



# ¿Que está ocurriendo en las prácticas?: Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria a partir de tres casos

■ Rocío Anguita Martínez

## Resumen

La comunicación trata de desentrañar algunos de los elementos considerados relevantes en el proceso de socialización del futuro profesorado durante la realización de las prácticas a partir del estudio en profundidad de tres casos, centrándose en los papeles profesionales que van adquiriendo en las mismas (imitación del tutor/a, ayudante, intermediario/a entre el profesorado y el alumnado y profesor/a con total responsabilidad) y las relaciones que logran mantener en el aula, tanto con los y las tutoras como con el alumnado de primaria. Ambos elementos, papeles y relaciones, los debemos considerar interrelacionados para conseguir una comprensión más global del proceso de convertirse en profesor/a.

## Palabras Clave

Formación inicial, Socialización del profesorado, Prácticas de enseñanza.

## Abstract

We show some of the most relevant elements in teacher socialization during field-based experience's teacher education from three cases studies, focusing on the professional roles (imitation cooperating teacher, helper, teacher with total responsibility and mediator between the teachers and the pupils) and the relationship between cooperating teachers and pupils in primary classrooms. Both elements, roles and relations, would be better considered interrelated to get a global view of the process of becoming a teacher.

## Keywords

Teacher education, Teacher socialization, Field-based experience.

## 1. Introducción

Dentro de la larga polémica sobre las prácticas y la maraña de elementos que conllevan, creo que los menos estudiados y de los cuales existen noticias más vagas hasta el momento en el contexto de la formación inicial del profesorado de nuestro estado, son los factores que devienen como relevantes en el proceso de convertirse en profesor o profesora durante la inmersión en las aulas de primaria. Estos elementos no pueden rastrearse de otro modo que a través del estudio en profundidad de las situaciones del alumnado en prácticas en las aulas.

La conceptualización de la socialización del profesorado ha sido ampliamente desarrollada en el contexto anglosajón (BRIZTMAN, 1991; STATON Y HUNT, 1992; ZEICHNER Y GORE, 1990) entendida como un proceso dialéctico de inmersión en un colectivo profesional

o una profesión determinada, donde tienen cabida elementos variados y diversos tales como la biografía previa del futuro profesor/a, el contexto de la formación inicial y de las aulas donde se realizan las prácticas, los diferentes agentes intervinientes en ambos contextos (profesorado de la formación inicial universitaria y profesorado de primaria que los recibe), las expectativas del futuro profesorado ante la inmersión en las aulas, los papeles profesionales que pueden jugar en ellas y los cambios producidos como consecuencia de la realización de las mismas (en sus perspectivas de enseñanza, tipos de conocimientos que logran aprender, problemas y preocupaciones, etc.). Todos estos elementos no mantienen relaciones unívocas o fijas entre sí, sino que interaccionan en diversidad de formas dependiendo de las características de los contextos sociales y culturales donde se produzcan los procesos de realización de prácticas.

En este caso, me gustaría centrarme en dos aspectos concretos que están especialmente interrelacionados como son los diferentes roles o papeles desempeñados por el futuro profesorado durante las prácticas y las relaciones establecidas por éstos tanto con los tutores/as como con el alumnado del aula de prácticas.

## 2. Los papeles profesionales de los y las futuras docentes en las aulas de prácticas

SHULMAN (1987 y 1991) definió los diferentes papeles desarrollados por los y las estudiantes en prácticas en su incorporación a las aulas y centros de primaria. Para el autor, éstos son:

▪ **Papel de observador/a:** suele producirse durante las primeras semanas de las prácticas y les lleva a perder el entusiasmo inicial por tener un contacto con las aulas sin saber qué esperan de ellos y ellas, tanto los supervisores/as como los tutores/as.

▪ **Papel de profesor/a activa:** conlleva la puesta en marcha de dos estrategias consecutivas: el ensayo-error (con la iniciación de tareas diferentes a las que ven en las aulas, lo cual les hacen perder el control de la clase) y la de consolidación e integración (donde el futuro profesorado aprende sobre la necesidad de la existencia de un consenso con el alumnado de las aulas acerca de las conductas adecuadas en clase y una buena instrucción). El tipo de tareas asumidas durante este periodo hacen cambiar consecutivamente de papeles pasando de profesores/as asistentes (donde se les permite planificar y enseñar a grupos pequeños de alumnado y hacer tareas de apoyo a el/la tutora) a profesoras/es asociados (asumiendo todas las tareas anteriores y, además, dando clase al grupo completo) (GOODMAN, 1985).

Este proceso de convertirse en profesora o profesor es percibido por las y los propios implicados de forma compleja. Según la investigación realizada por JOHNSTON (1992), los y las futuras profesoras no se ven a sí mismos como parte activa implicada en el proceso de aprendizaje y tienden a explicar las facetas del proceso como reflejo de la práctica en la que están envueltos. La mayoría de los estudiantes explican su proceso de aprendizaje como resultado de su involucración activa en la enseñanza en contraste con las actividades de corte más teórico de la Facultad. Así, la experiencia es percibida como una forma de construir un conjunto de habilidades e ideas para llevar a la enseñanza, pero hay poca evidencia de que puedan usarla para ganar comprensiones factibles de ser transferidas a otros contextos y problemas.

Si indagamos acerca de esta situación en los futuros profesores y profesoras de prácticas en nuestro país nos encontramos con situaciones muy semejantes a las anteriormente comentadas (1).

Como consecuencia de las diferentes actividades desarrolladas por el futuro profesorado en sus aulas de prácticas, éstos van adoptando diferentes papeles profesionales en cada situación. Los fundamentales detectados en los tres casos han sido los de imitación, ayudante del tutor/a, intermediario y el de docente autónomo. Veamos en qué condiciones se ha desarrollado cada uno de ellos.

Dada la predominancia de situaciones y actividades repetitivas, la **imitación del tutor/a** se convierte en el rol fundamental en los periodos de prácticas. Esta imitación viene fomentada por la no

preparación con anterioridad por parte del futuro profesorado de las actividades de las que se va a encargar, o bien por tratarse de situaciones imprevistas en el aula, tales como el abandono momentáneo de la misma por parte del tutor/a. Un segundo factor que apoya la imitación del profesorado tutor es la presión ejercida por éstos cuando se encuentran presentes en las aulas mientras el alumnado en prácticas desarrolla una actividad parcial o totalmente. La presencia de su mirada atenta a las tareas y acciones del alumnado en prácticas genera una coacción implícita en éstos que les impide desarrollar otro tipo de actividades no tradicionales o de uso poco frecuente en ese contexto.

«... Durante esta tarea la profesora ha permanecido observando a la alumna y haciendo un poco de apoyo: por un lado, regañando a los niños y niñas que no estaban atendiendo y, por otro, le corrige la terminología a la alumna cuando utiliza una que no es exacta [...] En el momento de acabar la explicación, la profesora le recomienda a la alumna que haga un resumen de todo lo que ha explicado indicándoles los conceptos fundamentales que ha manejado» (Diario Campo III, p. 47).

El tercer elemento a considerar en el fomento de papeles imitativos por parte del futuro profesorado en sus aulas de prácticas es el hecho de que cuando las tareas a desarrollar por éstos no se producen de forma imprevista, suelen ser encargadas por el profesorado tutor con antelación, al menos en su contenido. Esto es, el alumnado en prácticas se prepara la materia a desarrollar en una clase y las dinámicas a seguir en las mismas son las habituales desplegadas por su tutora o tutor en parecidas circunstancias. El alumnado en prácticas utiliza diversas retóricas para justificar estas situaciones en las cuales su única salida es la imitación y su capacidad de negociación está anulada. Para una de las alumnas, se trata de que:

«... yo no quiero quitarle a ella (profesora tutora) su orden de clase, porque si ella tiene un sistema y le va muy bien, yo no soy quién para meterme ahí y decir 'ahora vamos a hacer esto'» (Diario Campo IV, entrevista alumna 3, p. 7).

Pareciera como si la tradición tuviese más predominancia que otros factores educativos más lógicos o justificados. Se trata de no cuestionar la labor del tutor/a y, de paso, de que el alumnado de primaria siga con su marcha normal, sin romper la dinámica de trabajo habitual por la inclusión de una segunda persona con un papel de profesora/o aún sin consolidar.

El segundo papel del futuro profesorado durante las prácticas es el de **ayudante del tutor/a**, en parte como consecuencia de la predominancia de la imitación y, en parte, por la prevalencia de actividades de apoyo en los periodos de prácticas. Este rol de ayudante obliga al futuro profesorado a permanecer en un segundo plano en la actividad del aula, siendo sus principales funciones las de mantener el orden y asegurar la continuidad de la tarea desarrollada por el tutor o tutora a través del control y la disciplina de las niñas y niños.

«Durante esta tarea la profesora se ha sentado en su mesa y está corrigiendo ejercicios de los niños y, mientras, la alumna se ha puesto a dar paseos por la clase regañando a los niños que se mueven de sus sitios y ayudando a los que le piden que lo haga...» (Diario Campo III, p. 16).

Los criterios sobre las actividades a realizar por el futuro profesorado y su desarrollo suelen establecerse de forma implícita

...

entre los tutores/as y alumnado en prácticas, con los únicos comentarios explícitos por parte de los tutores cuando quieren hacer hincapié en un tema concreto.

Un tercer papel ejercido por el futuro profesorado en sus aulas de prácticas es el de **intermediario** entre el alumnado de primaria y sus profesoras/es. En este caso, se trata de una labor de interlocución entre ambos, sobre todo en lo referente a la corrección de trabajos y finalización de una tarea a realizar individualmente por las niñas y niños del aula. Para ello, éstos suelen preguntar al alumnado en prácticas para conseguir de ellos una primera indicación y guía de la tarea, antes de pasar la revisión del tutor/a considerada como definitiva. La única problemática presentada por la adquisición de este rol en las aulas por parte del futuro profesorado suele producirse al comienzo de las prácticas, al no conocer éstos exactamente los criterios de corrección y finalización de las tareas. Esta situación les lleva, en este primer momento, a tener menos intervenciones de este tipo y a derivar los casos no muy claros al profesor/a tutor/a.

«A pesar de que esta actividad la hacía la alumna en prácticas sólo con los alumnos, muchas veces les decía que el trabajo ya lo habían acabado, iban a enseñárselo a la profesora y ésta decía que no era así y se los volvía a mandar para que lo acabasen bien» (Diario Campo II, p. 12).

El último papel docente desempeñado por el futuro profesorado en la realización de las prácticas es el de **profesor/a como tal** y con un estilo propio y diferenciado del tutor/a. En los casos en los cuales el alumnado en prácticas pudo desarrollar una clase con total autonomía y responsabilidad, sus actuaciones docentes se caracterizaron por una marcada inseguridad para llevar a la práctica sus ideas educativas, logrando sólo cambiar algunos de los contenidos, pero no las dinámicas de trabajo del aula, ni la organización de las tareas como tal.

Esta pintura nos lleva a confirmar la idea defendida por Contreras (1987) de la indefinición del papel del futuro profesorado en las aulas de prácticas, mostrada a través de una serie de indicadores tales como la paralización al querer poner en práctica sus ideas educativas cuando tienen la oportunidad (situación mucho más acentuada en el caso de encontrarse el tutor o tutora delante), el miedo a expresar sus opiniones acerca del aula de prácticas y educativas en general a los tutores/as, o la no asunción total del papel de docente con toda la responsabilidad y autonomía cuando los tutores/as se encuentran en el aula, a menos que se trate de una situación forzada por éstos. A pesar de ello, se detecta un lento afianzamiento en los papeles de profesores/as al ir asumiendo la cultura escolar del centro y del aula a medida que transcurre su permanencia en ellos, pero siempre en un segundo plano y de una forma residual con respecto a la organización educativa como tal.

### **3. Las relaciones del alumnado en prácticas con tutores/as y alumnado de primaria**

La literatura sobre los y las tutoras suele estar de acuerdo en que son estos agentes los que ejercen una mayor influencia sobre el futuro profesorado (HABERMAN, 1983), aunque no parece correcto llegar hasta el extremo de defender la idea según la cual van a influenciar más al alumnado que todos los años anteriores de aprendizaje en el sistema escolar a lo largo de sus vidas (Dow,

1979). No obstante, la influencia del profesorado tutor es determinante en la realización de las prácticas, fundamentalmente porque ellos y ellas establecen los límites de lo que los y las prácticas pueden llegar a aprender (RICHARDSON-KOEHLER, 1988).

La gran mayoría de los trabajos revisados sobre los y las tutoras, se centran en las funciones a desarrollar y los problemas percibidos por los mismos en esas funciones. De ellos, una investigación nos habla de las consecuencias que, según ellos y ellas, tiene la introducción en el aula de un estudiante adulto (KOERNER, 1992). La autora encontró cinco temas recurrentes.

\* Por un lado, se interrumpe la instrucción en el aula. Para la gran mayoría de ellos y ellas la prioridad es la enseñanza a sus alumnos/as, al mismo tiempo que se sienten a gusto cuando tienen el control de la clase. Por ello, raramente suelen dejarle el control total de la misma al alumnado en prácticas.

\* Por otro lado, los y las tutoras se sienten desplazados, al percibir que el alumnado en prácticas está más cerca de los niños y niñas que ellos, lo cual les hace sentirse fuera de su posición central en el aula.

\* Una tercera consecuencia es la interrupción de las rutinas del aula, ya que el futuro profesorado debe acoplarse a ellas, pues suele tener muchos problemas en entender cómo funciona el aula.

\* La cuarta consecuencia es la ruptura del aislamiento del profesorado en el aula, lo que conlleva situaciones ambivalentes, a veces creen que los y las prácticas les están juzgando, mientras que, en otras ocasiones, valoran como beneficiosa su presencia en la clase.

\* Por último, el tiempo y la energía del profesorado tutor cambia de dirección, al tener la doble tarea de enseñar a los niños y niñas del aula y realizar, al mismo tiempo, tareas de supervisión con el alumnado en prácticas. Este dilema se le plantea a todos los y las tutoras y nunca es resuelto en su totalidad. Además, los intereses y objetivos planteados por ambas actividades suelen estar cruzados sin coincidir en ningún momento, lo cual hace más difícil la elección entre ellos.

Cambiando la perspectiva del profesorado tutor a la del alumnado en prácticas y dentro de las situaciones concretas producidas en nuestro contexto en la realización de las prácticas a que me vengo refiriendo, sin ningún lugar a dudas, existe un proceso importante que marca las relaciones entre el futuro profesorado y el resto de actores del aula de prácticas. Esta transformación consiste en el cambio progresivo en las formas de ver y pensar del alumnado en prácticas acerca de la vida en las aulas desde una visión como alumnas/os hacia una perspectiva como profesoras/es. Veamos cómo se muestra.

Las relaciones con el profesorado tutor tienen un carácter predominantemente académico, donde los intercambios están relacionados, en un elevado tanto por ciento, con comentarios de los y las profesoras sobre los niños y niñas del aula, el funcionamiento de la misma, normas de disciplina, criterios para realizar las tareas, etc. A pesar de ello, el futuro profesorado se queja de la vaguedad de estas indicaciones y de la poca explicitación y justificación de las tareas realizadas en clase para llegar ellos a entenderlas.

«Yo esperaba que la profesora me iba a decir algo sobre el trabajo que le pone a los niños [...] Ella hoy nos ha enseñado el proyecto, pero no es para decirnos nada, como no lo sigue, ... ella improvisa lo que se le ocurre y lo hace...» (Diario Campo II, entrevista 2, p. 17).

Se trata pues de una relación desigual en la cual queda clara la dirección de la transmisión de conocimientos entre el/la que sabe (los tutores) y las/los que no saben (el alumnado en prácticas). En este sentido, el alumnado en prácticas sigue siendo tratado por sus tutores como 'alumnos/as' y nunca como un igual en fase de aprendizaje, lo cual les refuerza en esa visión y les imposibilita ir comprendiendo la vida del aula como profesores/as. A este aspecto hemos de sumar el fuerte poder evaluador de tutores y tutoras sobre la realización y superación de las prácticas, lo cual refuerza su figura de autoridad y conocimiento, así como actitudes de sumisión y acatamiento del alumnado en prácticas.

Las actitudes y habilidades que los y las tutoras exigen al alumnado en prácticas son ambivalentes y contradictorias. Por un lado, creen que el alumnado en prácticas debe tener la capacidad de llevar adelante tareas con toda la responsabilidad y de mantener la disciplina en clase como si fuesen profesores de pleno derecho y experimentados. También esperan de ellos que funcionen como sus profesores sustitutos cuando lo necesitan y así lo exigen como una función natural del alumnado durante las prácticas. En contraste, por otro lado, los indicadores usados para evaluarlos difieren de estos aspectos centrándose en la relación lograda mantener con el alumnado del aula y con ellos personalmente, actitudes, interés, cordialidad, etc.

«... Ella (la tutora) prefiere valorar la actitud de la alumna ante los niños y la relación e interés que tiene por ellos [...] Lo importante es que la alumna se interese por el trabajo y por los niños» (Diario Campo II, p. 107).

En esta situación tan rígida, el alumnado sabe que debe mantener esas relaciones de entendimiento y cordialidad con su profesorado tutor como forma de amortiguar, en lo posible, las consecuencias de la evaluación de sus incipientes habilidades como profesores en el aula.

En otro plano, las relaciones entabladas por el futuro profesorado **con el alumnado de primaria** también contienen la doble vertiente coincidente con las dos caras de la moneda del papel de alumnado/profesorado de los y las alumnas en prácticas. Ello se refleja en una relación ambigua y ambivalente, en la cual se mezclan las actuaciones del futuro profesorado como profesores/as y las relaciones como amigos/as.

Las relaciones como amigas/os de los niños y niñas están marcadas por la camaradería y la cercanía. En ninguno de los tres casos el alumnado de primaria llamaba de 'don' o trataba de 'usted' al futuro profesorado, cosa que sí hacían con otros profesores/as del centro. En el caso de las dos alumnas, ni siquiera les llamaban 'seño', simplemente les decían su nombre en diminutivo. Las actitudes maternas/paternales son las dominantes en la relación con los niños y niñas de las aulas de primaria, hay besos, abrazos, caricias, ...

«La alumna en prácticas se va comportando con más naturalidad con los niños y les empieza a hacer caricias y mimos cuando se le acercan...» (Diario Campo II, p. 34).

«Hoy comenzaba a las 10 de la mañana y cuando llega el alumno en prácticas al colegio, el alumnado de 8º le está esperando en el patio a ver si llega. Ellos saben qué tipo de coche tiene y que suele llegar cinco minutos tarde. Cuando aparece las pruebas de afecto, sobre todo de las niñas, son patentes: le rodean, algunas le cojen de la ropa y hacen comentarios con él» (Diario Campo IV, p. 11).

En la dinámica normal de las clases de preescolar incluso existe tiempo para las confidencias y los asuntos personales (sobre padres/madres, hermanos, actividades en casa, sus amigos, ...) entre el alumnado y las futuras profesoras cuando éstas van revisando sus trabajos mesa por mesa. Esta sensación de 'ser amigos' no sólo la tiene el futuro profesorado, sino también los niños y niñas de primaria:

«... Estas niñas son las mismas que luego comentas que, para ellas, este alumno en prácticas y su compañera de prácticas son a la vez profesores y amigos y eso es lo que más les gusta de ellos» (Diario Campo IV, p. 11).

Para el futuro profesorado, mantener esta relación de amistad es una de sus prioridades en la realización de las prácticas, aunque ello les genera graves contradicciones con el papel de profesores/as que quieren aprender y tener en las aulas, con su carga de autoridad y dominio de la disciplina del aula:

«Si llegas como muy duro, puede ser que sí, que mantengas el orden, pero luego, a la hora de relacionarte con los niños eso va a ser misión imposible prácticamente, y si vas de blando, la relación muy bien, pero luego lo otro, ... entonces tienes que hacer un término medio...» (Diario Campo IV, entrevista alumno 3, p. 6).

«... Porque yo a estos niños no sé cómo barajarlos... lo que pasa es que ellos dicen 'esta no es la señorita de verdad, esta es la de prácticas y ellos lo saben...'» (Diario Campo III, entrevista 2, p. 43).

El alumnado en prácticas sólo adopta la relación de profesor/a cuando son los encargados de llevar la clase o bien hacen de apoyo a una tarea desarrollada colectivamente por el/la tutora. Otro factor determinante en la adquisición de una relación profesorado-alumnado tradicional es el paso del tiempo en las aulas, aunque siempre consiguen tener menos autoridad y dominio de las situaciones que sus tutores/as.

#### **4. Algunas reflexiones sobre la realización de las prácticas**

Los dos elementos que hemos presentado hasta aquí (los papeles profesionales y las relaciones establecidas entre los diferentes intervinientes en las aulas de prácticas) no los podemos analizar por separado en su totalidad, so pena de caer en un excesivo reduccionismo del análisis de lo que ocurre en la compleja realidad de las aulas. Ambos interactúan y se influyen mutuamente, ya que el poder desarrollar un papel profesional determinado en el aula influye en el tipo de relación a establecer con el alumnado y ésta a su vez es un condicionante más en la progresiva adquisición del rol docente por parte del futuro profesorado.

Las interacciones entre estos dos elementos que son más interesantes en el proceso de realización de las prácticas aparecen en Cuadro 1.



...

Como podemos comprobar, mientras el futuro profesorado desarrolla papeles profesionales poco estructurados en el aula y de carácter secundario tales como hacer de ayudante del tutor/a o de intermediario entre los tutores/as y el alumnado del aula, logra mantener más una relación como amigos/as a un nivel de iguales que como profesores y profesoras. En cambio, cuando se trata de que aprendan a imitar las actividades de sus tutores/as o de llevar ellos el aula como si fuesen un profesor más, entonces esta relación de camaradería se pierde y se intenta establecer una relación tradicional profesorado-alumnado con toda la carga de estructura de poder que ello conlleva. El caso excepcional lo constituye el papel de ayudante, que permite al futuro profesorado mantener relaciones diversas y ambivalentes con el alumnado.

### Cuadro 1

#### **Interacciones entre papeles profesionales y relaciones más frecuentes en prácticas.**

PAPEL PROFESIONAL	RELACION CON EL ALUMNADO
* Imitación	* Como profesor/a
* Intermediario/a	* Como amigo/a
* Ayudante	* Como amigo/a * Como profesor/a
* Profesor/a	* Como profesor/a

A pesar de lo dicho hasta aquí, debemos tener claro que en la realización de las prácticas predominan los tiempos y espacios dedicados a la imitación y hacer de ayudantes e intermediarios de los tutores/as y, por tanto, también las relaciones de iguales entre el futuro profesorado y el alumnado del aula, lo cual les ayuda a sentirse mejor y más integrados en la realización de las prácticas pero no a considerar la realidad del aula desde la perspectiva de un profesor o profesora.

### NOTAS

- 1 Los datos proceden del estudio en profundidad a través de técnicas cualitativas de tres alumnos en prácticas, dos alumnas y un alumno (Anguita, 1995).

### Referencias bibliográficas

- ANGUITA MARTINEZ, R. (1995). *La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza*. Universidad de Granada: Tesis Doctoral inédita.
- BRITZMAN, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. New York: Sunny Press.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- DOW, G. (1979). *Learning to teach: teaching to learn*. London: Routledge and Kegan Paul.
- GOODMAN, J. (1985). Field-based experience: a study of social control and student teachers' response to institutional constraints. *Journal of Education for Teaching*, 1, 26-49.
- HABERMAN, M. (1983). Research on preservice laboratory and clinical experiences: implications for teacher education. En HOWEY, K.; GARDNER, W., *The education of teachers*, (pp. 98-117). New York: Longman.
- JOHNSTON, S. (1992). *Experience is the best teacher... or is it? Analysis of the role of experience in learning to teach*. San Francisco: Annual Meeting of American Educational Research Association.
- KOERNER, M.E. (1992). The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 1, 46-56.
- RICHARDSON-KOEHLER, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 2, 28-35.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1, 1-22.
- SHULMAN, L. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 5, 393-396.
- STATON, A. y HUNT, S. (1992). Teacher socialization. Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 109-137.
- ZEICHNER, K. y GORE, J. (1990). Teacher socialization. En HOUSTON, R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 329-348). New York: McMillan Pu. Co.

**Dirección de la autora:** \_\_\_\_\_

**ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ**

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

C/ Hernández Pacheco, 1

47014-Valladolid

Tel/Fax 983-423464

e-mail: rocioan@wamba.cpd.uva.es

**REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.**

ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío (1997). ¿Que está ocurriendo en las prácticas?: Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria a partir de tres casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 0. [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].