

Los alumnos son, a pesar de todo, conscientes de la provisionalidad de este período al que están calificando. En un 10% estiman que su estilo docente carece de unas características diferenciadas salvo por el hecho de ser un período de formación.

El símbolo empleado en esta ocasión, quizás con unas humorísticas connotaciones psicoanalíticas, fue un chupete. (Dibujo VI).

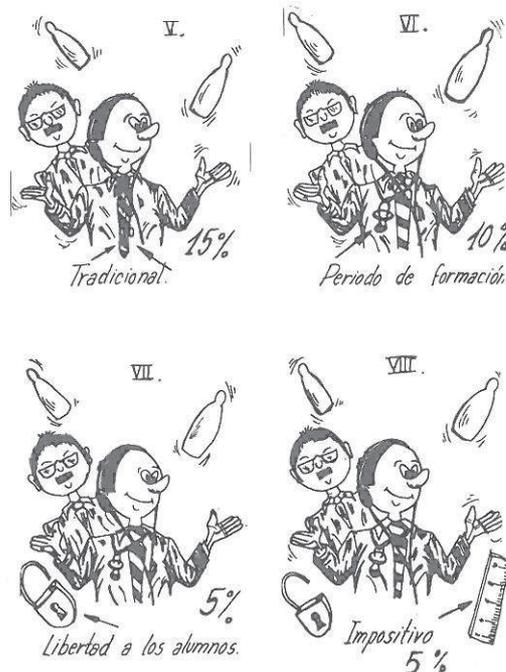
Aparecen, por último, dos características contradictorias con el mismo porcentaje (5%): libertad a los alumnos y estilo docente impositivo. Es un par semejante al que aparecía con el 20% y el 15%: innovador y moderno frente al tradicional. (Dibujo VII y VIII).

Fueron simbolizados por un candado abierto y la tan conocida regla o palmeta con la que los profesores se «imponían».

4. Mis sentimientos han sido:

Se ha hecho una agrupación bipolar de los resultados en un bloque de sentimientos positivos y otro de sentimientos negativos.

Haciendo un estudio comparativo entre ambos grupos de resultados se puede observar como destaca un sentimiento negativo, la im-



potencia ante la indisciplina (52%) que curiosamente parece contraponerse al sentimiento positivo de afecto (44%) que los encuestados afirmaban estar orientado sobre todo hacia los

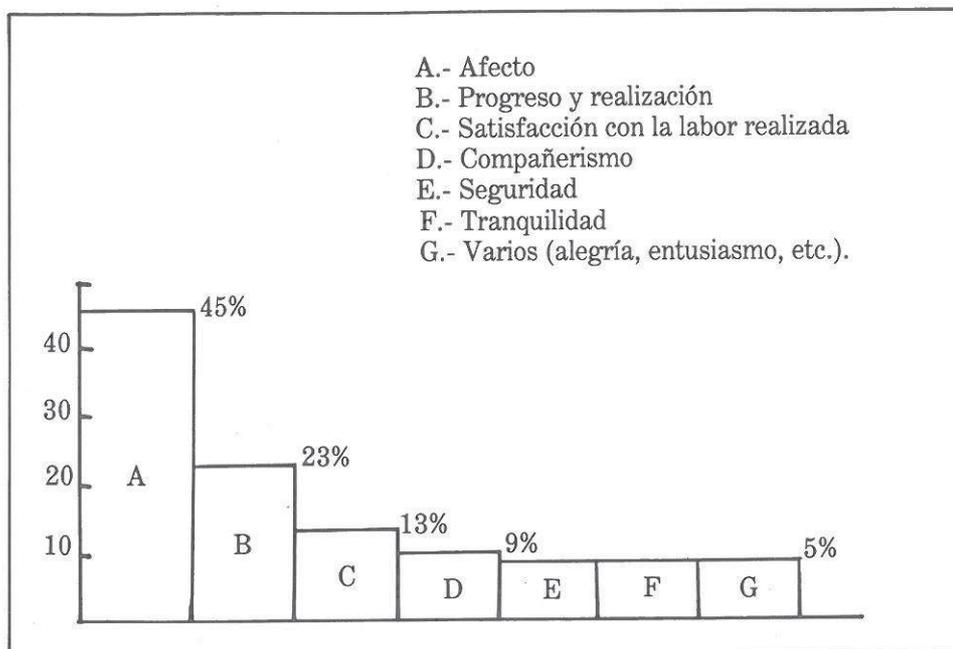


Fig. 1. Sentimientos positivos

alumnos. Quizás pueda explicarse esto por la convivencia mantenida con los niños fuera de las aulas. En ella los alumnos en prácticas buscan probablemente una compensación a su inseguridad, ya que se sienten confortados si perciben que tanto su persona como la materia que explican son del agrado de los niños.

Entre los sentimientos positivos se puede señalar también la toma de conciencia de la tarea profesional y de la capacidad de desempeñarla correctamente: *progreso y realización* y *satisfacción con la labor realizada*.

Después aparecen, con una menor incidencia porcentual, aspectos puramente afectivos: *compañerismo* (con los profesores del Centro donde hacían las prácticas), *seguridad, tranquilidad, etc.*

Por lo que respecta al conjunto de sentimientos negativos resulta muy revelador el concepto *depresión y tristeza* con el que un amplio grupo de alumnos han calificado su estado de ánimo justo al mismo nivel que *falta de realización*.

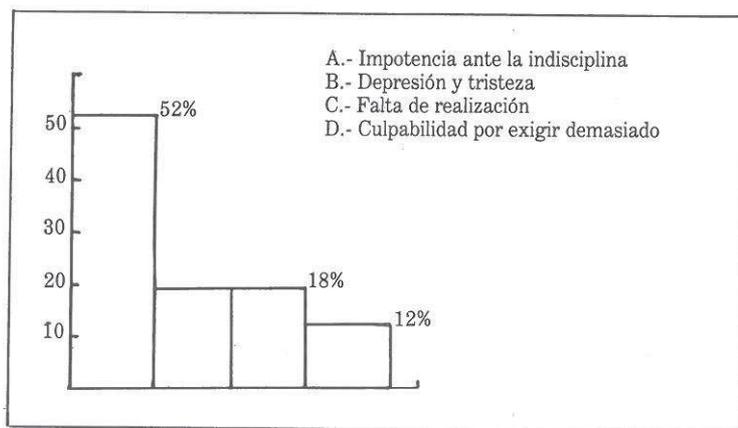


Fig. 2. Sentimientos negativos

Por último, el sentimiento de *culpabilidad por exigir demasiado*, aunque no aparece en un alto porcentaje, demuestra que los alumnos en prácticas por falta de una adecuada instrumentación científica y didáctica, se encuentran con dificultades para mantener un equilibrio satisfactorio en sus conductas docentes y de relación con los niños.

5. Mis principales aciertos:	%
Conexión con mis alumnos *	76
Aprender de profesores y alumnos *	15
Superar la timidez	14
No utilizar la violencia	10
Comprensión y tolerancia	7
Mejorar mi estilo *	5
Fomentar el gusto por la lectura	4
Confianza en mi mismo	4
Conseguir el respeto	4
Luchar por los derechos del alumno	3
«Pasar» del profesor tutor	3

Como puede observarse, sólo los tres aspectos señalados con un asterisco aluden a características de destrezas didácticas o conductas docentes (aprender... mejorar mi estilo, etc) Todos los demás son datos que se refieren a la vida social de la clase entendiendo al aula como ese «nicho ecológico» donde hay una amplia serie de intercambios y de procesos conductuales que no pueden pasar desapercibidos en la estructura de un curriculum completo y correcto de formación inicial de profesores. Esto es un hecho aún más destacable toda vez que la dinámica de las interacciones personales ocupa un amplio espacio en las preocupaciones de los estudiantes en prácticas. Y es que para el profesor debutante el manejo de las relaciones humanas es uno de los campos en donde más inerte se encuentra a la hora de resolver los numerosos conflictos que se le pueden presentar (Esteve, 1983).

6. Las dificultades que he encontrado:	%
Falta de disciplina	91
Falta de autonomía	30
Desinterés en los niños	24
Desconocimiento de la realidad escolar	15
Inexperiencia del alumno en Prácticas	10
Falta de orientaciones previas	10

Coincidiendo con lo expresado en la pregunta referente a los sentimientos, los problemas de disciplina cubren el 91% del espectro de respuestas sobre las dificultades que los estudiantes en prácticas detectan al comenzar su ejercicio profesional. Esto quiere decir, naturalmente, que su destreza para lograr una convivencia productiva dentro del aula no está lograda. Los estudiantes en prácticas, según ellos mismos afirman, dan y reciben afecto a los alumnos, preferentemente fuera del aula, pero no son capaces de, una vez dentro, lograr un orden de funcionamiento y eficacia, ya que a la indisciplina puede unirse la falta de interés del alumno de EGB que les resulta tan difícil de remediar.

Por otra parte, se sienten también incapacitados porque los profesores tutores les conceden poca autonomía. Aunque esta opinión sólo la mantiene un 30% de los encuestados, de nuevo pone el acento sobre el tema de las interacciones entre el profesor tutor y el estudiante que realiza junto a él sus prácticas docentes.

Dentro del amplio campo de estudio del pensamiento de los profesores se han hecho hallazgos importantes en lo que respecta a los diferentes enfoques con los que piensan acerca de su trabajo en el aula los profesores con experiencia y los que están al comienzo de su vida profesional.

El fruto de esas investigaciones ha de proporcionar información que permita estructurar las relaciones entre ambos colectivos para obtener mejores resultados en la formación inicial porque, hasta estos momentos, se habían dejado prácticamente a la improvisación del momento.

De igual modo, las tres últimas dificultades reseñadas por los estudiantes que respondieron al cuestionario, constituyen una llamada de atención a sus formadores en la E.U. del Magisterio, porque las deficiencias que se re-

flejan en ellas podrían haberse remediado con una previsión anterior.

Conclusiones

Aun dentro de la brevedad y sencillez de este estudio, nos ha parecido que quedaría incompleto si no se presentasen como propuesta de continuidad unas conclusiones que apunten, como se decía en la hipótesis que se formuló al comienzo, hacia una mejora de la formación inicial de los maestros.

a. Los estudios y reflexiones que los alumnos puedan hacer sobre sus propias actuaciones van a ayudarles a comprender el ambiente escolar y a dar significación a los datos y aspectos que darán forma a su vida profesional.

b. El bagaje instrumental y de contenidos que tiene el estudiante de magisterio para enfrentarse al período de prácticas debe ser mejorado adecuándolo a la realidad escolar en la que van a integrarse.

c. La figura del profesor tutor va a ejercer sobre el estudiante, futuro maestro, una influencia mucho más importante de lo que hasta ahora se había estimado. El aprendizaje por modelos hace que el profesor en formación tienda a identificar su conducta y sus actitudes con las del profesor veterano con el que está mientras realiza sus prácticas.

d. Habrá, por tanto, que estudiar un diseño intencional, para no dejarlo al azar, de todo el amplio conjunto de interacciones que se establecen entre el profesor en formación y su tutor, veterano.

e. El entrenamiento del profesor en formación para afrontar las dificultades de la convivencia productiva debe ser trabajado desde un enfoque práctico de matiz psicosociológico que les permita comprender el origen y la estructura de los problemas y emplear las técnicas didácticas y grupales más adecuadas para su prevención y solución.

f. El profesor en formación debe participar activamente, pero también de forma reflexiva en todo el proceso tanto en lo referente al enriquecimiento en contenidos científicos como al entrenamiento en dificultades relacionales y al establecimiento de unas interacciones satisfactorias y eficaces con sus profesores tutores.

REFERENCIAS

- ANGUERA, M.T. (1985) *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*, Madrid, Cátedra.
- BELL, J. y otros (eds) *Conducting small scale investigations in educational management*, Londres. Harper & Row.
- BEN-PERETZ, M. (1984) *Curriculum Theory and Practice in Teacher Education Programs* in KATZ & RATHS (eds) *Advances in Teacher Education*, N. Jersey, Ablex. p. 9-27.
- GRIFFEY, D.C. and HOSNER, L.D. (1985) Differences between expert and novice teacher's planning decision, interactions, and students engagement, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- ESTEVE ZARAGOZA, J.M. (1987) *Las dificultades de los profesores debutantes en el ejercicio de la docencia*. ICE de Granada. *Jornadas sobre la formación inicial del Profesorado de E.M.*
- ESTEVE ZARAGOZA, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- LOPEZ BARAJAS, E. (1987) *Metodología de la formación inicial*. ICE de Granada. *Jornadas sobre la formación inicial del profesorado de E.M.*
- MARCELO GARCIA, C. (1986) *Pensamientos pedagógicos en la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de EGB con experiencia y sin experiencia docente* en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.) *Pensamientos de los Profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MA YOR, J. y otros (1984) *Psicología social*, Madrid, Anaya.
- PÉREZ SERRANO, M. (1986) *Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, profesores de las E.U. y los maestros de EGB*. en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- REINERT, G.B. (1984) *La interacción pedagógica como aspecto de la acción del pedagogo práctico*. En «Educaión» N° 29. págs. 62-85.
- STENHOUSE, L. (1985) *El profesor como tema de investigación y desarrollo*. En «Revista de Educación» 277. págs. 43-53.

SUMMARY

This paper represents the attempt to fit together to the heuristic and didactic methods in the class THE SOCIAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION which is given in the Teacher-Training College of Sevilla during the student's third year of studies. By analyzing the contents of this class, a scientific study and critique of the personal experiences of the students during their practical studies is carried out. This could prove to be valuable in creating a link between theory and practice, something which our students find to be quite lacking.

This study looks at the students' self-perception during the period of their practical studies. The data has been collected by means of a questionnaire in which the students were asked to reflect on the OBJECTIVES for which they were working and about the way in which their TEACHING EXERCISES were developed.

As a basic hypothesis, the following was formed: «The exploration of students' self-perceptions during their practical studies can produce data concerning the necessities and deficiencies which beginning teachers feel exist. This data will be a valid contribution to the elaboration of some efficient guidelines for the initial formation of teachers». The results and conclusions have been structured in line with this.

RÉSUMÉ

Ce travail représente un essai de conjugaison des méthodes heuristiques et didactiques, au sein de cette matière: la PSYCHOLOGIE SOCIALE DE L'EDUCATION, qu'à l'Ecole des Instituteurs de Séville, on étudie en troisième année.

L'étude et la critique scientifiques des expériences des Travaux Pratiques, envisagées sous le biais du contenu, au sein de la dite matière, peuvent apparaître comme d'une précieuse importance, en vue de parvenir à un pont entre théorie et pratique, ce qui manque le plus à nos étudiants.

Il s'agit d'une étude sur l'auto-perception des élèves pendant leur période de Travaux Pratiques. Les renseignements ont été recueillis dans un Questionnaire, dans lequel il était demandé aux étudiants de réfléchir sur les OBJECTIFS d'après lesquels ils travaillaient, et sur la manière qu'ils avaient de mener leur EXERCICE DE L'ENSEIGNEMENT.

Il avait été fait l'hypothèse de base suivante: «L'exploration des auto-perceptions de l'élève en Travaux Pratiques peut permettre l'obtention de renseignements sur les nécessités et carences qu'éprouvent les professeurs débutants. Ces renseignements constitueront une contribution valable pour l'élaboration de lignes efficaces de formation de base du corps enseignant». Dans le même sens, on a procédé à la structuration des résultats et conclusions.