



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**Procesos formativos en las prácticas preservicio de
estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con la Especialidad en
Investigaciones Educativas

Presenta

Nancy Areli Hilario Coronel
Licenciada en Ciencias de la Educación

Directora de tesis

Ruth Mercado Maldonado
Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Febrero, 2011

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACT).

Resumen

En este estudio se analiza etnográficamente la participación de estudiantes y asesoras de una escuela normal, así como de tutoras de primaria durante las prácticas que realizan los primeros en los dos últimos semestres de la carrera (7° y 8°). El trabajo se realizó en una escuela normal en la Licenciatura en Educación Primaria, al igual que en dos escuelas primarias donde practicaron los estudiantes. Las asesoras, los estudiantes y las tutoras -principales involucrados en las prácticas- son considerados en el trabajo como “la triada de la formación docente inicial”.

En el estudio se denomina a las prácticas escolares como “preservicio”, que consiste en una experiencia diseñada para el aprendizaje de los futuros maestros respecto de la práctica docente profesional, en la que ellos aprenden haciendo.

En ese contexto, el trabajo muestra cómo los estudiantes consideran verse involucrados en procesos formativos para la docencia al participar como aprendices con las profesoras de primaria, responsables de los grupos donde ellos practican.

En la tesis también se analiza el proceso de intensificación del trabajo de las asesoras de la normal, quienes guían a los estudiantes durante las prácticas. Esta labor demanda casi todo su tiempo laboral y su dedicación como docentes; sin embargo -y en detrimento de su atención a los estudiantes-, deben cumplir además otras actividades consideradas en la normal de la misma o mayor importancia que la asesoría. De igual manera, se identifican las formas en que las asesoras intervienen durante las prácticas de los estudiantes en las primarias; y cómo interactúan con las tutoras, de forma que los tres grupos establecen una comunidad de práctica.

El análisis también muestra las diversas perspectivas y posibilidades de las tutoras de primaria para orientar a los estudiantes asignados a sus grupos, lo cual se relaciona con su propia formación y experiencia docente. A ese respecto, destaca como factor importante el que hayan, o no, tenido antes a un estudiante de magisterio bajo su tutoría.

El estudio analiza, asimismo, los procesos de negociación de significado que tienen lugar durante las prácticas entre los involucrados en la tríada del preservicio. Estos procesos responden a las diferentes perspectivas de sus participantes acerca de cómo deben ser las prácticas y cómo debe ser la enseñanza. Los distintos significados que los involucrados en el preservicio ponen en juego se relacionan con las diferencias existentes entre las culturas escolares propias de las normales y de las primarias.

Abstract

This paper presents an ethnographic analysis concerning the participation of students and advisors from a Normal school, along with that of primary school tutors, in the practices carried out during the last two semesters (7th and 8th). Research was conducted at a Normal School, which offers the degree in Primary Education; and also at two primary schools, where the students practiced. The advisors, students and tutor - the main groups involved in the practices- are considered in this work as the “triad of initial teacher’s learning”.

School practices are herein named “preservice”, which consists of an experience designed for the future teachers’ learning in terms of professional teaching practice -one in which they learn by doing.

In this context, the paper shows how students consider being involved in learning processes for teaching when they participate as apprentices of primary school professors, who are responsible for the groups in which they practice.

Also analyzed herein is the work intensification process of the Normal advisors, who guide the students during their practices. This labor demands most of their time at work, as well as their dedication as teachers. Nevertheless -and to the detriment of their attention towards the students-, they also must meet other activities, considered within the Normal to be as important -or even more so- than advising. Furthermore, the ways in which advisors partake in the students’ practices at primary schools are identified; and also how they interact with the tutors in such a way that all three groups establish a community of practice.

The analysis also shows the different perspectives and possibilities that primary school tutors have in order to guide students assigned to their groups, which in turn relates to their own learning and experience as teachers. In this sense, that they previously have or have not had a student of teaching under their tutorship is highlighted as an important factor.

This study also analyzes the processes of negotiation of meaning that take place during the practices, between those involved in the preservice triad. These processes are a response to the different perspectives of their participants about how the practices, and teaching itself, must be. The different meanings that those involved in the preservice bring into play are related to the differences between the school cultures of Normal and primary schools.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	9
Herramientas conceptuales.....	16
Perspectiva metodológica y trabajo de campo	27
- El desarrollo del trabajo de campo en la investigación.....	28
- Momentos y espacios de la investigación.....	31
- El archivo etnográfico.....	33
- Las escuelas y los sujetos del estudio.....	35
- La organización del análisis.....	44
Capítulo I. Antecedentes de la reforma curricular a la Licenciatura en Educación Primaria para la formación docente inicial en México: Plan 1997	46
1. Los antecedentes del Plan de estudios de 1997 para la formación docente inicial ...	46
1.1. Antecedentes del proyecto modernizador y descentralizador de la educación en México.....	48
- Experiencias de formación docente inicial en otros países.....	52
1.2. Cambios en la formación docente inicial en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica.....	56
- La reforma en los planes y programas de estudios de educación básica.....	59
- La consideración de la cuestión docente en el ANMEB.....	61
1.3. Reforma a la educación normal, cambio de la perspectiva formativa.....	63
- El Programa de Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.....	66
2. La normatividad vigente sobre las prácticas de preservicio desde el Plan de estudios de 1997	73
- La valoración de las prácticas escolares en la formación docente inicial desde el Plan de Estudios 1997.....	74
2.1. El área de “Acercamiento a la práctica escolar” desde el Plan 1997.....	76
2.2. El área de “Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” para el 7° y 8° semestres en el Plan de Estudios	79
- El “Trabajo Docente” y su desarrollo en las escuelas primarias.....	79
- El “Seminario de Análisis del Trabajo Docente” en la escuela normal.....	82
- El documento recepcional.....	83
2.3. Los participantes en las prácticas y sus responsabilidades.....	84
2.4. Referentes para organizar el trabajo académico de los estudiantes en el 7° y 8° semestres.....	85
2.5. Pautas para la evaluación de los estudiantes en los semestres 7° y 8°.....	90
Capítulo II. El trabajo cotidiano de las asesoras con los estudiantes durante el preservicio y rasgos del proceso de intensificación	92
1. El trabajo cotidiano de las asesoras con los estudiantes durante el preservicio	94
1.1. La asignación como asesoras a las docentes de la normal; su situación laboral.....	94
1.2. Tareas de las asesoras con los estudiantes durante los semestres 7° y 8°..	96
- La distribución de los estudiantes para el trabajo en los semestres 7° y 8°.....	97
- La designación de las escuelas de prácticas a los estudiantes.....	101
1.3. La organización y el seguimiento de las asesoras al trabajo de los estudiantes durante sus prácticas de preservicio.....	102

- El caso de Mirna: docente horas clase.....	104
- El caso de Rocío: docente de tiempo completo.....	107
1.4. Rasgos del proceso de intensificación del trabajo docente de las asesoras en la escuela normal del estudio.....	110
2. <i>El documento recepcional como prioridad del trabajo de las asesoras con los estudiantes</i>	117
2.1. La dimensión grupal e individual de la asesoría a los estudiantes en la elaboración del documento recepcional, el trabajo de Mirna.....	118
- Primer momento: la asesoría colectiva.....	120
- Segundo momento: la asesoría individual.....	123
2.2. El “Foro de Avances”.....	128
- Los antecedentes.....	129
- El “Foro de Avances” con los estudiantes del estudio.....	132
- Reflexión de una docente “especialista” y la asesora sobre la presentación de una de las estudiantes.....	135

Capítulo III. Procesos constitutivos de la comunidad de práctica del preservicio: entre la escuela normal y primaria..... 139

1. <i>La construcción de la comunidad de práctica del preservicio</i>	140
1.1. La comunidad de práctica del preservicio: espacio de encuentro entre dos culturas escolares.....	141
1.2. Las perspectiva de las asesoras, tutoras y estudiantes sobre el preservicio.....	147
2. <i>La participación periférica legítima y la negociación de significados en la comunidad de práctica del preservicio</i>	159
2.1. El acceso de los estudiantes a la participación periférica de la enseñanza.....	161
- El carácter formativo de la participación periférica de los estudiantes en las actividades de enseñanza.....	166
2.2. Negociación de significados en la orientación de asesoras y tutoras a la participación periférica de los estudiantes en la enseñanza.....	171
- La organización del trabajo o “el control del grupo”.....	172
- El seguimiento y la diversificación de las actividades de enseñanza con los niños... ..	177
- El trabajo en el aula: mayor o menor interacción entre los niños.....	180
- El acceso de una estudiante a la práctica de la enseñanza en un grupo y la participación de su tutora.....	184
- El uso de los recursos didácticos en la enseñanza y la disyuntiva de su origen: entre lo virtual y lo concreto.....	187
3. Conclusiones	191

Bibliografía..... 205

Anexos

Anexo 1. Mapa curricular, licenciatura en educación primaria (SEP, 1997).....	i
Anexo 2. Cubículo de las asesoras.....	ii
Anexo 3. Propuesta de calendario de actividades para el 7° y 8° semestres.....	iii
Anexo 4. Ejemplo de concentrados analíticos de los registros.....	iv
Anexo 5. Documentos normativos.....	vi
Anexo 6. Formato de evaluación de las asesoras.....	viii

Introducción

En esta tesis describo y analizo, desde una perspectiva etnográfica, la participación de estudiantes y asesoras de una escuela normal con tutoras de primaria en el desarrollo de las prácticas escolares de preservicio -actividad que realizan los primeros durante su formación docente inicial-. Estos tres sujetos han sido denominados, por algunos autores como “la triada de la formación docente inicial”.¹ Desarrollé el trabajo en una escuela normal y dos primarias del centro de la república, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

En el estudio denomino “preservicio” (Estrada, 2009) a las prácticas escolares de los estudiantes de normal. El mismo consiste en una experiencia pensada para el aprendizaje de una práctica, en la cual los estudiantes aprenden haciendo. Este “hacer” es limitado en relación al trabajo real (Schön, 1992). Para la formación docente inicial en las normales mexicanas existe una línea curricular de acercamiento a la práctica real de enseñanza, que recorre horizontalmente todo el currículum, del 1° al 8° y último semestre de la carrera (Ver anexo 1). No obstante, el preservicio propiamente dicho tiene lugar durante los semestres 7° y 8°, en los espacios denominados “Trabajo Docente” I y II -de forma respectiva-. Durante el preservicio, la asistencia de los estudiantes a las escuelas primarias es por períodos más largos que en los semestres anteriores. De hecho, los semestres 7° y 8° son dedicados de manera alternada a las prácticas y a su análisis en la escuela normal, dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.

El estudio que presento se sitúa en el marco de un área de investigación relativamente reciente sobre los procesos cotidianos que se construyen en la experiencia del preservicio durante la formación docente inicial en México -entendida ésta a su vez como un momento del *continuum* de la formación (Avalos, 2007; Mercado, 2010)-. Específicamente, muestro algunos de los procesos cotidianos en que la experiencia del preservicio se objetiva mediante la participación de los estudiantes, asesoras y tutoras. Asimismo, indago los sentidos que cada uno de los participantes de la triada asigna a su experiencia relativa a la enseñanza como eje del preservicio.

La formación en la práctica, organizada en el currículum de la educación normal para los futuros docentes ha tenido diferentes tratamientos a lo largo de la historia. Las

¹ En el preservicio de los estudiantes participan otros actores -los alumnos, directivos y padres de familia de educación primaria, así como otros docentes de la normal- sin embargo aquí interesa reflexionar sobre la participación de la triada.

prácticas del preservicio que aquí se analizan corresponden al actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, que inició su operación en la última reforma a la educación normal en 1997. Dichas prácticas, contenidas en el Plan de estudios de 1997 (P97), fueron también integradas después a los planes de estudio de las restantes licenciaturas de formación docente inicial en México.

Durante las últimas décadas, en los diversos programas de formación docente inicial alrededor del mundo se ha incluido de manera importante el aspecto de la formación en la práctica. Este elemento se sitúa en diferentes debates, y se constituye como prioritario en la formación de los docentes (Aguerrondo, 2003; Diker y Terigi, 1997). Por ejemplo, y en el caso de México, los planes y programas de estudio de las escuelas normales para la formación de los docentes de educación básica han experimentado 14 cambios, marcados por diferentes tensiones sobre las perspectivas formativas que les subyacían (Ibarrola, 1998).

El hecho de que los estudiantes de docencia tengan mayor vinculación con sus futuros contextos de ejercicio profesional se fundamenta en la idea expuesta por diversos autores con relación a que el conocimiento sobre el trabajo docente, al igual que el de otras profesiones, se construye en la práctica misma. Los aportes de Schön (1992) sobre la construcción del conocimiento en la acción de los profesionales; el trabajo de Lave y Wenger (1991), que describe el aprendizaje de oficios a través de la noción de “participación periférica legítima”; y las ideas del “aprendizaje situado” elaboradas por Rogoff (1993), sostienen dicha perspectiva. En nuestro contexto, algunas investigaciones como las de Rockwell y Mercado (1999), Luna (1997), Galván (1998), Mercado (1994, 2000, 2002, 2010), Espinosa (2007) y Estrada (2009), han mostrado cómo una parte importante del conocimiento de los docentes para la enseñanza se construye en el contexto de la práctica.

En otras latitudes se han documentado experiencias “exitosas” de formación docente inicial, que enfatizan -con sus respectivos matices- la incorporación de la experiencia práctica. Un ejemplo es el caso de la Universidad Profesional STOAS de Holanda para la formación de docentes de educación secundaria, donde se propicia que los estudiantes participen de forma gradual en las actividades de práctica docente (Robalino, y Körner, 2006)

En el caso de dicha Universidad, a lo largo de los cuatro años que dura el programa, los estudiantes se involucran de forma gradual en las prácticas. Durante el primer año tienen un período de cuatro semanas de prácticas; en el segundo, son

ocho; el tercero comprende seis meses, y en el cuarto son tres días a la semana. Por otro lado, todos los viernes durante los cuatro años los estudiantes enfocan las actividades a la práctica de situaciones en un contexto real (Robalino, y Körner, 2006: 36).

Otro ejemplo es el Curso de Formación Superior de Profesores inscrito en un proyecto denominado “Veredas” en Brasil. Consiste en que los estudiantes realicen sus prácticas en cada uno de los siete módulos en que está organizado el currículum. Trabajan en esto 10 horas semanales, en 15 de las 16 semanas que dura cada uno de los módulos.²

En el reporte de Robalino y Körner (2006) sobre los “Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente” en el mundo, los autores concluyen que en ellos existe “una nueva visión en la relación teoría y práctica y asignan una importancia fundamental a este último, elemento destacado en todos los programas” (2006: 34). También explican que tales modelos comparten ciertas características sobre la conceptualización de la práctica en sus programas de formación: “la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum” (Robalino, y Körner, 2006: 34).³ Es decir, se contempla a la dimensión práctica como formativa, pero sin dejar de considerar otros elementos que la sustentan.

Es perceptible que los programas de formación docente inicial alrededor del mundo que propician el vínculo con el área de la práctica profesional son diversos, y que cada uno acentúa elementos propios. Estrada (2009) ofrece un panorama de cómo están diseñados otros programas formativos, así como los énfasis en ellos. Aquí retomo algunos ejemplos.

En el programa “*Model Master Teacher*”, desarrollado en Estados Unidos, se conciben las prácticas como un proceso de iniciación en el que el profesor experto enseña al estudiante “su estilo docente”, que el estudiante tiene que asimilar por medio de la observación, la imitación y la práctica dirigida (Estrada, 2009).⁴ En Australia existe

² Aunque en ambos ejemplos falta una estimación de las horas reales que los estudiantes dedican a sus prácticas, así como del tiempo que dedican a otros aspectos de su formación, estos proporcionan un panorama del incremento de su participación en contextos reales de la práctica profesional.

³ Este informe da cuenta también de otros elementos importantes en esas experiencias formativas de éxito, como “el desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos”, el papel clave de la investigación, una formación transdisciplinar, combinación de formación integral con especializada, convertir a las instituciones formadoras como experiencias reales de aprendizaje y la apertura al uso de los recursos tecnológicos.

⁴ Es importante precisar que en Estados Unidos no existe un currículum nacional de formación docente inicial, sino que cada universidad construye los propios.

un programa llamado “El Preservicio como Comunidades de Práctica”. Tiene como propósito la creación de un esquema de la comunidad destinado a propiciar el uso efectivo de estrategias y prácticas para la formación de un profesional reflexivo (Sim, 2005 en Estrada, 2009). En el caso de los Estados Unidos, Liston y Zeichner (1993) han señalado que los programas de formación de profesores suelen tener el objetivo de integrar a los futuros docentes en la lógica del orden social, o bien propiciar una postura crítica en ellos.

Las investigaciones que se han hecho con relación al preservicio en el ámbito internacional han documentado desde diversas perspectivas el hecho de que no existe un conocimiento sólido sobre las prácticas, pues según esos resultados hay una variación en el proceso de observación que los estudiantes de docencia realizan (Zeicher, 1993; Griffith, 1995 en Estrada, 2009).

Estrada (2009) describe que Taitel (1997) y Cochran-Smith (1991) proporcionan información sobre el desarrollo de los Programas de Desarrollo Profesional (PDSs) en Estados Unidos. En ellos se enfatiza la formación de los “maestros colaboradores”, docentes de las escuelas de prácticas que orientan a los estudiantes; y los resultados de sus investigaciones refieren el éxito de tal iniciativa. Un elemento que se destacó es que dichos “maestros colaboradores” requieren de mayor dedicación y distribución del tiempo para desempeñarse como tales. También se puso de relieve el papel importante de otros actores en el proceso de formación de los futuros docentes.

Zabalza (1989, citado en Marcelo, 1999) describe, en el contexto de formación inicial en España, que la experiencia de las prácticas es una simulación de una práctica profesional; por otro lado, Marcelo (1999) plantea que existe un desencuentro e ignorancia recíproca entre las instituciones de formación docente y las de prácticas. El mismo Marcelo identifica como una limitación para las prácticas de los estudiantes de docencia la familiaridad que asumen tener con la enseñanza. Esto es, presumen que al haber sido estudiantes de la docencia conocen lo que ésta implica.

En otro sentido, Estrada reporta que Clandinin & Connelly (1996) perciben que el proceso de formación inicial de los futuros docentes implica “el aprendizaje en la experiencia”, más que una imitación y aplicación de destrezas. Dichos autores proponen que desde las escuelas de formación se les fomente una visión crítica a los estudiantes al momento de efectuar sus prácticas (Estrada, 2009).

En el caso de México se ha explorado poco el preservicio que realizan los estudiantes normalistas. Espinosa (2005), en una síntesis de diferentes trabajos

realizados sobre los procesos de vinculación de los normalistas con el ejercicio profesional, ofrece datos al respecto. Algunas investigaciones describen las “prácticas pedagógicas” que los estudiantes realizaban con el anterior plan de estudios (P84). Otras, en menor número, proporcionan información sobre las prácticas del actual P97. Las investigaciones de las prácticas realizadas bajo el anterior plan de estudios destacan la presencia de ciertas limitaciones que iban en detrimento de su carácter formativo. Esto se debe a la preponderancia que se otorgaba por parte de los formadores a los aspectos formales, como la planeación (Espinosa, 2005: 409). En ese contexto, Reyes (1993) planteaba que las actividades de las prácticas de los estudiantes estaban más orientadas al cumplimiento de disposiciones administrativas que al interés en la formación de los normalistas, “especialmente la preparación de la práctica aparece como una situación de trámite en la que lo importante son los aspectos formales que se condensan en las guías y en el material didáctico” (Reyes, 1993 en Espinosa, 2005: 409).

E. Mercado (2001), por su parte, refiere que el cumplimiento de los formalismos por parte de los estudiantes de docencia constituye un ritual de iniciación, ya que supone que los normalistas asumen una serie de prácticas, actitudes, comportamientos y lenguaje que debe tener un maestro (citado en Espinosa, 2005). Otros trabajos identificaron las limitaciones en el P84 que impedían a las prácticas constituirse como un espacio formativo, debido a la manera en que dichas experiencias se relacionaban con los contenidos teóricos abordados en los cursos de la normal (Espinosa, 2005: 410). Reyes (1993) apunta que, en el caso del P84, “los profesores normalistas reivindicaban las prácticas pedagógicas como parte fundamental en la formación docente de los estudiantes y se menosprecia su formación teórica” (en Espinosa 2005: 411) -proceso identificable dentro de los debates que han planteado una separación entre formación teórica y práctica-.

De igual forma, se presentan los estudios que se enfocaron en el actual P97. El trabajo de Zamora (2000), por ejemplo, contrastó los supuestos del P97 con lo que acontece en el desarrollo de las prácticas. El investigador encontró que en ellas los normalistas muestran un desempeño distante de los rasgos establecidos en el perfil de egreso (citado en Espinosa, 2005: 413).

También hay trabajos que han aportado algunos datos sobre la relación entre los estudiantes, sus tutores y asesores. En los mismos se considera que existe una relación de subordinación por parte de los estudiantes ante los otros dos grupos,

porque estiman que “están sujetos a las exigencias tanto de los profesores de la normal, como de los profesores de sus grupos de prácticas” (Espinosa, 2005, 414).

Por otra parte, el estudio de Mercado (2000) sobre la implantación del P97 en el primer semestre señala que en ocasiones no existió claridad entre los profesores de la normal en torno a cómo guiar las prácticas de los estudiantes durante los primeros semestres. También describe ciertas dificultades que se presentaron para los profesores de la normal y los estudiantes en la realización de las prácticas durante el mismo periodo. Los docentes de educación primaria, por ejemplo, demostraban resistencia a la presencia de los normalistas en sus aulas. Cuestión que -señala la autora- podría deberse al antecedente de las prácticas con el P84, que se hacían desde un enfoque evaluativo del trabajo de los maestros de primaria. En una línea similar, el trabajo de Czarny (2003) aporta información en relación con ciertas dificultades que los docentes normalistas enfrentaban para realizar las actividades de análisis que plantea el P97 sobre la práctica de los estudiantes en los primeros semestres.

Recientemente, otras investigaciones han contribuido con conocimiento sobre el preservicio. Sandoval (2007) exploró los procesos con que los estudiantes de docencia construyen “los núcleos centrales del ser maestro”; es decir, atiende aspectos identitarios de la docencia. E. Mercado (2007) ha mostrado las dificultades que enfrentan los asesores de la normal para sistematizar el trabajo de los estudiantes en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Estrada y Mercado (2008) proporcionan información relativa al proceso de negociación de significados (Wenger, 2001) y micropolítica (Ball, 1987) en torno a la implementación, por primera vez, del preservicio en el 7° y 8° semestres.

Por otra parte, Galván (2009) ha analizado el proceso de apropiación de la cultura escolar en que se vieron involucrados los alumnos en una de las primeras generaciones de estudiantes durante su preservicio en los semestres 7° y 8° (Galván, 2009). El trabajo de Villegas (2009) da cuenta del proceso de las prácticas de los estudiantes durante el curso de Observación y Práctica Docente III en el 5° semestre, y plantea que ellos experimentan un proceso de aprendizaje de la enseñanza mediante un diálogo con sus asesores, sus tutores, y los niños.

Finalmente, Estrada (2009) analiza desde una perspectiva etnográfica el proceso a través del cual algunos estudiantes de 7° y 8° semestre reflexionaron sobre su preservicio en las primarias, mediante la confrontación que ellos mismos hicieron de

sus ideas iniciales sobre la docencia con las experiencias posteriores a sus prácticas. Esta tesis se inscribe en una línea de trabajo similar.

El estudio que presento se aboca a indagar y documentar parte de los procesos formativos que involucran a los estudiantes normalistas, asesoras y tutoras en la dimensión cotidiana de las prácticas del preservicio en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria.

La generación de conocimiento sobre los diferentes procesos involucrados en el preservicio es relevante en el contexto sobre las reformas que se proyectan para la preparación de los futuros docentes de educación básica en el país. Al respecto han sido importantes los hallazgos recientes de la investigación en este marco poco estudiado (Estrada y Mercado, 2008; Estrada, 2009). Tales trabajos posibilitan una mayor reflexión respecto a las prácticas del preservicio, y a su incidencia en la formación inicial de docentes -línea a la cual esta investigación pretende aportar-.

La relevancia de indagar en el mundo de la docencia es innegable, como es indiscutible la pertinencia de la construcción de conocimiento respecto a los procesos de formación en los que se ven involucrados quienes la ejercen. Desde la política educativa y las diferentes reformas se ha señalado que los docentes son “actores determinantes para el logro de los objetivos educativos”. A pesar de ello, el conocimiento sobre el profesorado de educación primaria del país resulta escaso (Ibarrola, 2002: 4). Tal situación se hace evidente en diferentes escalas del sistema educativo, aunque desde la dimensión cotidiana exista poca investigación al respecto. Esto impacta de forma negativa algunos escenarios de la formación docente, pues limita la reflexión sobre lo que ahí acontece (Rockwell y Mercado, 1999). Este trabajo pretende aportar en la escala del conocimiento de lo cotidiano. A fin de conseguirlo, he utilizado los referentes teóricos que expongo a continuación.