



Planificar con coherencia en el Prácticum de formación inicial de docentes

Planning coherently in the Practicum of initial teacher training

Nuria Abal Alonso, Eduardo José Fuentes Abeledo
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Esta aportación se enmarca en un proyecto de investigación, no subvencionado, que pretende profundizar en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación de maestros y maestras de Educación Infantil en centros de una universidad gallega. En este trabajo presentamos aspectos de un estudio de caso, centrándonos en los hallazgos en torno a cómo se aborda la planificación del currículo por parte de una futura docente que realiza un enorme esfuerzo de coherencia entre pensamiento y acción en su segunda experiencia de prácticas al afrontar dicha tarea, apostando por una identidad de profesora reflexiva e investigadora.

Palabras clave: formación inicial de profesores, prácticum, planificación curricular, educación infantil, estudio de caso

Abstract

This contribution is set within the context of a not-subsidized research project, which aims to expand the knowledge of the processes and outcomes of the training of children's education teachers in different centers of a Galician University. In this study, we present some aspects of a case study, focusing on the findings of how curriculum planning is addressed by a future teacher who makes a great effort of coherence between thought and action in dealing with this task during her second experience of practices, willingly assuming an identity of a thoughtful and investigative teacher.

Keywords: initial teacher training, Practicum, curriculum planning, children's education, case study

Contexto, objetivos y metodología

La aportación que presentamos forma parte de los resultados de un proyecto de investigación, no subvencionado. En el mismo, que integra tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo de la indagación educativa, vamos avanzando en un mejor conocimiento de los procesos y resultados de la formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil en el contexto gallego. Una de nuestras líneas de trabajo se centra en identificar, describir y analizar las concepciones, conocimientos, dilemas y competencias -y su evolución durante el proceso de formación inicial- de los futuros docentes de Educación Infantil y qué relaciones se van estableciendo entre las concepciones, las prácticas, los sentimientos y emociones cuando van desempeñando diferentes funciones y tareas en diversas dimensiones (personal, tutorial, docente e institucional), particularmente en aquellas circunstancias en que han de involucrarse en experiencias en los centros escolares.

La complejidad y peculiar mezcla de factores que se dan en relación con las decisiones de los futuros docentes en su compromiso de actuación como profesionales en formación en los contextos universitario y escolar, nos ha conducido a servirnos del estudio de caso (Simons, 2011) como una de las estrategias metodológicas fundamentales. En el trabajo de orientación cualitativa de nuestro proyecto de investigación hemos recogido datos tanto antes, como durante y después de las diferentes experiencias de Prácticum que están estipuladas en el currículo oficial de la Universidad de Santiago de Compostela para la formación de maestros y maestras de Educación Infantil y que se sitúan en el segundo, tercer y cuarto curso de la titulación. Para la preparación de esta aportación nos hemos servido de los datos de múltiples fuentes de las experiencias de Prácticum I (segundo curso) y de Prácticum II (tercer curso) y también en relación con otros momentos y materias del itinerario formativo, en concreto para esta ocasión: cuaderno de reflexión y otros documentos de una materia teórico-práctica ubicada en el mismo cuatrimestre que el Prácticum I (Documento 1) y otros Documentos (D2 y D3) producidos por Isabel (nombre supuesto de la futura docente que participa en la investigación) a raíz de su experiencia de prácticas (Prácticum I) y de los elaborados en relación con su experiencia en el Prácticum II (D4 y D5), ambas prácticas realizadas en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil. Los datos que hemos manejado proceden sobre todo de estas fuentes.

En nuestro proyecto de investigación y con la intención de explorar qué acontece en los procesos de aprendizaje de la enseñanza en relación con el apartado de "Planificación" en la dimensión Docente, prestamos atención al desarrollo de diversas competencias. Para este trabajo nos centramos en las dos que presentamos a continuación (Abal y Fuentes, 2014):

- "Planificar propuestas curriculares cerradas en forma de unidades didácticas con objetivos y contenidos prefijados con precisión por el maestro, al igual que las actividades y su secuencia que son establecidas en detalle antes de la acción en el aula, y con ambientes, fuentes y materiales preparados y controlados por el docente".
- "Planificar propuestas curriculares abiertas desde un "enfoque de proyectos" integrando contenidos de diversas áreas, prestando atención a intereses, conocimientos, preguntas y problemas extraídos de

la vida del niño o del grupo, y con recorrido de experiencias y actividades flexible, en parte estimulado por el maestro y en parte autogestionado por los propios alumnos, conjugando iniciativas del maestro y del alumnado”.

El proceso de análisis de los datos es el que seguimos habitualmente en nuestros trabajos cualitativos, es decir: lecturas exploratorias iniciales y posterior codificación y clasificación, emergiendo diversas categorías que nos permiten ir penetrando en el significado de las diversas producciones de esta futura docente. Las categorías y subcategorías reveladas para el conjunto del estudio de caso son numerosas (finalidades de la Educación Infantil, modelo didáctico, profesión docente, clima de aula, currículo, etc.). En relación con la interacción entre pensamiento y acción centrado en la planificación, consideramos tanto las concepciones referidas a la misma (incorporando aquellas proposiciones acerca del sentido, la finalidad, el proceso de elaboración, y las fuentes, ámbitos y criterios de planificación que surgen del análisis), como las producciones de planificación atendiendo a aspectos como la secuencia, fuentes y componentes que se incorporan en las mismas. Este proceso nos permite ir desvelando la “perspectiva” de esta futura docente, es decir, sus esquemas de conceptualización, interpretación e intervención en relación con la práctica educativa en Educación Infantil, centrándonos fundamentalmente en aspectos ligados a la planificación de aula.

En este trabajo presentamos una primera aproximación al analizar datos conjugando tanto aspectos en relación con las concepciones mantenidas antes de su primera experiencia de prácticas escolares y la configuración de su perspectiva ligada al impacto del primer Prácticum (en segundo curso), con aspectos relevantes que emergen tras su experiencia en el Prácticum II (en tercer curso) en donde, por primera vez, ha de elaborar y llevar a la práctica una propuesta curricular propia.

Concepciones previas a la configuración de la primera propuesta curricular propia

La perspectiva con que Isabel acomete su primera experiencia de prácticas en segundo curso ya la hemos comentado en detalle en un trabajo anterior (Abal, Fuentes y Muñoz, 2015). Esbozamos a continuación una apretada síntesis de la misma para comprender la relación entre pensamiento y acción de Isabel cuando se enfrenta por primera vez a una planificación autónoma (en tercer curso).

Esta futura docente acude a sus primeras experiencias en un aula de Educación Infantil con un sistema de concepciones profundamente interiorizado que se traduce en un discurso declarado específico en torno a la planificación de la enseñanza íntimamente relacionado con un modelo de profesor que se aparta del considerado “tradicional”. El profesor que se identifica con este último modelo citado y que se manifiesta en la realidad cotidiana del aula de Educación Infantil, asume, desde la visión que ha interiorizado Isabel, un conjunto de formas de hacer mayoritariamente ligado al uso de “fichas” de propuestas de editoriales y desarrolla comportamientos

docentes que se identifican con el seguidismo acrítico de las mismas y con un notable énfasis academicista centrado en la preparación del alumnado en contenidos de lecto-escritura y alfabetización matemática con la finalidad fundamental de preparar a los pequeños para las exigencias del primer curso de Primaria. Sin embargo, Isabel entiende que este seguidismo de materiales curriculares no permite, o cuando menos no facilita, el compromiso con el tipo de planificación que considera ha de realizar el tipo de docente con el que ella se identifica.

Para esta futura profesora es imprescindible que la maestra reflexione sobre el contexto y grupo concreto con el que trabaja y elabore “una programación que responda a la lógica de lo contextual, lo situacional” (D1, 12/6). En el caso de que se opte por partir de propuestas “externas”, como el caso de materiales de editoriales, el docente ha de implicarse en un proceso de “adaptación” (D1, 12/6), adoptando una postura siempre flexible para responder adecuadamente a las circunstancias y requerimientos que exija el juicio situacional que un docente reflexivo e investigador ha de practicar de forma permanente. Sin embargo, Isabel, que cuenta con la misma tutora tanto en Prácticum I como en Prácticum II, accede a conocer una práctica de planificación que se aleja del ideal que ella había construido en su formación universitaria previa, fuera del escenario escolar, evidenciándose una desconexión entre la “planificación ficticia”, “burocrática” para responder a exigencias administrativas y que responde a formatos estándar oficiales, y la planificación “real”, la planificación diaria que según descubre se corresponde en gran medida con la propuesta curricular contenida en el “Libro del Profesor” de una determinada editorial y las “fichas” que el alumnado ha de realizar y que están ligadas, en su inmensa mayoría, a la propuesta de la editorial que se ha elegido para el desarrollo de la enseñanza y que se relaciona con los objetivos prioritarios que asume la tutora y ligados fundamentalmente a los ámbitos de contenido académico antes citados en una dinámica en la que prima, además del sometimiento al dictado de lo prescrito por los materiales del “currículo editado”, una dinámica “espontánea e improvisada” (D2, 58/4) con la que Isabel no se identifica y que prácticamente excluye la atención fundamentada y planificada a ámbitos que ella considera fundamentales como el juego y las “temáticas oréctico-expresivas” (D3, 6/1).

Isabel, al terminar su primera experiencia de Prácticum se reafirma en sus concepciones iniciales acerca de la planificación, valorando la importancia de plasmar por escrito decisiones de forma autónoma y reflexiva para responder de forma contextualizada y argumentada a la función educativa. Unas propuestas curriculares que han de responder determinadas ideas y principios explícitos, por ejemplo como a los que ella denomina “de individualización” y de “socialización”, siempre respetando diferentes “ritmos de aprendizaje” del alumnado y lejos de optar por una orientación “logocéntrica” en la selección y tratamiento de los contenidos (D3/5/5). Con esta perspectiva afronta su segunda experiencia de Prácticum en el tercer curso de la carrera siempre defendiendo la importancia de procurar

la máxima “coherencia” entre pensamiento y acción. Como declara con contundencia: “Salí de la Facultad en dirección a las prácticas con la inquietud de ser coherente con mis concepciones” (D4/36/6).

Adaptación estratégica, negociación y asunción de riesgos en el Prácticum para “cambiar la realidad”

A pesar de que Isabel se muestra convencida de la relevancia de adecuar el decir, el pensar, el sentir y el hacer en el mundo profesional de los docentes, es consciente, ya antes de implicarse en las prácticas en los centros, y debido en buena parte al trabajo realizado en una materia de segundo y a las sesiones de trabajo previas a las experiencias en las escuelas, de que las circunstancias en el Prácticum son muy diversas y que los modelos didácticos vehiculados por los tutores pueden corresponderse o diferir en gran medida de aquel con el que ella misma se identifica. Por ello, y aunque declara estar “mentalizada en que deontológicamente me comprometiera a la metodología de mi tutora” (D4, 36/6), ante la evidencia de una forma de entender y actuar en Educación Infantil de su tutora con la que no se identifica, busca, encuentra y logra, la forma de, en expresión suya “cambiar la realidad metodológica, vivencial, experiencial y manipulativa en pro de una mejora” (D4, 150/4). La misma Isabel explica en detalle las diferencias en la forma de entender la educación en Educación Infantil, por ejemplo: “trabajo en grupo, pequeño e individual” frente a la presencia única de este último; “disciplina basada en la empatía con el alumno y en la comprensión del error” frente a “disciplina como castigo, inmovilidad y silencio”; “presentación de situaciones reales en términos de experiencias a ser vividas”, frente a “informaciones y conocimientos a ser impuestos y ya elaborados (D4, 201-204).

En su proceso de integración en el centro, además de su tutora, juega un papel importante una segunda docente (que llamaremos Marisa) que también trabaja con su grupo-clase de referencia unas horas a la semana y con la que establece una buena relación. Además, en ella encuentra un modelo de trabajo coherente con sus concepciones y con el que ella pretende identificarse. Según declara Isabel, esta profesora “es joven y es la más conocedora de metodologías innovadoras” (D4/36/7). La alianza con esta docente y su complicidad para intentar cambiar y buscar alternativas al “modelo didáctico tradicional” (que Isabel identifica con “el trabajo a través de ‘fichas’” que “choca plenamente” con sus concepciones como docente), la conduce a negociar con su tutora para poder innovar y desarrollar un proyecto propio apartado de la dinámica habitual en el aula. Marisa la anima a embarcarse en la planificación de un proyecto de “educación emocional” que podría desarrollarse también en las horas en que ella misma se ocupa del grupo y, tras el acuerdo con su tutora, se involucra a conciencia en una planificación que ofrece elementos de originalidad inusuales en relación con la inmensa mayoría de las propuestas presentadas por los futuros docentes.

Isabel, por tanto, asume el riesgo de cambios en las dinámicas habituales en el aula en la que realiza sus

prácticas y se sumerge en un esfuerzo importante de planificación curricular, aun reconociendo que “realizar una propuesta de fichas sería mucho más sencillo pero me estaría mintiendo a mí misma, siendo desleal a lo que creo y a lo que defendiendo psicopedagógicamente” (D4, 92/6).

Formatos de planificación y desarrollo de competencias docentes

La propuesta curricular escrita de Isabel incorpora diez apartados, la mayoría elementos habituales de una planificación del profesorado (presentación, justificación, contenidos, objetivos metodología, actividades, materiales y recursos, organización espacio-temporal, evaluación) y otro que suele aparecer con menos frecuencia (relaciones con la familia y la comunidad), y se presenta como un “Proyecto” (*Aprendemos a convivir*), en torno a la temática de la “educación emocional”. Subrayemos el hecho de que la Guía de Actividades del Prácticum II con orientaciones y prescripciones para la realización de las mismas por los futuros docentes no establece ningún patrón o esquema determinado de diseño curricular prescriptivo para la elaboración de las planificaciones.

La orientación hacia los “proyectos” y también la opción de abordar específicamente contenidos del ámbito de las emociones, es una evidencia más del intento de ser coherente con presupuestos que incluso ya defendía antes de su primera experiencia de prácticas como situar como eje al niño, para lo cual, según Isabel, resulta imprescindible un fuerte esfuerzo de planificación seria y rigurosa, atendiendo a todos los objetivos de “formación y educación” (D1, 8/13), es decir, abordando muy conscientemente su “formación integral”, sin dejar por tanto de lado desarrollar al “niño como persona”, del “perfeccionamiento de ‘la personalidad’ de cada niño”, en “todas sus dimensiones (D1, 9/4). También se manifiesta ese intento de coherencia al inclinarse por un proyecto centrado en dicho tema al detectar en su alumnado un escaso desarrollo de competencias emocionales y sociales si atendemos a lo que declaraba incluso antes de su primera experiencia de Prácticum: “es preciso reflexionar sobre cada aula, realizando una programación que responda a la lógica de lo contextual, de lo situacional” (D1, 12/6).

Sin embargo, en esta aportación queremos destacar, sobre todo, el intento de Isabel de lograr el más alto grado de coherencia entre sus concepciones y su proceder como docente en el ámbito de la planificación, así como la búsqueda de una estrategia de diseño y de un formato concreto que le permita establecer sólidos puentes entre el pensamiento y la acción, plasmado de forma singular en el apartado de “Actividades” que incorpora más de treinta páginas de gran interés por razones que pasamos a comentar.

Destaca, por su originalidad, la estructura interna que adopta cada una de las actividades, incorporando tres grandes subapartados que Isabel denomina: fase pre-activa, fase interactiva, y fase post-activa. El análisis de los mismos desvela la relación de varios de sus elementos con los incorporados en un dispositivo de

análisis de las actividades y tareas desarrolladas en el aula desde una perspectiva ligada al modelo ecológico de Doyle (1985) con el que Isabel había trabajado siguiendo las orientaciones de la Guía de Actividades del Prácticum I (Fuentes Abeledo, 2011). Por otra parte, destaquemos que los documentos incorporados en el Informe de Prácticum II como “Propuesta Curricular” son expresión, a nuestro entender, de una apuesta clara por una concepción del currículo que ligue íntimamente lo que Angulo (1994) denominó “racionalidad de la representación” (currículo como contenido y como planificación) con la “racionalidad de la acción” (currículo como acción práctica, como acción interactiva y construcción práctica), en una presentación final integradora que permite al lector comprender con claridad que se planteó una hipótesis a experimentar, que ésta se pone a prueba y, a partir de la experiencia, se establecen también valoraciones e interpretaciones a la luz de lo que acontece realmente en el aula con el diseño elaborado. De esta forma liga currículo declarado con aquello que se desarrolla en la práctica y con la evaluación y reflexión sobre todo lo acontecido, también con miras a establecer los cambios pertinentes para futuras actuaciones. Por tanto, desde nuestro punto de vista, se crea y desarrolla un dispositivo que conecta intención y acción posibilitándose así que la futura docente desarrolle su autonomía curricular y su capacidad creativa. Además, la propuesta rescata el valor de lo que acontece en la realidad de la vida del aula en relación con aquello que se pretende, mostrándose todo ello con una elevada coherencia y sentido.

En lo que denomina “Fase Pre-activa” llaman la atención los originales, llamativos y expresivos títulos de cada actividad (por ejemplo: “Espejito, espejito mágico”, “Buzón de San Valentín” o “El beso misterioso”), así como el hecho de que se clasifique cada una de estas actividades según se trate de Actividades de “Investigación”, “Construcción”, “Dramatización” (siguiendo en este caso el marco conceptual de una de las materias cursadas con antelación referidas a las tareas propias del “enfoque de proyectos”), o de “Relajación” (una nueva modalidad de actividad que ella misma ha creado). Por otra parte, subrayar también que Isabel diferencia aquéllas que pretende se conviertan específicamente en “Rutina de Entrada” o “Rutina de Salida” del resto de actividades que se incorporan con vocación más efímera. En esta misma fase incorpora para la presentación de la propuesta dos grandes apartados. El primero denominado “Dimensión organizativo-participativa” englobando las opciones referidas al Tiempo, Espacio, Número de Participantes y tipo de Agrupamiento, y el segundo “Dimensión Didáctico-Curricular”, considerando los Objetivos Específicos de la actividad, los Contenidos, Materiales y lo que se denomina en el texto “Dinámica de Acción”.

La denominada “Fase Interactiva” especifica aspectos del acontecer en el aula con la experimentación de la propuesta diferenciando entre “Rol del profesor”, “Rol del Alumnado”, “Implicación y Relaciones Interpersonales” e “Incidencias”.

En el apartado de “Fase Post-activa” se incorporan datos y comentarios referidos a los “Aprendizajes

logrados” con el desarrollo de la actividad en el aula. Por ejemplo, en relación con la Actividad “El buzón de San Valentín” no sólo se incorpora un extenso comentario sobre dichos “Aprendizajes”, sino también un gráfico de barras con los datos del número de cartas recibidas en el grupo-clase elaboradas por los niños y niñas de otros grupos para mostrar evidencias del compromiso del alumnado con esta actividad.

La estrategia adoptada por Isabel para dar forma a su planificación constituye un ejemplo de interés para comprender cómo, en unas determinadas condiciones de realización de un Prácticum (en concreto el Prácticum II en una secuencia de tres períodos de estancias en centros de segundo a cuarto) y centrado en buena parte en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo y, entre otras, en competencias profesionales como las que hemos citado anteriormente en este escrito, se puede constatar la emergencia de propuestas creativas y del ejercicio de una profesionalidad emergente coherente con las pretensiones de la propia futura docente y del programa formativo universitario que no establece un esquema propositivo de obligatorio seguimiento sino, como se comenta y argumenta en la propia Guía de Actividades del Prácticum II (Fuentes Abeledo, 2013), se ofrecen recomendaciones generales para la reflexión en torno a las grandes preguntas del currículo y se permiten múltiples alternativas para expresar los elementos básicos y todo aquello que le resulte pertinente al futuro docente para que vaya construyendo un esquema para su práctica coherente con los planteamientos que defiende y facilite la reflexión y la investigación sobre el currículo en el aula de Educación Infantil justificando las decisiones que finalmente adopte, invitándole siempre a pensar la práctica en el aula, antes, durante y después de realizarla.

En esta línea, cuando por ejemplo Isabel se plantea en la Fase Pre-activa de la Actividad “Soy como tú” (de Dramatización, según la clasificación que usa), que la misma se desarrollará en unos 20 minutos en el espacio Aula, con la participación de los 17 alumnos de su grupo de referencia de 6º de Educación Infantil, con un Agrupamiento “por parejas”, y estableciendo múltiples Objetivos específicos sobre los que incidir (como por ejemplo: “Adquirir un mejor conocimiento de sus propias emociones”; “Predecir”, “Regular” emociones), con Contenidos diversos referidos por ejemplo a aspectos de “Autoestima”, de “Expresión Emocional” y “Prevención y Solución de Conflictos”, y describe en esta misma Fase Pre-activa la “Dinámica de Acción” a seguir, el dispositivo para relacionar currículo planificado y currículo en acción que ha diseñado le permite aprender de la práctica y ahondar en variadas competencias profesionales. Por ejemplo, en la Fase Interactiva de esta Actividad reflexiona plasmando sus ideas en textos como el que reproducimos a continuación:

“La fase de planificación de esta actividad resultó sencilla. La actividad, esencialmente dramática, promovía la observación y el conocimiento del compañero. Yo como alumna aprendo especialmente bien con ejemplos pues me ofrecen una perspectiva práctica que me ayuda a complementar la explicación

del maestro. Así pues, yo misma imité los hábitos más destacados de varios niños propugnando la consigna “nos reímos con el compañero, no del compañero”. La actividad se sumió en un clima cooperativo y motivador en los que me limité a observar y constatar que el debate posterior estuvo perfectamente encauzado por el alumno. Procuré ofrecer libertad y mediación creativa, representativa, constructiva y consultiva a fin de promover la actividad infantil como sujeto creador de su propio aprendizaje experimentando con las emociones y sumiéndose en un estado de alquimia emocional” (D4, 67/9).

Observaciones finales

Isabel en su segunda experiencia de Prácticum, ubicada en el tercer curso de la trayectoria académica como futura docente de Educación Infantil acorde con el diseño de la Universidad en la que se forma, ha podido hacer realidad su perspectiva sobre la Educación Infantil acorde con el modelo didáctico con el que se identifica y que se aparta del más tradicional y convencional. Si bien practica la sumisión estratégica, busca y logra oportunidades para hacer realidad su proyecto autónomo en su lucha por mantener una elevada coherencia entre lo que defiende en el plano de las intenciones y el currículo en el aula que se le permite desarrollar tras las negociaciones con su tutora y el apoyo de otra profesora que trabaja con el mismo grupo de alumnos.

En contraste con los planteamientos de su propia tutora apuesta por desarrollar una propuesta creativa de planificación -muy alejada del seguidismo de materiales curriculares de editoriales y del uso de “fichas”- que, además, pretende establecer un puente permanente entre pensamiento y acción, entre currículo planificado y currículo en el aula. Su reiterada defensa de una planificación hecha con fuerte compromiso intelectual y elevado nivel de reflexión sobre la realidad concreta en la que ha de desarrollarse la docencia partiendo de un diagnóstico profundo de la misma -cuestiones que ya defendía antes de sus experiencias en los centros escolares-, se ve corroborada por la experiencia que realiza y los logros de su alumnado que constata a través de múltiples evidencias que recoge en los documentos de sus Informes de Prácticum. Ella misma en los documentos del Prácticum II vuelve a insistir en que “una intensa labor planificativa (...) sobre la que asentar la vida del aula es esencial para anticipar la pertinencia de los aprendizajes, al tiempo que se gestionan y organizan a fin de obtener la mayor significación de la actividad, el mayor grado de razonamiento activo y la comprensividad plena de lo que se está a llevar a cabo en aula a la procura, selección, análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos en un clima proclive a la autonomía, a la creatividad, a la actitud crítica y a la flexibilidad al no presentarme como una maestra absolutista, al promover el conocimiento exploratorio, la asunción de riesgos y la autonomía infantil” (D4, 53/7).

El caso de Isabel, nos muestra cómo, a pesar de que el modelo didáctico que vehicula su tutora no se

corresponde con el que ella se identifica, es posible, bajo unas ciertas condiciones, ensayar vías de cambio e innovación en la línea que se preconiza en el propio programa formativo universitario. Trabajar con todo el alumnado de formación inicial de docentes aspectos como los aquí presentados nos parece de interés para propiciar que ellos mismos, con compromiso profesional, puedan encontrar formas de mantener la coherencia entre sus concepciones y sus prácticas propiciando una identidad profesional ligada a la idea de un profesor reflexivo e investigador que, además, propicie bienestar emocional y progresiva sensación de mayor competencia profesional.

Referencias

- Abal, N. y Fuentes, E. J. (2014). *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes den la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Abal, N; Fuentes, E. J. y Muñoz, P.C. (2015). Ideal docente y planificación real: Un estudio de caso en formación inicial. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. Extraordinario, número 6, 141-145.
- Angulo, J.F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J.F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Málaga: Aljibe.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto de aula. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *Guía de Actividades del Prácticum I de la Titulación de Maestro/a en Educación Infantil*. Comisión de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2013). *Guía de Actividades del Prácticum II de la Titulación de Maestro/a en Educación Infantil*. Comisión de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.