



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación
Personalizada

La documentación pedagógica: una estrategia para la personalización de la enseñanza en educación infantil

Trabajo fin de estudio presentado por:	Amaia Bueno Martínez
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención implementada
Área de conocimiento	1.1.8. Métodos pedagógicos 1.1.9. Psicología de la educación
Director/a:	Francisco Javier Pérez Guerrero
Fecha:	23 de julio de 2020

Resumen

En un mundo en constante cambio, la escuela y los profesionales de la educación se encuentran inmersos en un proceso de renovación pedagógica. Las diversas metodologías activas por las que se apuesta en la actualidad parecen tener en común la concesión de protagonismo al alumnado, convirtiéndolos en actores de su aprendizaje. En este contexto, y partiendo de la premisa de que cada alumno es único, este trabajo pretende ofrecer una estrategia que ayude a los docentes de educación infantil a engranar la enseñanza con las peculiaridades de los procesos de aprendizaje del alumnado, personalizándolos. Para ello, se profundiza en el concepto de documentación pedagógica, sus posibles usos y beneficios y los pilares pedagógicos que la sustentan. También se ofrecen recursos y herramientas para llevar la documentación a la práctica. Finalmente, se desgana un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecido mediante la documentación pedagógica, visibilizando la acción del alumnado y del docente.

Palabras clave: Aprendizaje, enseñanza, infancia, innovación pedagógica, documentación.

Abstract

In a constantly changing world, schools and professionals of education are also living a process of pedagogical renewal. Nowadays, different active methodologies are gaining support. They seem to have one thing in common: students are the real protagonists of the learning process; active agents that construct their own knowledge. In this context and considering the uniqueness of every child, this work aims to offer a strategy for early childhood educators to adjust their teaching processes to the distinctive features of the students' learning, personalising education. In order to achieve this purpose, this work delves into the concept of pedagogical documentation, explores its possible uses and benefits and highlights the pedagogical basis that support it. Resources and tools to bring pedagogical documentation into practice are also offered. Finally, this work shows an example of a teaching-learning process enriched by pedagogical documentation, making visible both the work of children and adults.

Keywords: Learning, Teaching, Childhood, Pedagogical Research, Documentation.

Índice de contenidos

1. Introducción	10
1.1. Justificación de la temática	10
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos	15
1.3.1. Objetivo General.....	15
1.3.2. Objetivos Específicos	15
2. Marco teórico.....	16
2.1. Educación personalizada y documentación pedagógica	16
2.1.1. La educación personalizada: concepto e implicaciones educativas	16
2.1.2. Conexión entre la educación personalizada y la documentación pedagógica ..	17
2.2. La documentación pedagógica: definición y orígenes.....	20
2.2.1. Hacia una definición	20
2.2.2. Precedentes	21
2.3. Más allá de la documentación: la pedagogía que la envuelve	25
2.3.1. Pedagogía de la escucha.....	25
2.3.2. Alumnado protagonista: enriquecer el aprendizaje y mantenerse cerca de sus intereses.....	26
2.3.3. El trabajo por proyectos: la <i>progettazione</i>	27
2.3.4. El currículo en el constructivismo: un currículo emergente	29
2.3.5. Docente investigador.....	30
2.3.6. Relación con las familias.....	31
2.4. La documentación en la práctica: recursos y herramientas.....	33
2.4.1. ¿Cómo documentar? Aspectos generales a tener en cuenta.	33
2.4.2. Observar	33

2.4.3.	Recoger información: la documentación en bruto	34
2.4.4.	Interpretar	35
2.4.5.	Compartir: la documentación elaborada	35
3.	Propuesta de intervención	37
3.1.	Justificación de la propuesta de intervención	37
3.2.	Diseño de la propuesta	38
3.2.1.	Objetivos.....	38
3.2.2.	Metodología a utilizar en las sesiones de la intervención	39
3.2.3.	Desarrollo de la propuesta	41
3.2.3.1.	Acción del equipo docente en la documentación y planificación.	42
3.2.3.2.	Desarrollo del proyecto en el aula.	43
3.2.4.	Temporalización: cronograma.....	48
3.2.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención	49
3.3.	Implementación de la propuesta de intervención	49
3.3.1.	Descripción de las características del centro	49
3.3.2.	Descripción de los destinatarios.....	51
3.3.3.	Descripción de la implementación de la propuesta	52
3.3.4.	Evaluación de la implementación de la propuesta	55
3.3.5.	Discusión de los resultados de la evaluación	57
4.	Propuestas de mejora de la intervención	59
5.	Conclusiones.....	60
6.	Limitaciones y prospectiva	61
6.1.	Limitaciones	61
6.2.	Prospectiva.....	62
7.	Referencias bibliográficas	64

8. Bibliografía	70
9. Anexos	71
9.1. Anexo I: Herramientas para la recogida de información.....	71
9.2. Anexo II: Herramientas para la reflexión e interpretación.....	73
9.3. Anexo III: Formatos de documentación elaborada para compartir.	75
9.4. Anexo IV: Cuándo documentar.....	81
9.5. Anexo V: Desarrollo del proceso de trabajo en el aula.	82
9.6. Anexo VI: Documentación en el colegio público Buztintxuri.....	87
9.7. Anexo VII: Documentación del proyecto 1.	89
9.8. Anexo VIII: Documentación del proyecto 2.	91
9.9. Anexo IX: Documentación del proyecto 3.	93
9.10. Anexo X: Documentación del proyecto 4.....	95
9.11. Anexo XI: Documentación del proyecto 5.....	97
9.12. Anexo XII: Rúbrica de evaluación.	99

Índice de figuras

Figura 1. El ciclo de la progettazione.....	29
Figura 2. Fases del diseño de un proyecto: acción docente.....	40
Figura 3. Fases de un proyecto en su puesta en práctica en el aula.....	41
Figura 4. Horario de aula.	48
Figura 5. Notas de una maestra de la Scuola comunale dell’infanzia Diana.....	71
Figura 6. Plantilla para observación y registro de los procesos.	72
Figura 7. Plantilla para observación y registro de los procesos, usada.....	72
Figura 8. Plantilla para involucrar a todo el alumnado.	73
Figura 9. Plantilla para la reflexión y progettazione.....	74
Figura 10. Documentación de pared en la escuela infantil Lange Erik, de Suecia.	75
Figura 11. Diario de aula de la escuela Madeley Nursery School.	76
Figura 12. Cuadernos de estudio e investigación de Reggio Emilia.	77
Figura 13. Libros de proyectos realizados en las escuelas de Reggio Emilia.....	78
Figura 14. Publicaciones de las escuelas infantiles municipales de Pamplona sobre dos de sus prácticas pedagógicas: el taller de expresión y el juego heurístico.	79
Figura 15. Publicación de dos escuelas infantiles suecas sobre el trabajo en el taller: ‘Máquinas del tiempo, telarañas y códigos de barras’	79
Figura 16. Recibidor de la escuela ‘La casa amarilla’ en su sede de San Isidro, Perú. A la izquierda, se observan paneles de documentación.	80
Figura 17. 4 contextos de la documentación.	81
Figura 18. Panel expuesto en la entrada de la escuela.	87
Figura 19. Ejemplo de portfolio individual sobre la figura humana.....	88
Figura 20. Dosieres fijos enviados a las familias.....	88
Figura 21. Transcripción de una conversación en asamblea.....	89

Figura 22. Mapa conceptual elaborado al inicio del proyecto.	90
Figura 23. Inicio del diario de aula.	90
Figura 24. Documentación de un proceso de dibujo en pequeño grupo.	91
Figura 25. Reflexiones y planificación tras el trabajo en el aula.	91
Figura 26. Diario de aula.	92
Figura 27. Documentación de pared.	92
Figura 28. Documentación de un proceso de medida en pequeño grupo.	93
Figura 29. Reflexiones y planificación tras el trabajo en el aula.	93
Figura 30. Diario de aula.	94
Figura 31. Documentación de pared.	94
Figura 32. Transcripción de una conversación en pequeño grupo.	95
Figura 33. Reflexiones y planificación tras el trabajo en el aula.	96
Figura 34. Diario de aula.	96
Figura 35. Documentación de un proceso de construcción en pequeño grupo.	97
Figura 36. Diario de aula.	98
Figura 37. Documentación de pared.	98

Índice de tablas

Tabla 1. Formatos para hacer pública la documentación.	36
Tabla 2. Proceso de documentación y planificación realizado por el equipo docente.....	42
Tabla 3. Desarrollo de las fases ‘identificación de la temática’ y ‘exploración inicial’.....	44
Tabla 4. Desarrollo de la fase ‘plan de trabajo: deliberación y definición’.....	45
Tabla 5. Desarrollo de la fase ‘desarrollo del plan de trabajo’.....	46
Tabla 6. Desarrollo de la fase ‘síntesis y evaluación’.....	47
Tabla 7. Organización de la documentación fija en educación infantil.....	51
Tabla 8. Primer ciclo de la implementación.	52
Tabla 9. Segundo ciclo de la implementación.	53
Tabla 10. Tercer ciclo de la implementación.....	53
Tabla 11. Cuarto ciclo de la implementación.	54
Tabla 12. Quinto ciclo de la implementación.	54
Tabla 13. Actividad: Asambleas iniciales.	82
Tabla 14. Actividad: Búsqueda de información en la biblioteca.	82
Tabla 15. Actividad: Rincones: provocaciones iniciales.	82
Tabla 16. Actividad: ¿Cómo te imaginas el universo?.....	83
Tabla 17. ¿Y ahora qué hacemos?.....	83
Tabla 18. Asamblea organizativa.....	84
Tabla 19. Asambleas matinales durante el proyecto.	84
Tabla 20. Viajar al espacio.	84
Tabla 21. Diseño de un plano individual.	85
Tabla 22. Diseño de un plano grupal.....	85
Tabla 23. Manos a la obra.	86
Tabla 24. Rúbrica de evaluación.....	99

1. Introducción

“Quédate a un lado por un tiempo y deja espacio para aprender y observar cuidadosamente lo que los niños hacen, y después, si lo has entendido bien, tal vez enseñar sea diferente”.

Loris Malaguzzi

Esta frase refleja con claridad la esencia de este Trabajo Fin de Máster: una propuesta de intervención implementada que busca personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con ayuda de la documentación pedagógica. Esta estrategia permite a los docentes dar visibilidad a la vida del aula. La observación, escucha, reflexión e investigación son claves para conocer a cada uno de los alumnos y alumnas y para seguir indagando acerca de la manera en que se aprende durante la infancia. Es el primer paso para repensar el enfoque metodológico empleado en la enseñanza, transformándola y renovándola acorde a la realidad de cada contexto.

1.1. Justificación de la temática

Atendiendo a la definición que ofrece Rinaldi (2012) podría decirse que, a grandes rasgos, la documentación supone recoger una variedad de documentos (fotografías, dibujos, vídeos, notas escritas, etc.) que reflejen lo sucedido en el aula para, poder después reflexionar sobre ello. Altimir (2011) señala la importancia de esta acción, ya que supone “una oportunidad para dar visibilidad a la imagen del niño, del adulto y de la educación que se construye en una realidad determinada” (p. 40). El ejercicio de visibilizar estos aspectos que a veces permanecen ocultos y son el soporte de toda actividad educativa, ofrece una realidad tangible para ahondar en las prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Supone un hecho interesante para los profesionales de la educación y la comunidad educativa, dado que la documentación, tal y como explica Dahlberg (2012) no solo permite que el trabajo pedagógico (u otro) esté visible sino también sujeto a diálogo, interpretación, discusión y transformación. Es decir, permite a los docentes compartir su trabajo, estableciéndose un diálogo respetuoso que tiene como uno de sus fines principales, el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la documentación pedagógica permite poner el foco en el alumnado y sus procesos personales de aprendizaje. Fyfe (2012) explica que se trata de “un procedimiento

para hacer visible el aprendizaje de manera que pueda ser recordado, revisitado, reconstruido, interpretado y reinterpretado como una base para la toma de decisiones” (p. 274). Desde una educación centrada en el alumnado y en la persona, son los procesos de aprendizaje los que sirven como base para diseñar los procesos de enseñanza. Por eso resulta tan importante la documentación pedagógica y su potencial para, como dice de nuevo Fyfe (2012), “revelar los caminos de aprendizaje y los procesos que los niños y niñas están usando en su búsqueda de significado” (p. 274).

Vecchi (2013), tallerista de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, cuenta con una amplia experiencia en la documentación pedagógica. Sus palabras ayudan a comprender la enorme repercusión de la documentación en la acción docente:

La observación y la documentación nos hacen sentir que estamos abriendo pequeñas rendijas que ofrecen atisbos del mundo de la infancia (...) Gracias a nuestra documentación, hemos aprendido a escuchar un poco más el mundo de los niños y hemos llegado a acostumbrarnos a las estrategias individuales y grupales empleadas por aquellos con los que trabajamos a diario durante unos años. Sobre todo, quizá, hemos aprendido a traicionarlos un poco menos y a hacer propuestas que estén más en sintonía con sus intereses (p. 227).

Estas palabras reflejan cómo la labor de documentar influye de manera significativa en la acción pedagógica de los y las docentes, modificándola para responder cada vez con mayor precisión a las características de la infancia: sus intereses y estrategias de aprendizaje. Se justifica así la importancia de abordar esta temática, en tanto que contribuye a la mejora de la educación.

1.2. Planteamiento del problema

Como ha quedado expuesto, la documentación pedagógica constituye indudablemente un tema relevante en el mundo educativo, por su potencial para transformar la educación. ¿Cómo puede ayudar en la práctica docente? ¿Por qué se considera importante su uso? ¿Qué se pretende lograr por medio de este Trabajo Fin de Máster? Este apartado resalta varias dificultades detectadas en la educación infantil donde la documentación pedagógica puede ser de gran ayuda.

Para abordar la primera de ellas, se hace necesario hablar sobre los enfoques metodológicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados, que incluyen dos partes íntimamente relacionadas: la enseñanza y el aprendizaje. Malaguzzi (2011) indica que ha de privilegiarse el

aprendizaje, pues “constituye el pilar básico sobre el que debe iniciarse la reconversión de una enseñanza que está basada, únicamente, en la cultura adulta” (p. 71). Es la parte que tiene en cuenta al alumnado y reconoce su papel activo, comprendiendo así que “el objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje (...) sino producir condiciones de aprendizaje” (Malaguzzi, 2011, p. 70).

Varios autores coinciden en afirmar que a lo largo de los últimos años se está viviendo una renovación pedagógica (Pericacho, 2012) en la que se han abandonado estilos tradicionales de enseñanza (González y Pino, 2014) en favor de las propuestas educativas alternativas (García, 2017). Así, ha tenido lugar un *boom* de la educación activa (Larrañeta, 2015).

En cambio, durante la propia experiencia docente en la etapa de infantil, la autora del Trabajo ha observado que resulta muy habitual llevar a cabo prácticas educativas centradas en el docente y la necesidad de cumplir con unas programaciones realizadas de antemano, prácticas educativas que no tienen en cuenta y no están en sintonía con la manera de aprender de niños. Como resultado, la acción de enseñar se encuentra alejada de los intereses y nivel de desarrollo del alumnado. Y alejados de la zona de desarrollo próximo no se generan aprendizajes significativos.

En este sentido, Martínez (2007) señala que, desde un enfoque constructivista, es necesario que la enseñanza se ajuste al desarrollo intelectual del alumnado, sus intereses, capacidades y contexto. Para que así sea, resulta esencial, tal y como indican González y Pino (2016), conocer el perfil del alumno y del grupo en general, para implementar metodologías y estilos eficaces que conduzcan al aprendizaje. Ha de tenerse en cuenta, además, que cada alumno es una persona única con un estilo de aprendizaje único.

La documentación pedagógica resulta de gran ayuda en este proceso de renovación pedagógica y ajuste entre enseñanza y aprendizaje. Implica observar al alumnado y esta observación puede “darnos pistas que nos ayuden a descubrir sus intereses y su manera de aprender para, así, poderlos guiar hacia retos cognitivos adecuados a su desarrollo” (Majoral, 2014, p. 9). Para ello, es necesario tomar la decisión consciente de la necesidad de mejorar y avanzar constantemente en las prácticas educativas. De este modo los docentes irán descubriendo y acercándose a diversos enfoques de enseñanza, hecho que, “nos ofrece la posibilidad de adaptarnos a las diversas necesidades e intereses del alumnado y abre la

reflexión sobre la conveniencia de implantar un estilo u otro de enseñanza adaptándose a las circunstancias” (González y Pino, 2014, p. 84).

La segunda dificultad detectada es, en cierto modo, una continuación de la primera. Surge cuando el docente comprende que “aprendizaje y enseñanza no pueden estar en orillas opuestas mientras el río corre” (Malaguzzi, 2011, p. 71) y comienza a mirar “con ojos de niño” como tantas veces ha dicho Tonucci. Esto le lleva a conocer al alumnado y el modo en que aprende: tanto la manera en que ocurre el aprendizaje en la infancia, como las estrategias de aprendizaje concretas que emplea su alumnado, sus intereses, perfiles cognitivos, etc.

Es un aspecto vital porque la manera de actuar de los docentes está en consonancia con la imagen de infancia que hayan construido, y con las teorías psicológicas y pedagógicas en las que confían y que sostienen sus prácticas (como las aportadas por Vygotsky, Piaget, Brunner, etc.). No actúa del mismo modo el docente que considera al niño una tabla rasa que ha de llenarse de contenidos, que el docente que considera que el niño construye el conocimiento a partir de su acción. Para Malaguzzi (2011) “cada uno se mueve como si tuviese dentro una (o más de una) teoría” (p. 83) que va configurando su manera personal de actuar como resultado de una “historia personal, académica y profesional” (González y Pino, 2014, p. 85). Dada la formación continua y el crecimiento profesional constante de los docentes, estos aspectos se modifican a lo largo de la vida profesional tratando constantemente de mejorar. En ocasiones, el docente vive situaciones donde observa incoherencias entre teoría y práctica, situaciones que le llevan a un conflicto interno y le hacen replantearse su manera de actuar en el aula.

En este sentido, dentro del propio crecimiento profesional, algunas de las cuestiones que han surgido como maestra de infantil, compartidas también con otras maestras son: ¿cómo mantenernos cerca de los intereses de los niños cumpliendo a la vez con el currículo? ¿Cómo responder a los diferentes intereses y capacidades dentro de un aula? ¿Cómo dar continuidad a los procesos y proyectos educativos, manteniendo el interés del alumnado y profundizando en ellos?

El tema que se aborda en este trabajo puede ayudar a dar respuesta a estos interrogantes y a establecer una mayor coherencia entre teoría y práctica, entre las creencias y la manera de actuar. Por un lado, la documentación sirve como base a los docentes para “construir nuevas teorías respecto al aprendizaje del alumnado y su construcción de conocimiento” (Dahlberg,

2012, p. 228) ayudando así a un crecimiento profesional que les mueve hacia delante. Por otro lado, documentar lo ocurrido en el aula ofrece una información a los docentes para reflexionar e investigar acerca de las cuestiones que se planteen en cada momento, moviéndoles a proyectar nuevas acciones educativas que permitan superar los retos encontrados.

El tercero de los aspectos en que puede ser de utilidad este TFM está relacionado con la manera de entender la documentación y, por tanto, de documentar en escuelas cercanas a mi experiencia. Es habitual que la documentación pedagógica forme parte de la realidad de las escuelas infantiles (primer ciclo de educación infantil), pero no ocurre lo mismo en el segundo ciclo de educación infantil y mucho menos aún, en etapas posteriores. Además, aunque la documentación en este segundo ciclo está ganando cada vez más adeptos, suele emplearse como un recurso para mostrar lo que se hace en la escuela dando, en ocasiones, más valor al producto final que al proceso. Por estos motivos, este trabajo pretende ofrecer una visión más amplia de la documentación y exponer sus beneficios, animando a repensarla y ponerla en práctica desde una nueva concepción.

Davoli (2010) y Rinaldi (2012) subrayan la importancia de documentar durante la experiencia educativa y como parte de la vida diaria en la escuela, pues no se trata de visibilizar productos sino estrategias y procesos. En este sentido, Davoli (2010) habla de la documentación *en bruto*, constituida por hojas con anotaciones específicas de cada niño, transcripciones, documentaciones de pared, etc. que reflejan los procesos en profundidad. Es esta documentación la que conforma la base para la reflexión, investigación y el análisis posterior. Además, la documentación aporta efectos positivos no solo para los docentes, sino también para el alumnado y las familias. Son múltiples los beneficios que se derivan de esta práctica: ayuda al crecimiento profesional de los docentes, hace que el alumnado se sienta escuchado y valorado, permite conectar teoría y práctica, construir una cultura de infancia conjunta y un largo etcétera. Estos aspectos se abordarán a lo largo del trabajo.

En suma, dados los movimientos de renovación pedagógica que se están viviendo en la actualidad en base a cambios sociales que exigen también una evolución de la escuela, y dada la todavía existencia de enfoques educativos en educación infantil alejados de las características de la infancia, a través de este trabajo de fin de máster se pretende ofrecer una herramienta como la documentación pedagógica que pueda servir de ayuda a los docentes en el recorrido de su propio camino personal y profesional hacia la mejora.

En este proceso resulta fundamental la reflexión, la búsqueda, la investigación y la toma de decisiones acordes con el contexto en que cada docente actúa. Por ello, se ha visto interesante aportar no un programa concreto para llevar a cabo con el alumnado, sino una estrategia de actuación para el docente que pueda ser aplicable a diversos contextos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

El principal objetivo que se pretende alcanzar con este Trabajo es el siguiente: ofrecer e implementar herramientas útiles para la documentación pedagógica que permitan indagar en los procesos educativos que tienen lugar en el aula, de manera que se adecúe y personalice la enseñanza para potenciar los aprendizajes en la educación infantil.

1.3.2. Objetivos Específicos

Para lograr el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la documentación pedagógica y los beneficios de su utilización en la educación infantil para los diversos agentes educativos.
- Mostrar la conexión de la documentación pedagógica con otros procesos como la investigación, interpretación y reflexión que influyen de manera positiva en la planificación y *proyección* de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Aportar herramientas concretas que sirvan de utilidad a los docentes para documentar procesos educativos.
- Llevar a cabo al menos una experiencia educativa enriquecida por la documentación pedagógica.
- Evaluar los resultados de la experiencia reflexionando sobre cómo la documentación pedagógica ha ayudado a mejorar y personalizar la enseñanza en favor del alumnado.
- Transformar la documentación de uso interno en una documentación de uso externo que permita visibilizar los procesos de aprendizaje del alumnado, dándoles valor.

2. Marco teórico

2.1. Educación personalizada y documentación pedagógica

Dado que este Trabajo Fin de Máster presenta la documentación pedagógica como una estrategia para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación infantil, es necesario comenzar abordando la relación entre ambos. Primero, se define la educación personalizada y sus implicaciones educativas para después, señalar cómo la documentación ayuda en su aplicación.

2.1.1. La educación personalizada: concepto e implicaciones educativas

El concepto de educación personalizada ha sido abordado desde diversas perspectivas como la antropológica, la filosófica o la pedagógica. Distintos investigadores y profesionales han aportado sus teorías para profundizar sobre dicho concepto y su aplicación (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014). A pesar de recibir influencias de varios autores, destaca Víctor García Hoz, precursor de la educación personalizada en España en la década de los 70 y responsable de su difusión y aceptación en el ámbito internacional (Cabrera, 1993).

Dadas las numerosas fuentes de las que se nutre esta visión educativa, resulta complejo ofrecer una definición concreta. Aquí, se pretende ofrecer una aproximación a la educación personalizada, poniendo el foco en su repercusión en el ámbito pedagógico-didáctico, donde sus aplicaciones son, según Calderero (2015), una verdadera revolución.

La educación personalizada pone en el centro de todo proceso educativo a la persona, lo que para García Hoz implica diseñar dichos procesos, teniendo en cuenta a la persona, contando con ella (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Para ello, es imprescindible reconocer y valorar la singularidad de cada alumno: son seres únicos e irrepetibles, con una forma de ser original y con una forma de aprender, también original, que hace que la educación no pueda ser igual para todos (Bernardo, 2011).

Así, la educación personalizada tiene dos dimensiones esenciales según García Hoz. Por un lado, adecuar el proceso de enseñanza a las características de cada alumno. Por otro lado, lograr el perfeccionamiento de la persona y el aumento de su autonomía para desarrollar la capacidad de dirigir su propia vida, de manera que pueda diseñar y llevar a cabo su propio proyecto personal (Bernal, 1999). Esto implica un papel activo del alumno, que ha de ser el

principal protagonista de la educación. En esta línea y en conexión con la imagen de infancia de la que se ha hablado anteriormente, la educación personalizada considera al alumno como un “ser que investiga, que explora, que se interesa por averiguar sobre aquello que le rodea de modo activo” (Calderero et al., 2014, p. 139).

Como consecuencia debe tener lugar un cambio en el profesor, cuyo papel no será transmitir el saber sino ser guía y orientador para el alumno, enseñándole a aprender (Bernardo, 2011). Es una tarea compleja pero motivadora, que implica establecer una relación personal con cada uno de los alumnos, conociéndoles para enseñar de manera más efectiva en función de su estilo de aprendizaje (Cózar, Bravo y Fernández, 2012). En este camino, es importante diseñar espacios y ambientes que favorezcan y estimulen el aprendizaje (Calderero et al., 2014), así como ampliar las posibilidades que se ofrecen al alumnado, de manera que en ese abanico ejerza su capacidad de elegir y encuentre la vía para adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta en la educación personalizada es lo social. Las personas vivimos en una sociedad y es en la relación con los demás donde “se puede adquirir voz propia” (2020, p. 158), pues en dicha relación la persona se manifiesta y se da a conocer. Por ello han de cuidarse las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela, así como actuar junto con el primer ámbito de desarrollo personal y socialización del alumnado: la familia.

Para finalizar, se subraya un aspecto de la educación personalizada en el que coinciden los diversos autores consultados: no se trata de una metodología concreta, sino de una actitud y una concepción de la educación. Por tanto, permanece abierta a diversas metodologías y corrientes pedagógicas y didácticas que pueden ponerse en práctica en el aula, respetando siempre los principios expuestos y atendiendo al desarrollo integral del alumnado.

2.1.2. Conexión entre la educación personalizada y la documentación pedagógica

¿Cómo puede la documentación pedagógica ayudar a personalizar la educación? Se aborda la relación existente entre ambas, explicando cómo la primera permite llevar a cabo la segunda. Se toman las implicaciones pedagógicas expuestas arriba para mostrar de qué manera la documentación es una estrategia para alcanzarlas.

a) Contar con la persona

Se ha mencionado que, para lograr una educación personalizada, es necesario contar con la persona en el diseño de los procesos educativos, reconociendo la singularidad de cada alumno. ¿Cómo trasladarlo a la práctica?

Un elemento que puede ser de ayuda es lo que en Reggio Emilia llaman *pedagogía de la escucha*: un concepto complejo que no implica una escucha pasiva, sino que requiere del diálogo e interpretación del profesorado (Dahlberg y Moss, 2005). Es una parte esencial de la documentación que permite valorar a cada niño como una persona única que tiene cosas importantes que decir y aportar (Rinaldi, 2012).

Poner en práctica esta pedagogía de la escucha lleva a conocer al alumnado, aspecto básico para cumplir con lo resaltado por Bernal (1999): ajustar la educación a sus características. Pérez Guerrero y Ahedo (2020) señalan que el conocimiento que tenemos de los demás se configura en base a las manifestaciones externas, comportamientos con los que las personas muestran en cierto modo su interior. La documentación pedagógica pretende, precisamente, recoger estas manifestaciones externas para llegar a la interioridad.

b) Alumnado protagonista y docente guía

Otra de las implicaciones de la educación personalizada recae en los roles de alumnado y profesorado, otorgando a los primeros el protagonismo de su aprendizaje. Pérez Guerrero y Ahedo (2020) indican que, en esta concepción educativa, los alumnos forman parte de la *tripulación* del aula, con un papel activo y participativo.

Viniendo de una cultura educativa opuesta, donde el alumnado suele estar acostumbrado a cumplir indicaciones, la documentación puede ser una estrategia para dar un giro hacia la participación. Según Rinaldi (2012), cuando se documenta, se observa y escucha en detalle lo que los niños dicen y hacen, recogiendo como algo preciado y reflexionando sobre ello. Así, los niños se sienten valorados y, como consecuencia, sienten mayor confianza para participar. Por su parte, las maestras cuentan con una base sobre la que buscar nuevas vías para guiar a los niños, ofrecer nuevos materiales y actividades que amplíen las posibilidades del alumnado para construir su conocimiento.

En definitiva, se tiene en cuenta a la persona para, en base a ella, rediseñar la enseñanza. El trabajo de reflexión y planificación de las maestras fuera del aula es parte de la documentación

(Beresaluce, 2009) y es esencial para diseñar acciones educativas que permitan a cada alumno ser actor en ambientes que se ajusten a sus características.

c) El entorno social

Habiendo resaltado la importancia de las relaciones sociales en la educación, se abordan aquellas ligadas al ámbito educativo: entre alumnos, alumno-docente y con las familias.

En primer lugar, Pujolàs (2012) explica que es en la relación entre iguales donde se genera un verdadero aprendizaje, en base al intercambio de ideas y la discusión. Por eso aboga por una estructura de aula cooperativa, donde el alumnado no solo está organizado en grupos, sino que trabaja en equipo, colaborando. Es una tarea compleja, más aún en educación infantil. Para facilitarla existen herramientas para documentar específicamente procesos de aprendizaje grupales e investigar sobre el funcionamiento de los grupos. Krechevsky, Mardell, Rivard y Wilson (2013) comparten algunas de estas estrategias e indican que la información recogida puede usarse entre el profesorado y con el alumnado, buscando enriquecer las habilidades del alumnado para trabajar en grupo.

Por otro lado, al documentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente puede verse a sí mismo desde fuera (Altimir, 2011). Esto le permite tomar conciencia de cómo es la relación con el alumnado y mejorar los aspectos necesarios (privilegio de unos alumnos frente a otros, existencia de prejuicios, dedicación del tiempo necesario, etc.) para construir relaciones afectivas y cálidas, que benefician el desarrollo de los niños (Ruiz y García, 2004).

Finalmente, Bernardo (2011) resalta la importancia de las familias en la educación de sus hijos y su necesaria participación en la vida escolar. La documentación encuentra en las familias uno de sus principales destinatarios. Supone un apoyo para la comunicación familia-escuela (Forman y Fyfe, 2012) que permite a las familias descubrir nuevas dimensiones de la vida de sus hijos, dándoles valor y respeto (Bonàs, 2011) y animándoles a participar de ellas.

En suma, la educación personalizada valora a cada alumno no por su condición de alumno sino de persona, reconociendo su singularidad y su protagonismo. Esto conlleva una serie de implicaciones educativas como la acción del alumnado o el cuidado de las relaciones interpersonales, que la documentación pedagógica puede ayudar a conseguir.

2.2. La documentación pedagógica: definición y orígenes

Expuesta la relevancia de la documentación pedagógica, se hace necesario ahondar más en este universo. Este apartado profundiza en el significado de la documentación para después hablar sobre los diversos precedentes que han permitido que hoy en día sea entendida de ese modo.

2.2.1. Hacia una definición

Si hay una frase que define brevemente qué es la documentación, esa es *hacer visible* (Dahlberg, 2012). Hacer visible los procesos de enseñanza-aprendizaje y todo lo implicado en ellos: rol del profesor, estrategias de aprendizaje del alumnado, relaciones, etc.

Para visibilizar estos procesos es necesario producir un material que deje “constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita, de un trabajo realizado” (Hoyuelos, 2007, p. 5). Katz y Chard (1996), ofrecen diversos ejemplos de ese material que puede formar parte de la documentación: fotografías del proceso de trabajo, comentarios de los docentes, transcripciones de las conversaciones del alumnado, explicaciones de lo representado, comentarios de familias, etc. Además, existen varios formatos para su exposición: diarios, paneles, vídeos, etc. Hoyuelos (2007), subraya la importancia de que ese material no se limite a una mera descripción, sino que ofrezca una narración interpretativa de lo vivido.

Al exponer, compartir y hacer pública la documentación, se convierte en un medio no solo de información, sino de comunicación, buscando establecer un diálogo (Shabazian, 2016) con la audiencia, que puede ser muy diversa. Para cada una de ellas, persigue distintas funciones. Según Beresaluce (2008), De Castro (2015), Kroeger y Cardy (2006) y Wurm (2011):

- Con familias: informar de los aprendizajes de sus hijos, ofrecer vías de participación en la escuela, mostrar transparencia, aumentar la confianza en la escuela, etc.
- Con alumnado: lograr que tomen conciencia de sus conquistas, sentirse valorados, etc.
- Entre docentes: conversar sobre sus prácticas y mejorarlas, conocer mejor a la infancia, ayudar al crecimiento profesional, apreciar la singularidad de cada niño, etc.
- Con la comunidad educativa y la sociedad: dar voz a los niños y niñas, hacer pública la cultura de infancia, crear una historia de escuela, etc.

Queda expuesta así una descripción general de la documentación pedagógica y su utilidad.

2.2.2. Precedentes

En las siguientes líneas se presentan diversos autores que han estudiado la documentación pedagógica, así como sus principales investigaciones y aportaciones a este campo.

a) Reggio Emilia

Dado que el tema de la documentación pedagógica “ha sido abordado principalmente desde el campo de la Educación Infantil, y particularmente influenciado por la perspectiva Regianna” (Barandica y Martín, 2016, p. 183), resulta imprescindible hablar de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia), que fueron encabezadas por el pedagogo Loris Malaguzzi. Además, son consideradas un referente educativo a nivel mundial. Ya en 1991, la revista estadounidense *Newsweek* hablaba de la escuela “Diana”, de Reggio Emilia, como la más avanzada del mundo para la primera infancia (Martínez y Ramos, 2015), surgiendo un interés mundial por estas escuelas. Actualmente, múltiples escuelas se inspiran en su pedagogía.

Dentro de los pilares pedagógicos sobre los que se sustentan estas escuelas, se encuentra el uso de la documentación pedagógica. De hecho, su utilización cotidiana en la vida del aula es una de sus aportaciones más singulares al mundo de la educación infantil (Wurm, 2011). Desde su surgimiento tras la segunda guerra mundial, las maestras, pedagogas y talleristas de Reggio Emilia han recorrido un interesante camino en el ámbito de la documentación, contribuyendo a enriquecer las prácticas de documentación en otras escuelas y lugares del mundo.

Vecchi (2013) habla sobre la evolución de la documentación pedagógica en las escuelas de Reggio Emilia en base a experiencias docentes e investigaciones realizadas allí durante años. Explica cómo en las primeras documentaciones (1970-1980), tomaban notas de las palabras de los niños y las fotografías constituían un recurso fundamental. Tenían un interés en “ilustrar las cosas extraordinarias, bellas e inteligentes que los niños y las niñas sabían hacer” (p. 210), para tratar de generar un cambio en otros servicios educativos centrados más en el papel del docente que en el del alumnado.

Progresivamente, introdujeron vídeos y grabaciones de voz como estrategias documentales y cambiaron el foco de la documentación llegando a lo que consideran realmente importante: “escuchar las estrategias de los niños” (p. 211). Así, crearon lo que denominan ‘minihistorias’ y que Vecchi (2013) describe como, “formas de captar, en fotografías y grabaciones de las

palabras de los niños, una síntesis que da la esencia del contexto y las estrategias que éstos usan y, más importante aún, un sentido más profundo de lo que está aconteciendo” (p. 211).

Se mostraron entusiasmados ante esta nueva estrategia que les permitía comprender mejor a los niños. Puede decirse que, una de sus principales aportaciones al campo de la documentación es, precisamente, este cambio de foco, desde las cosas bellas hacia las estrategias de aprendizaje usadas por los niños. Es un enfoque centrado en el proceso que abrió la puerta a dos de las finalidades con que se emplea la documentación: el crecimiento profesional y la labor de proyectar la acción pedagógica (Vecchi, 2013).

En su recorrido y, en base a las necesidades surgidas en cada momento, las maestras de Reggio Emilia han ideado diversas estructuras documentales. Cada una de ellas es un logro y una evolución. Vecchi (2013) expone otros ejemplos, como los “cuadernos de estudio e investigación” (p. 232) usados para la formación permanente de las maestras o las plantillas para tomar notas en el aula que permiten “seguir simultáneamente procesos individuales y grupales” (p. 217).

Dada la amplia trayectoria de estas escuelas, sus aportaciones han sido numerosas en varios ámbitos: finalidades de la documentación, estrategias empleadas para documentar, formatos en los que plasmar la documentación, destinatarios, etc. Se irán exponiendo con más detalle a lo largo del presente trabajo.

b) Estados Unidos

Desde la universidad de Harvard, dentro del llamado *Project Zero*, que cuenta con personalidades como Howard Gardner o Mara Krechevsky (ambos reconocidos en el campo de las inteligencias múltiples), iniciaron el proyecto de investigación *Making Learning Visible* (Haciendo Visible el Aprendizaje) en 1997. Fue una colaboración de tres años entre la escuela de educación de Harvard y las escuelas de Reggio Emilia (Beresaluce, 2008).

Tal y como indican los propios investigadores en la página web donde difunden su trabajo, pusieron el foco en los grupos de aprendizaje y en el uso de la documentación como herramienta para profundizar en el aprendizaje y extenderlo. Es decir, se apoyaron en la documentación para comprender cómo los niños aprenden individualmente y en grupo, logrando así sustentar su aprendizaje (Krechevsky, Mardell, Rivard y Wilson, 2013).

Publicaron el libro *Making Learning Visible* en 2001 y la investigación continuó en Estados Unidos. Un grupo de maestros trabajó durante años documentando experiencias educativas, compartiéndolas e interpretándolas para seguir aprendiendo. De entre sus aportaciones destacan dos: por un lado, ahondan sobre el potencial de la documentación pedagógica en etapas educativas superiores a la infantil. Por otro lado, ofrecen un set de herramientas prácticas para hacer el aprendizaje visible en las escuelas (Krechevsky et al., 2013). Su trabajo culminó con la publicación del libro *Visible Learners* (2013) donde recogen los resultados de su experiencia.

c) Suecia

El interés de Suecia por las escuelas de Reggio Emilia llevó a albergar en el Museet Moderno de Estocolmo, una de las primeras exhibiciones internacionales de estas escuelas para difundir su pedagogía (Martínez y Ramos, 2015). La persona más destacada en este país por su contacto estrecho con Reggio Emilia, interés en su pedagogía y difusión de la misma, es Gunilla Dahlberg (Beresaluce, 2008).

Tal ha sido la repercusión de la pedagogía reggiana en las escuelas suecas, que hoy en día la documentación pedagógica está recogida en el currículo nacional de educación, dentro de una sección denominada 'documentación, evaluación y desarrollo'. La documentación ha ocupado un papel central en Suecia porque la consideran una herramienta esencial que ayuda a los maestros a desarrollar habilidades para observar y detectar las habilidades de los niños, llegando a reconocer la singularidad de cada uno (Emilson y Samuelsson, 2014).

Además, no solo llevan a cabo prácticas de documentación, sino que la han convertido en una materia de investigación. Un grupo de investigadores del instituto de educación de Estocolmo ha profundizado en un aspecto crucial: ¿cómo puede la práctica de la documentación, que conlleva el riesgo de ser represiva y controladora, servir como vía para la emancipación del niño y el profesor? (Dahlberg y Moss, 2005).

d) España: Cataluña y Navarra

En un entorno más cercano, la Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (RTEIC), comenzó en el año 2006 un trabajo sobre la documentación pedagógica en la etapa infantil. Iniciaron la marcha reflexionando sobre acciones que ya realizaban, como las libretas diarias o las fotografías sobre fiestas y hechos extraordinarios. Observaron que las segundas estaban

algo vacías de contenido pedagógico y se plantearon si las primeras podían realmente considerarse documentación. Esto les llevó a un cambio de mirada y a emplear la documentación como estrategia para descubrir lo extraordinario en lo cotidiano, por lo que acordaron basar su trabajo en la documentación de pequeños detalles (RTEIC, 2011).

Recorriendo este camino reflexionaron sobre el papel del docente durante la documentación: “mirar para ver y escuchar a los niños y niñas, comporta también otra manera de trabajar entre los adultos” (2011, p. 11). Ofrecieron conclusiones interesantes. Indican que es necesario entrar en este mundo con la actitud de “tomar conciencia de lo que se sabe y, por tanto, con la voluntad de saber más” (2011, p. 11). Señalan como vía principal para seguir aprendiendo, el trabajo en equipo de los docentes compartiendo la documentación, lo que requiere adoptar una disposición para “desnudarse y aceptar la crítica” (2011, p. 11), así como una actitud ética.

Es un trabajo duro pero gratificante que, como indican, “ayuda a crecer y a ser mejores profesionales” (RTEIC, 2012, p. 142) ya que favorece “el diálogo, la reflexión y el debate que ayuda a modificar y mejorar la labor educativa” (2012, p. 134). El suyo es un relato que anima a continuar investigando sobre la documentación pedagógica, pues indican que a lo largo de sus años de trabajo han aprendido mucho, pero aún les queda mucho por aprender (2012) en un camino que es un eje de formación para docentes y que tiene un gran impacto en las prácticas educativas del aula.

Por otro lado, en Pamplona (Navarra), destaca Alfredo Hoyuelos. Actual gerente de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, mantuvo una relación estrecha con Loris Malaguzzi y ha llevado a cabo su práctica educativa inspirado en la pedagogía reggiana. También ha realizado labores de difusión y formación sobre esta pedagogía. Tanto es así que Barandica y Martín (2016) se refieren a él como uno de los principales referentes teóricos en el campo de la documentación pedagógica.

Para concluir, puede decirse que el uso de la documentación en el aula de infantil tiene su origen en las escuelas reggianas, desde las que se extendió a diversos países que reconocieron su valor y continuaron investigando en sus propios contextos. Estos son los principales referentes que orientan este Trabajo Fin de Máster.

2.3. Más allá de la documentación: la pedagogía que la envuelve

Reggio Emilia es, indudablemente, un referente en el ámbito de la documentación pedagógica y de la educación infantil. Además, estas escuelas se consideran un modelo a seguir para construir una educación infantil de calidad (Beresaluce, 2008). Por eso se ve necesario abordar la documentación desde la pedagogía reggiana.

La documentación es un aspecto complejo que no puede explicarse en profundidad a través de una definición, porque forma parte de una globalidad, de una manera de entender y hacer educación. En los sucesivos apartados se presentan algunos aspectos de la pedagogía reggiana en conexión con la documentación, con los siguientes propósitos:

- Profundizar en el significado y sentido de la documentación: usos, funciones, beneficios y aplicación práctica.
- Resaltar elementos que dotan de calidad a la educación infantil.
- Comprender cómo la documentación ayuda a llevar dichos aspectos a la práctica.

2.3.1. Pedagogía de la escucha

La escucha es uno de los principios pedagógicos de las escuelas de Reggio Emilia (Istituzione del Ayuntamiento de Reggio Emilia, 2011)¹. Nace de la imagen de infancia que guía sus prácticas: partiendo de la creencia de que los niños poseen sus propias teorías e interpretaciones del mundo, que elaboran y reelaboran a través de su experiencia, en su proceso de construcción de conocimiento del que son protagonistas, escuchar se convierte en uno de los verbos más importantes de la práctica educativa (Rinaldi, 2006).

La escucha está relacionada con la búsqueda de significado. Las personas elaboran teorías interpretativas durante su aprendizaje, tratando de comprender y dar sentido a algo. En este marco, escuchar las teorías de los niños es esencial, pues revelan cómo piensan, investigan e interpretan la realidad (Rinaldi, 2012). Se trata de una escucha activa: dialógica e interpretativa. Supone dedicar tiempo a escuchar y observar al alumnado, sus pensamientos, ideas, teorías y preguntas, para interpretarlas y tratar de otorgarles un significado al margen

¹ En adelante, "IARG, 2011".

de ideas preconcebidas sobre lo que es válido (Dahlberg y Moss, 2005). Así se mantiene una actitud abierta para acoger infinidad de posibles respuestas, valorándolas (Altimir, 2011).

En este proceso, los maestros tienen la labor de crear un contexto de escucha, un clima receptivo donde las teorías, inquietudes e ideas de los niños sean legitimadas y escuchadas, sintiéndose así seguros para expresarlas (Rinaldi, 2012). Una estrategia para lograrlo es realizar preguntas reflexivas al alumnado, buscando que “exprese y elabore sus propios pensamientos” (Martínez y Ramos, 2015, p.140). Hemos de ser conscientes de que en la teoría de Malaguzzi los niños tienen *100 lenguajes* con los que expresarse.

La documentación recoge estas teorías y pensamientos de la infancia. Permite al maestro comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje al perfeccionar su capacidad de escucha (Kroeger y Cardy, 2006). Una escucha que para Malaguzzi es un “arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar, y desear” (Beresaluce, 2009, p. 128)

2.3.2. Alumnado protagonista: enriquecer el aprendizaje y mantenerse cerca de sus intereses

Cada niño posee unas características únicas que han de tenerse en cuenta para permitir el desarrollo de sus potencialidades (IARG, 2011). Por eso, Calderero et al. (2014), defienden enfoques educativos que den protagonismo al alumnado. Estos se ajustan a las características de los niños, favoreciendo que alcancen los aprendizajes por sí mismos.

a) *Importancia de la actividad del alumnado*

Malaguzzi (2011) explica el riesgo que supone un exceso de actividad por parte del docente, que puede provocar una actitud pasiva en el alumnado. Por eso, en las escuelas de Reggio Emilia, el docente no solo escucha a los niños, sino que “les deja tomar la iniciativa y (...) los guía de una forma productiva (p. 142)” (Martínez y Ramos, 2015, p. 142).

En este camino, es fundamental el papel del docente para crear situaciones donde los niños puedan aprender por sí mismos, haciendo uso de sus propios recursos y conocimientos de manera autónoma (Malaguzzi, 2011): son situaciones de enseñanza-aprendizaje realmente adecuadas a las características de la infancia.

b) *Aprendizaje autónomo: ajustar la enseñanza a las características del alumnado*

Diseñar este tipo de situaciones educativas puede resultar complejo. Por eso Malaguzzi (2011) subraya la importancia de la observación y la escucha, que generan un cambio de foco: de la

enseñanza al aprendizaje; del docente al alumnado. De la mano, viene la documentación, dejando constancia de lo escuchado y observado.

Shabazian (2016) resalta dos bondades de la documentación en el proceso de adecuar la enseñanza a las características del alumnado. Por un lado, permite al docente descubrir los variados intereses de los niños, sus interrogantes e inquietudes (que de otro modo pasarían desapercibidos) y darles una continuidad. Por otro lado, anima a los docentes a poner en práctica distintos estilos de enseñanza, en tanto que reflexionan sobre las prácticas educativas e identifican qué funciona para cada niño. Es decir, como explica Rinaldi (1993), la documentación permite a los maestros sostener el aprendizaje de los niños mientras ellos mismos también aprenden (a enseñar) al observar dicho aprendizaje.

Así, puede decirse que la documentación es la esencia para mantenerse cerca del pensamiento e ideas de los niños: ayuda a los maestros a entender sus procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento y a apoyarlos, sirviendo de base para diseñar futuras experiencias de aprendizaje (Turner y Krechevsky, 2003).

c) *Sostener y dar continuidad a los aprendizajes*

Una de las estrategias que puede ayudar a dar continuidad a los aprendizajes, sosteniéndolos y manteniendo el interés del alumnado, es el uso de la documentación con el alumnado. En una entrevista con Gandini (2012), Malaguzzi explica que la curiosidad, el interés y la confianza de los niños aumenta cuando contemplan lo que han logrado. Y la documentación les ofrece un elemento tangible sobre sus pensamientos abstractos y sus experiencias (Shabazian, 2016): pueden verse, oírse, tocar sus dibujos y fotografías, etc. Por eso debe existir documentación accesible a los niños durante el día, en estanterías bajas u otros lugares visibles para ellos (Shabazian, 2016). Esto les permite volver al trabajo anterior, tanto de manera individual como en grupo, para seguir avanzando (Kroeger y Cardy, 2006).

Por su parte, las maestras realizan un andamiaje del aprendizaje de los niños (Fyfe, 2012): se avanza poco a poco, partiendo de experiencias anteriores recogidas en la documentación.

2.3.3. El trabajo por proyectos: la *progettazione*

En el reglamento de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (2011), se explica que “la acción educativa coge forma a través de la *progettazione* (...) y no mediante la aplicación de programas predefinidos” (p. 12). La acción de programar supone “establecer de antemano

gran parte de lo que ocurrirá durante el trabajo” (Vecchi, 2013, p. 189). En cambio, en Reggio Emilia se realiza un trabajo por proyectos, que implica un proceso dinámico, un itinerario (Rinaldi, 2006). En este marco, la *progettazione* puede entenderse como una especie de planificación a largo plazo (Beresaluce, 2009) que sustenta los proyectos.

En la *progettazione*, al inicio de los proyectos los maestros se reúnen para realizar hipótesis iniciales sobre las múltiples direcciones que estos pueden tomar, considerando también las posibles ideas, hipótesis y elecciones de los niños. Así, se preparan para las siguientes fases y, al mismo tiempo, dejan espacio para cambios, para lo inesperado (Rinaldi, 1998).

Paulatinamente, el proyecto avanza en un sentido u otro (previsto o no) en función del sucesivo trabajo realizado con los niños y su cuidadoso análisis y reflexión conjunta por parte de los adultos. Esta reflexión permite seguir proyectando y tomar decisiones sobre el rumbo más adecuado a seguir, teniendo en cuenta tanto “el pensamiento de los niños como la naturaleza del tema sobre el que estén trabajando” (Vecchi, 2013, p. 189). En definitiva, se crea una planificación abierta, flexible, que se modifica conforme avanza el proyecto.

a) Progettazione: el ciclo observación – documentación – interpretación

“La *progettazione* se realiza a través de procesos de observación, documentación e interpretación en una relación recursiva” (IARE, 2011, p. 12). A continuación, se desgranar dichos procesos, para comprender la *progettazione* en su totalidad.

La observación y la escucha ocurren en primer lugar, y su importancia ha quedado ya expuesta al hablar de la pedagogía de la escucha. Les acompaña la documentación. Los docentes documentan durante su trabajo con los niños, generando un material tangible que permite visitar las experiencias educativas y reflexionar sobre ellas (Kroeger y Cardy, 2006). Por este motivo, se considera de un inestimable valor para los docentes que, a través de ella, pueden comprender e ilustrar la evolución del pensamiento de los niños (Shabazian, 2016). Rinaldi (1993) añade que la documentación, parte de la *progettazione*, permite sostener los procesos de enseñanza generando un diálogo entre estos y los procesos de aprendizaje de los niños.

Finalmente, la interpretación. La observación, documentación y posterior visionado de la documentación son necesarias para poder interpretar qué ha ocurrido (Edwards, 2012). Durante la interpretación resulta esencial el trabajo en conjunto del equipo docente. Cada uno realiza una interpretación subjetiva de los procesos, siendo esencial “unir múltiples

interpretaciones subjetivas para llegar a una intersubjetividad” (Beresaluce, 2008, p.356) que aporta una visión más completa. Así, se está más preparado para hacer predicciones y proyecciones sobre cómo avanzar, y tomar las decisiones más adecuadas que permitan relanzar el trabajo, (Edwards, 2012) incorporando los aspectos extraídos de la interpretación y manteniéndose así cerca de los intereses y características del alumnado. El siguiente gráfico ilustra esta sucesión de procesos:



Figura 1. El ciclo de la progettazione.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.4. El currículo en el constructivismo: un currículo emergente

Conociendo cómo ocurre el trabajo por proyectos en Reggio Emilia, se evidencia la necesidad de una flexibilidad. Malaguzzi (2011) indica que los niños no son predecibles (aunque a veces las escuelas funcionan como si lo fueran), por eso es necesario mantener una actitud abierta, observar lo que sucede en los niños y en los docentes, siendo capaces de modificar los planes.

En esta misma línea, Rinaldi (1998) explica que el aprendizaje, la construcción de conocimiento, es un proceso subjetivo que no ocurre de manera lineal, sino en espiral. Por eso, tampoco la acción educativa puede estar guiada por un currículo o programación lineal. Así, en el enfoque constructivista, el currículo se enriquece con quiénes son los niños y qué les interesa (Malaguzzi, 2011). Se trata de una especie de currículo que se va construyendo día a día mediante los procesos descritos arriba.

De esta manera, durante los proyectos, los docentes desarrollan una manera innovadora y atractiva de abordar el currículo: se abordan los objetivos de aprendizajes expuestos en él, al mismo tiempo que se da respuesta a los intereses de los niños (Shabazian, 2016).

Es una práctica que en Reggio Emilia llaman aprendizaje negociado. El currículo ni está totalmente centrado en el niño ni dirigido por el profesor. Forman y Fyfe (2012) explican que puede tomar 2 vías:

- Originarse en los niños (sus intereses, ideas...), de manera que los docentes lo encuadran en el marco legal, ajustándolo a los contenidos y objetivos allí expuestos y añadiendo determinados elementos.
- Ser provocado por el docente, que busca abordar objetivos y contenidos específicos a la par que involucrar al alumnado. Tras las primeras sesiones surgidas del interés docente, se observan los intereses y preguntas de los niños y se reestructura la secuencia inicial. Después, se relanza la propuesta, enriquecida con las aportaciones del alumnado.

Se trata, como explica Rinaldi (1998), de un currículo proyectado que se construye a través de la documentación.

2.3.5. Docente investigador

En las escuelas de Reggio Emilia, del mismo modo que se fomenta la investigación en los niños, se considera también una tarea esencial del docente. Consideran que, al igual que el niño, el docente es una persona intelectualmente curiosa que está en una búsqueda constante de significado y comprensión (Dahlberg y Moss, 2005).

Este papel del docente investigador es de enorme importancia, porque la investigación “es un potente instrumento de renovación de la educación (...) un elemento de innovación pedagógica” (IARG, 2011, p. 12). Rinaldi (2012) explica que la investigación mueve a los docentes hacia delante, hacia lo nuevo, en una conexión entre teoría y práctica: la teoría asumida como docentes, genera una práctica educativa determinada que lleva a nuevos descubrimientos sobre la infancia que a su vez generan nuevas teorías y, por tanto, nuevas prácticas.

a) La documentación en la investigación

Nuevamente, la documentación sirve de apoyo: sustenta esta práctica investigadora, en tanto que se convierte en una herramienta para el desarrollo pedagógico y profesional de los docentes (Shabazian, 2016). Las evidencias documentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje sirven como base para la reflexión y análisis (Dahlberg y Moss, 2005) de lo

ocurrido. Mediante una documentación no descriptiva sino narrativa-interpretativa, centrada en los “significados y sentidos que para el niño tiene aquello que hace” (Beresaluce, 2008, p. 356), se descubren constantemente elementos nuevos sobre cómo los niños construyen su conocimiento (Hoyuelos, 2007).

Los aspectos descubiertos pueden desestabilizar a los docentes y sus creencias, llevándoles a construir un conocimiento nuevo y provisional (Dahlberg y Moss, 2005) y a mirar con nuevos ojos (Rinaldi, 2012). En definitiva, al sacudir los marcos de referencia pedagógica, se generan sentimientos de error, de crisis, de confusión, etc., situando al docente en su Zona de Desarrollo Próximo y permitiéndole avanzar (Rinaldi, 2012).

b) Objetos de investigación

Al tomar esta actitud investigadora, se permite ahondar en diversos aspectos. Por un lado, la documentación permite desgranar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Shabazian, 2016) e investigar acerca de las estrategias de aprendizaje que los niños usan tanto de manera individual como en grupo (Dahlberg y Moss, 2005). Esta investigación lleva a modificar y ajustar las estrategias de enseñanza, generando nuevas estrategias que ayuden al progreso de cada niño (Wurm, 2011). Se trata de una investigación sobre el alumnado del propio aula.

Por otro lado, la documentación se emplea para profundizar en el conocimiento de los niños (Kroeger y Cardy, 2006). Pero no sobre un alumnado concreto, sino como una herramienta para comprender la cultura de la infancia (Hoyuelos, 2007). Implica una investigación sobre aspectos comunes en los niños, aspectos propios de la infancia, que pueden llevar a los docentes a revisar las teorías que guían sus prácticas y repensar su proyecto educativo (Hoyuelos, 2007).

2.3.6. Relación con las familias

La vida de los niños comienza en la familia, donde tiene lugar la primera socialización. Es la encargada de la mediación en las primeras relaciones entre el niño y el entorno, asumiendo un papel esencial en su desarrollo (Bolívar, 2006). Cuando el niño entra en la escuela, su medio se amplía y necesita una coherencia entre familia y escuela, dos contextos que tienen un objetivo común: la educación de los niños (Egido, 2015).

Por ello es de gran importancia “establecer unas buenas relaciones entre las instituciones escolar y familiar (...) y que las familias participen en la educación de sus hijos” (Llevot y

Bernad, 2015, p. 57). Para lograrlo, la comunicación resulta de vital importancia y la documentación ofrece una llave para asegurar que esta ocurra de manera efectiva (Shabazian, 2016).

a) El papel de la documentación en la relación con las familias

Por un lado, la documentación es una oportunidad para informar, mostrar y compartir con las familias “el trabajo cotidiano dentro del aula y el centro, [de manera que puedan] observar los procesos infantiles” (De Castro, 2015, p. 106). Gracias a ello las familias se sienten partícipes de lo que ocurre en el entorno escolar, valoran los procesos y comienzan a opinar y debatir sobre ello (Hoyuelos, 2007). En definitiva, la documentación favorece la participación familiar ofreciendo una base sobre la que dialogar entre las familias y entre las familias y la escuela, fortaleciendo su relación (Kroeger y Cardy, 2006) y aumentando la confianza entre ambos (Shabazian, 2016).

Según Forman y Fyfe (2012) esta comunicación debe ser bidireccional. Explican cómo en Reggio Emilia aprovechan el diálogo que surge de la documentación para animar a las familias a ofrecer su visión, convirtiéndolas en compañeras de estudio. Ellas conocen a sus hijos fuera de la escuela y, sus observaciones, junto con las de las maestras, pueden llevar a una comprensión más profunda de los pensamientos y sentimientos de los niños.

Por otro lado, la documentación puede estrechar la relación entre las familias y sus hijos. Ofrece a las familias una ventana al aula permitiéndoles enriquecer las conversaciones con sus hijos sobre la escuela, así como extender el aprendizaje y los procesos a casa: haciendo preguntas, ofreciendo su punto de vista o ayudando con un proyecto. De esta manera, gracias a la documentación surgen nuevas posibilidades para la participación de las familias en la escuela (Krechevsky et al., 2013).

En los anteriores apartados se ha explicado la complejidad de la documentación, cuya práctica entra en diálogo con otros pilares pedagógicos con los que mantiene una relación bidireccional: esos principios pedagógicos permiten la práctica de una labor documental con el significado que ha sido explicado y, al mismo tiempo, la documentación es una herramienta que posibilita la aplicación de dichos principios. En conjunto, configuran una globalidad que favorece la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las implicaciones didácticas de la educación personalizada ya expuestas.

2.4. La documentación en la práctica: recursos y herramientas

Esta sección profundiza en los aspectos prácticos de la documentación, ofreciendo una serie de estrategias, herramientas y recursos para ayudar en la labor docente.

2.4.1. ¿Cómo documentar? Aspectos generales a tener en cuenta.

Para realizar una documentación efectiva, deben tenerse en cuenta varios aspectos. Destacan:

- La documentación forma parte de la vida diaria de la escuela: no supone recoger recuerdos al final de una experiencia sino información durante la misma, ayudando a mantenerla, comprenderla y profundizar en ella (Rinaldi, 2012).
- Se centra en el futuro, es prospectiva: no es el registro de un evento pasado, sino un informe de investigación que ayuda a diseñar futuras prácticas y experiencias en beneficio de los alumnos (Krechevsky et al., 2013; Forman y Fyfe, 2012).
- Responde a un propósito: decidirlo ayudará al profesorado a escoger qué tipo de material recopilar y cómo darle forma para la audiencia (Krechevsky et al., 2013).
- Es concreta: las escuelas son vibrantes y no todo puede documentarse. Es necesario saber elegir un foco al que llevar la mirada (Hoyuelos, 2007).
- En Reggio, la documentación se centra en el alumnado y la infancia: revela el espíritu y principios pedagógicos de la escuela a través de las experiencias de los niños. En otros contextos como el americano, muestra el progreso de cada niño (Forman y Fyfe, 2012).

En definitiva, la documentación no es solo un producto final sino todo un proceso. Krechevsky et al. (2013) la dividen en 4 partes: observar, recoger, interpretar y compartir los procesos y productos del aprendizaje a través de una variedad de medios. A continuación, se profundiza en estos 4 procesos y se ofrecen herramientas para llevarlos a cabo.

2.4.2. Observar

La observación es el corazón de la documentación (Krechevsky et al., 2013). El ritmo del aula hace necesario pararse y observar; es el primer paso en la práctica de la documentación: permite al docente formularse preguntas que le llevan a observar con curiosidad, conocer a su alumnado y lo que ocurre en el aula.

Pero la observación no puede consistir siempre en sorprenderse y recibir lo inesperado. Tras unos primeros momentos, es preciso una observación guiada, con un propósito. Tal y como

explica Hoyuelos (2007), “toda documentación nace -y navega- con un plan detallado de observación y escucha” (p. 5). Se establece un foco de observación, que surge de la reflexión y toma de decisiones por parte de los docentes en función del propósito que se persigue. Algunos recursos de ayuda en la observación son los siguientes:

a) Preguntas guía.

Hacerse preguntas sobre el alumnado es una estrategia que ayuda a focalizar la observación, guía la documentación y mantiene al docente conectado con el aprendizaje del alumnado (Turner & Krechevsky, 2003). Son preguntas que cada docente debe elaborar en base a lo que desea aprender y lo que está investigando en ese momento (Kroeger y Cardy, 2006). Pueden registrarse en una hoja que el docente lleve en el registro los procesos, para tenerlas presente.

b) Pistas de observación.

Es una herramienta que las maestras de Reggio Emilia sintieron la necesidad de elaborar en su propio recorrido profesional. Se trata de unas “directrices escritas para orientar y apoyar determinadas observaciones como las de las construcciones con arcilla o los dibujos” (Vecchi, 2013, p. 220). Sirven de guía para centrar la atención de la maestra en aspectos como: el modo en que los niños manipulan el material, sus actitudes, acciones repetidas, etc. Su uso va ligado a la “comprensión cultural y conceptual” (Vecchi, 2013, p. 220) de estas herramientas. Así, en cada contexto, las maestras deben elaborar las suyas según sus necesidades.

2.4.3. Recoger información: la documentación en bruto

Durante el trabajo en el aula con el alumnado, el docente, teniendo en cuenta el foco de observación, captura procesos y productos, generando un material audiovisual, tangible (Krechevsky et al., 2013). Configura lo que Altimir (2011) llama documentación *en bruto*. Krechevsky et al. (2013) hablan de documentación *en crudo*. Es de gran ayuda en la labor pedagógica, pero requiere de una organización posterior para compartirla.

Existen diversas maneras de recoger evidencias de lo ocurrido en el aula: fotografías, vídeos, producciones de los niños (dibujos originales, fotografías del trabajo, escaneos, etc.), conversaciones, diálogos y comentarios, (transcritos o en grabación), notas escritas que recogen el proceso, etc. (Seitz, 2008). Cada formato tiene un valor único. Combinarlos y emplear formas de documentación diversas permite profundizar en la comprensión de la experiencia de aprendizaje (Turner y Krechevsky, 2003).

a) Herramientas para la recogida de información: plantillas.

Existen múltiples y muy variadas herramientas para recoger información. Desde cámaras fotográficas y grabadoras de voz, hasta producciones del alumnado; todo aquello que ayude a recoger la esencia de los procesos vividos. Además de este material audiovisual, Vecchi (2013), señala que las notas redactadas por las maestras constituyen la forma más frecuente de documentación. Las maestras de Reggio y de otras escuelas inspiradas en su pedagogía, van creando sus propias herramientas para ello. En el Anexo. I se ofrecen dos ejemplos.

2.4.4. Interpretar

La interpretación es un momento clave de la documentación. Turner y Krechevsky (2003) resaltan la importancia de colaborar con otros compañeros durante el análisis y la interpretación de los procesos. Así se reduce la subjetividad y pueden tomarse mejores decisiones sobre el diseño de las experiencias de aprendizaje futuras, manteniéndose cerca del alumnado. Es decir, durante esta fase, los docentes dan forma al currículo.

a) Herramientas.

En el Anexo. II se presentan 2 herramientas útiles para la interpretación de la documentación. Se trata de una serie de documentos donde plasmar las reflexiones y decisiones de las maestras sobre lo ocurrido en el aula. Puede considerarse que forman parte de la *progettazione* y configuran lo que Dahlberg llama currículo emergente (Beresaluce, 2008).

2.4.5. Compartir: la documentación elaborada

Compartir la documentación permite hacer pública la vida del aula de manera que niños y adultos puedan reflexionar, evaluar y seguir aprendiendo (Turner y krechevsky, 2003). Para compartir la documentación, es necesario organizar y transformar el material en bruto en una documentación comprensible para los demás (Hoyuelos, 2007).

Lo realmente importante es, como explican Forman y Fyfe (2012), no realizar una mera exposición que se limite a informar y describir, sino una verdadera documentación, que tiene la tarea de explicar y educar. Para lograrlo, es necesario que el material elaborado cuente con interpretaciones y explicaciones del maestro sobre las fotografías que lo acompañan.

Kroeger y Cardy (2006) indican algunos de los formatos que resultan efectivos: paneles, libros, cuadernos, cartas, folletos, etc. Hoyuelos (2007) añade que cada formato posee sus propias

características y comunica de una manera determinada, por lo que es preciso escoger los que más se adecúen al propósito de la documentación en cada momento.

La siguiente tabla recoge algunos de los formatos más habituales. Mientras unos hacen referencia a una documentación acabada, otros recogen una documentación que se va construyendo a la par que el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Formatos para hacer pública la documentación.

DOCUMENTACIÓN ACABADA	DOCUMENTACIÓN EN PROCESO
Exhibiciones, paneles, documentación mural, cuadernos de estudio e investigación, libros, folletos, vídeos, exposiciones del trabajo del alumnado, etc.	Diario de aula, documentación de pared, <i>portfolios</i> individuales, etc.

Fuente: elaboración propia en base a Kroeger y Cardy (2006); Seitz (2008); Forman y Fyfe (2012) y Vecchi (2013).

Esta documentación ya puede ser compartida con los niños, con familias, con más maestros, con la sociedad, etc. sirviendo a los diferentes propósitos detallados en anteriores apartados. En el Anexo. III se presentan varios ejemplos de estos formatos. Por otro lado, en el Anexo. IV se ofrece una herramienta que puede ayudar a decidir qué documentación emplear.

Para concluir este apartado, se resaltan las múltiples posibilidades de la documentación: se pueden documentar infinidad de aspectos y en diversos formatos. Lo importante es que toda documentación nazca de una reflexión del equipo docente, que permita tomar las decisiones más adecuadas sobre qué, cómo y cuándo documentar, en base a los propósitos perseguidos.

También es necesario considerar que cada docente recorre su propio camino de desarrollo profesional, en el que atraviesa distintas etapas a medida que se adentra en el mundo de la documentación y aprende más sobre él. Por este motivo, las herramientas ofrecidas han de entenderse como ejemplos que responden a necesidades concretas de contextos concretos.

3. Propuesta de intervención

A continuación, se presenta una propuesta de intervención en la que se ilustra el uso de la documentación pedagógica como estrategia para personalizar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación infantil. Se explica primero la propuesta en sí misma para pasar después a detallar su implementación.

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

Esta propuesta de intervención encuentra su principal justificación en la necesidad de dar una respuesta a las problemáticas señaladas en la introducción. Para ello, se lleva a cabo una experiencia de enseñanza-aprendizaje articulada mediante la documentación pedagógica, ejemplificando algunas de sus posibilidades.

Las diversas metodologías y pedagogías activas en auge ante la necesidad de una renovación pedagógica tienen varios puntos en común. Entre ellos, destaca la cesión de protagonismo al alumnado, pues permite privilegiar el aprendizaje y diseñar la enseñanza en base a él. Por este motivo, en la presente propuesta se lleva a cabo un trabajo por proyectos, basado en las premisas expuestas.

A lo largo del proceso, la documentación pedagógica resulta clave para construir el proyecto y dar forma a las experiencias educativas, pues permite recoger evidencias sobre los intereses del alumnado, sus preguntas, hipótesis, ideas previas, estrategias y estilo de aprendizaje y un largo etcétera, que sirven como base sobre la que planificar la enseñanza. Así, se busca una confluencia entre el alumnado, la intencionalidad pedagógica de la maestra y el currículo.

Es decir, recordando que esta propuesta de intervención pretende ofrecer una estrategia de actuación docente aplicable a diversos contextos, se desgana una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la que se emplea la documentación pedagógica con el fin de establecer una relación entre ambas. Se muestra cómo la documentación permite que enseñanza y aprendizaje evolucionen conjuntamente, adecuando las prácticas educativas a las características del alumnado y evitando rupturas y distanciamientos.

Por eso se abordan paralelamente dos tipos de procesos: de enseñanza y de aprendizaje; de trabajo en el aula y fuera de ella; del alumnado y de las maestras. De esta manera se pretende dar respuesta a las preguntas planteadas en la introducción como parte del propio desarrollo

profesional: ¿Cómo mantenerse cerca de los intereses del alumnado y cumplir con el currículo? ¿Cómo responder a los diferentes intereses y capacidades dentro de un aula? ¿Cómo ajustar la enseñanza a las características de la infancia? ¿Cómo profundizar y dar continuidad a los procesos educativos, manteniendo el interés del alumnado?

En definitiva, se pretende establecer una conexión entre teoría y práctica, mostrando cómo la primera se traslada a la realidad. Se ejemplifica la aplicación de los pilares pedagógicos expuestos en el marco teórico: pedagogía de la escucha, alumnado protagonista, el currículo emergente, la *progettazione*, el docente investigador y la relación con las familias. En la presente propuesta, esta aplicación práctica de la teoría toma forma a través de un proyecto, pero es aplicable a cualquier modo de actuar en el aula basado en la acción del alumnado.

Por otro lado, se pretende abordar la problemática detectada sobre el uso simplificado de la documentación. Para ello se detalla el proceso de documentación seguido, poniendo el foco en la documentación realizada durante el proyecto (no solo al final) y las estrategias empleadas. También se ahonda en la documentación de uso interno y la documentación elaborada para compartir, mostrando sus fines y posibilidades.

Ha quedado justificada la necesidad de esta propuesta mostrando una serie de razones por las que resulta necesario llevarla a cabo. Se trata de argumentos basados en las principales aportaciones de esta propuesta al ámbito educativo.

3.2. Diseño de la propuesta

En base a la fundamentación teórica, se ha diseñado la propuesta de intervención que se presenta a continuación. Mediante los siguientes apartados, se da a conocer dicha propuesta.

3.2.1. Objetivos

En cualquier propuesta de intervención resulta imprescindible establecer unos objetivos claros que guíen la acción y definan la finalidad y el sentido de la propuesta. Bajo la intención general de aplicar en la práctica la teoría expuesta, sirviendo de guía a los docentes interesados en la documentación pedagógica, se plantean los siguientes objetivos para la propuesta de intervención:

1. Diseñar la intervención docente en base a la escucha del alumnado.
2. Otorgar al alumnado un papel activo y ajustar la enseñanza a sus características.

3. Sostener los aprendizajes y mantener el interés del alumnado para dar continuidad a los procesos.
4. Llevar a cabo los procesos de reflexión y planificación docente a partir de la documentación pedagógica.
5. Configurar un currículo emergente que aúne el currículo oficial y la identidad del alumnado.
6. Emplear diversas herramientas de documentación en los diferentes momentos del proyecto, tanto de uso interno como de comunicación hacia el exterior.
7. Evaluar las posibilidades y limitaciones del uso de la documentación pedagógica en el aula de infantil.
8. Crear una documentación que ayude a repensar la imagen de infancia y los principios metodológicos que guían la acción docente en consonancia con ella.

Son objetivos vinculados al papel del docente en busca de una educación de calidad. Por eso su consecución no se fragmenta en sesiones, sino que reciben un tratamiento globalizado durante todo el proceso. Dado que la intervención docente se realiza con el alumnado, también existen unos objetivos conectados con su aprendizaje y desarrollo. No se presentan aquí sino en el desarrollo extendido de las actividades (ver Anexo. V), ya que este trabajo pone el foco en las estrategias de intervención docente y el proyecto realizado en el aula es un ejemplo de las múltiples experiencias que se pueden llevar a cabo.

3.2.2. Metodología a utilizar en las sesiones de la intervención

Para explicar la metodología de esta propuesta es preciso considerar 2 aspectos interrelacionados. Por un lado, el trabajo en el aula con el alumnado para el que, en consonancia con el marco teórico, se ha escogido la metodología de proyectos. Por otro lado, el trabajo de planificación y diseño de la acción educativa por parte del docente, realizado a través de la explicada *progettazione* apoyada por la documentación pedagógica. Se ahonda, a continuación, sobre ambas partes que pueden considerarse como piezas de un mismo puzzle.

Por su parte, el aprendizaje basado en proyectos busca dar forma al deseo natural de aprender que tienen los niños. Por eso, el alumnado y sus intereses conforman el eje central de esta metodología, tomando un papel activo y construyendo su propio conocimiento. Así, puede decirse que el aprendizaje por proyectos se fundamenta en teorías constructivistas como las de Piaget, Dewey, Vigotsky o Bruner (Coria, 2010). Pozuelos (2007) añade otros aspectos clave

en esta metodología: el enfoque cooperativo, el currículo integrado y la importancia de aprender investigando. Este mismo autor indica una serie de fases que deben seguir los proyectos, resultando de especial interés para esta propuesta ya que aborda paralelamente el trabajo del docente y el trabajo en el aula. Se presentan en las siguientes infografías:

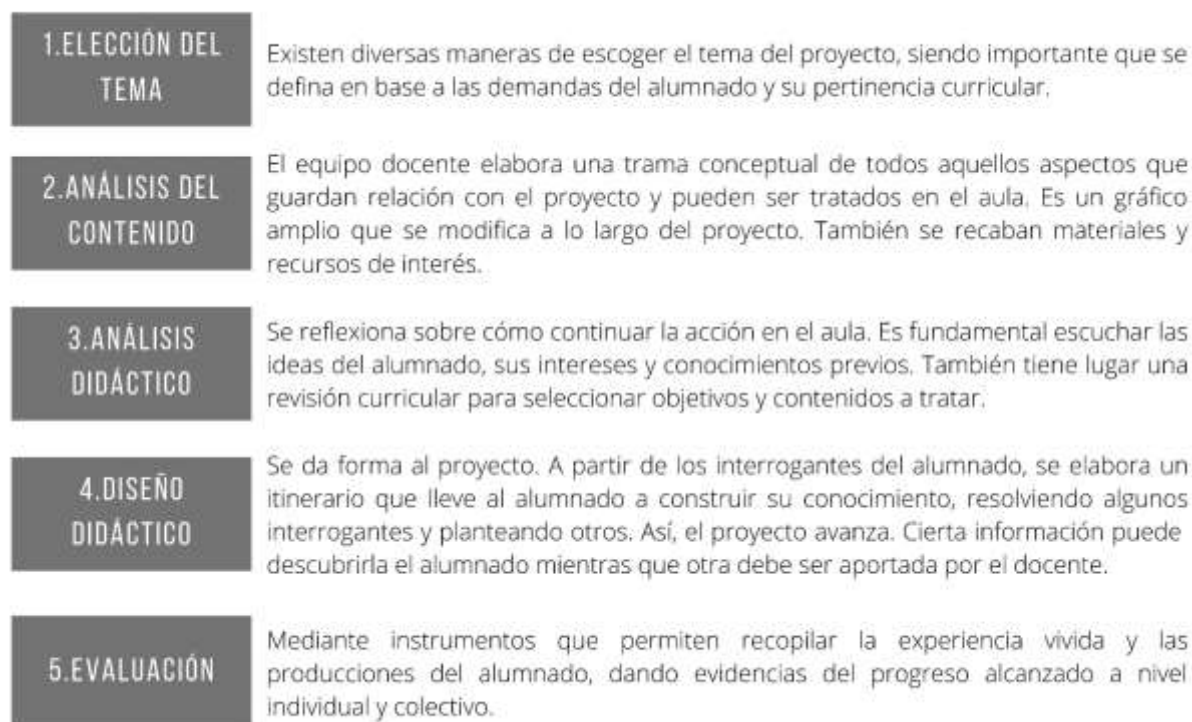


Figura 2. Fases del diseño de un proyecto: acción docente.

Fuente: elaboración propia a partir de Pozuelos (2007).

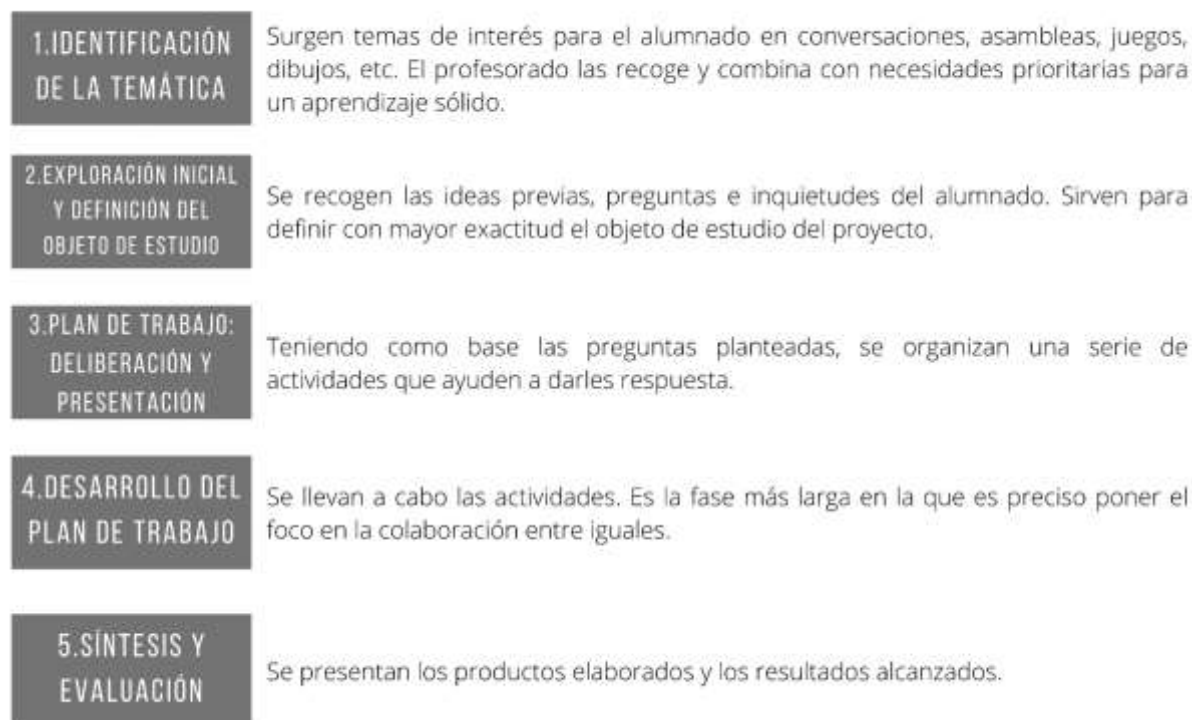


Figura 3. Fases de un proyecto en su puesta en práctica en el aula.

Fuente: elaboración propia a partir de Pozuelos (2007).

De lo aquí expuesto se deduce que el trabajo no está cerrado desde el inicio, sino que tiene un carácter flexible y se construye progresivamente, generando un diálogo entre enseñanza y aprendizaje. Para ayudar en este proceso, la acción del docente en la presente propuesta se basa en dos estrategias básicas: la documentación pedagógica y la *progettazione*.

A través de ellas se configura la siguiente secuencia: en la intervención en el aula se observa y escucha al alumnado para recoger información. A continuación, se organiza esta documentación que sirve al docente de base para el análisis, reflexión e interpretación sobre lo ocurrido en el aula. Gracias a estos procesos, se planifica y proyecta la futura intervención en el aula, buscando incidir en la zona de desarrollo próximo del alumnado. Es un ciclo que ha sido explicado anteriormente y para cuya mejor comprensión puede verse la figura 1.

3.2.3. Desarrollo de la propuesta

A través del desarrollo de la propuesta se pretenden alcanzar los objetivos expuestos. Nuevamente, se aborda tanto la acción del equipo docente en la documentación y planificación, como la acción del alumnado en el aula.

3.2.3.1 Acción del equipo docente en la documentación y planificación.

En la siguiente tabla, se explicita el trabajo realizado por el equipo docente. Se detallan las diferentes fases del proceso seguido, su descripción y su contribución al cumplimiento de los objetivos de la propuesta de intervención.

Tabla 2. Proceso de documentación y planificación realizado por el equipo docente.

DOCUMENTACIÓN Y PROGETTAZIONE.		
Fase	Descripción	Objetivo
Recogida de información	<p>En el aula, se recoge información mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografías. - Anotaciones en las plantillas de documentación. - Transcripciones de conversaciones. - Producciones del alumnado. 	1, 2, 6, 7
Análisis y reflexión	Se analiza la información recogida y se reflexiona sobre los aspectos más destacados. En ocasiones lo realiza la maestra del aula individualmente y otras, en colaboración con la maestra de inglés.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Planificación	Teniendo en cuenta lo extraído en el proceso anterior, los intereses didácticos de la maestra y el currículo, se planifican las sesiones posteriores.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Elaboración de documentación	<p>La información recogida se transforma en una documentación comprensible, para compartirla. Durante el proyecto, se elaboran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diario de aula. - Documentación de pared. <p>Al finalizar todo el proceso se elabora un dossier.</p>	5, 6, 7, 8
Uso de la documentación elaborada	<p>La documentación elaborada durante el proceso se lleva al aula y se utiliza con los niños al inicio de las diferentes sesiones. Se deja también a su disposición en el aula.</p> <p>Las familias acceden al aula y pueden ver la documentación de pared. La documentación final se comparte con ellas telemáticamente.</p>	3, 6, 7, 8

Fuente: elaboración propia.

Este proceso de trabajo tiene una frecuencia semanal. Es un ciclo que se repite y que va de la mano de la intervención en el aula: el trabajo en el aula pone en marcha el proceso aquí detallado que, a su vez, permite planificar la acción del aula.

3.2.3.2 Desarrollo del proyecto en el aula.

Se realiza un proyecto sobre el universo en un aula de tercero de infantil, desarrollando las fases de esta metodología, arriba expuestas. Al tratarse de un proyecto, la planificación ha ido variando y conformándose a medida que avanzaba. Por eso, la información aquí presentada se ha elaborado *a posteriori*. Es la manera que se ha encontrado más eficaz para exponer de manera organizada el trabajo desarrollado en el aula.

Mediante las siguientes tablas se detallan las sesiones llevadas a cabo. Es preciso comentar algunos aspectos:

- Poniendo el foco en la documentación como estrategia pedagógica, se presentan las actividades y su descripción, así como de dónde surgen y cómo influyen en el desarrollo del proyecto. Se pretende así recoger la manera en que el proyecto toma forma progresivamente.
- Se documenta cada sesión, de modo que la información recogida sirve de motor para el desarrollo de las sesiones siguientes. Esta labor documental se realiza según lo expuesto en la tabla 4 y permite dar forma al proyecto.
- Para profundizar en la acción del aula yendo más allá del ciclo de la documentación y la *progettazione*, se ha elaborado el Anexo. V. En él se presentan, por medio de una serie de tablas, los detalles de cada actividad realizada con el alumnado: resumen de lo ocurrido, material necesario, agrupamientos, objetivos didácticos, etc. Cabe mencionar que dichos objetivos didácticos, están en consonancia con los anteriores niveles de concreción curricular: la programación de aula, de nivel, el proyecto educativo de centro y, en última instancia, el currículo del segundo ciclo de educación infantil de la Comunidad Foral de Navarra, establecido en el Decreto Foral 27/2009, del 19 de marzo.

Una vez explicitados estos aspectos, se expone el desarrollo de la propuesta:

a) *Identificación de la temática y exploración inicial.*

Estas actividades permiten recoger mucha información de utilidad para planificar el proyecto teniendo en cuenta al alumnado. Además, sirven de motivación para el alumnado, que comienza a sumergirse en el tema.

Tabla 3. Desarrollo de las fases ‘identificación de la temática’ y ‘exploración inicial’.

	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	SURGE DE...	GENERA...
1	Asambleas iniciales	Un compañero trae a clase un póster sobre el sistema solar que genera interés en el aula. Durante varias asambleas, el tema del universo surge de manera natural y recurrente: el alumnado hace preguntas, hipótesis, comparte información, etc.	Interés natural del alumnado.	Actividades 2, 3 y 4.
2	Búsqueda de información	El grupo acude a la biblioteca del centro para buscar recursos informativos sobre el tema del universo: libros, revistas, pósteres, etc.	Necesidad de un apoyo de información veraz para enriquecer las conversaciones del alumnado.	Actividades 1, 3, 7, 8
3	Rincones iniciales	Se incluye material relacionado con el universo en los rincones, trasladando el interés desde la asamblea al resto de los espacios y tiempos del aula. Algunos ejemplos son: globo terráqueo y linterna, láminas y fotografías, libros, etc.	Importancia de: - Dar respuesta a los intereses del alumnado. - Ofrecer diversos materiales y medios para expresar sus conocimientos previos e inquietudes más allá del lenguaje oral.	Actividades de la fase de desarrollo.
4	¿Cómo te imaginas el universo?	El alumnado plasma su idea del universo en una producción plástica realizada con témperas sobre cartulina.	Interés de la maestra por recoger los conocimientos previos e inquietudes de todo el alumnado, pues algunos no han encontrado todavía su vía de expresión.	Actividades de la fase de desarrollo.

Fuente: elaboración propia.

a) *Plan de trabajo: deliberación y definición.*

Tras una primera fase en la que se navega en la incertidumbre, el proyecto va cogiendo forma. Aunque puedan surgir nuevos intereses y, con ellos, cambios en la planificación, se diseña una hoja de ruta que actúa como guía. Se diseña teniendo en cuenta al alumnado y el currículo.

Tabla 4. Desarrollo de la fase ‘plan de trabajo: deliberación y definición’.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	SURGE DE...	GENERA...
5 Asamblea: ¿Qué hacemos ahora?	Se recapitulan las actividades realizadas y las inquietudes surgidas. El alumnado aporta ideas sobre cómo continuar el trabajo. Desean hacer una cortina de planetas, trabajar con plastilina, transformar el rincón simbólico, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de dar forma a los diversos intereses del alumnado. - La documentación elaborada tras las sesiones anteriores, que sirve de apoyo para guiar la conversación. 	La realización de la planificación para el desarrollo de las siguientes sesiones.
6 Asamblea organizativa	Se presenta al alumnado la propuesta de trabajo confeccionada por la maestra. Se hacen modificaciones y se divide al alumnado en grupos. Cada uno tiene un foco diferente: los cohetes espaciales, el movimiento de traslación de los planetas, las características físicas de los planetas y las constelaciones. También se organiza el trabajo grupal para transformar el rincón simbólico en el universo.	La información recogida en las anteriores sesiones sobre los conocimientos previos, inquietudes e intereses del alumnado.	Permite organizar el trabajo de la siguiente fase. El alumnado es consciente del plan de trabajo y toma un compromiso con él.

Fuente: elaboración propia.

b) Desarrollo del plan de trabajo.

Con la planificación algo más cerrada, llega el momento de ejecutar el plan de trabajo. Para ello se diseñan actividades centradas en el alumnado y su acción, pues son los protagonistas del proyecto. En esta fase se distinguen dos partes: una realizada en gran grupo y otra en pequeños grupos. Cada uno de ellos incide en un aspecto concreto de la temática general del proyecto.

Se ha decidido presentar el proceso de trabajo de uno de los grupos, cuya misión es construir un cohete espacial para el aula. A pesar de que cada grupo siga su propio proceso, hay aspectos compartidos, como son: el desarrollo de habilidades para trabajar de manera colaborativa, el análisis de información, la expresión del conocimiento construido mediante diversos lenguajes (pintura, construcción, vídeo, fotografía, etc.) o la exposición de lo aprendido frente a un grupo.

Tabla 5. Desarrollo de la fase ‘desarrollo del plan de trabajo’.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	SURGE DE...	GENERA...
Actividades en gran grupo			
7	Asambleas matinales	El día comienza con una asamblea y, durante el proyecto, se destina a hablar sobre el universo: ofrecer información al alumnado mediante la lectura de libros o visionado de vídeos, recapitular el trabajo realizado, organizar el trabajo futuro, compartir información que el alumnado trae de casa, realizar experimentos, etc.	Se tratan temas por los que el alumnado ha mostrado interés en algún momento o que se consideran necesarios para que puedan continuar su proceso de construcción de conocimiento.
8	Viajar al espacio	El rincón simbólico se transforma en el espacio exterior, empleando papel continuo y témperas. También se incluyen otros materiales, como cascos de astronautas.	Interés expuesto por el alumnado en la actividad 5.
Actividades en pequeño grupo			
9	Diseño de un plano individual	El alumnado observa diferentes modelos de cohetes espaciales en libros de información, y elaboran individualmente su propio plano de un cohete.	- El alumnado puede dar respuesta a los interrogantes planteados. - Apoya y enriquece las actividades realizadas en pequeño grupo. - Genera interrogantes a partir de los que se diseñan actividades.
10	Diseño de un plano grupal	Los integrantes del grupo ponen sus planos en común y elaboran uno conjunto, consensuando qué es necesario incluir y por qué.	Un juego simbólico en el que el alumnado exterioriza su aprendizaje.
11	Manos a la obra	El alumnado reúne material y comienza a construir su propio cohete tomando como base el plano diseñado.	- Interés del grupo en los cohetes detectado en actividades 1,2,3 y 4. - Plan de organización.
12	Interior	El grupo configura el interior del cohete mediante las técnicas del dibujo y collage.	- Plan de organización. - Actividad 9.
			- Plan de organización. - Actividad 10.
			- Actividad 11.

Fuente: elaboración propia.

Conforme se realizan las actividades, se va dando respuesta a los intereses del alumnado al tiempo que este adquiere los aprendizajes y objetivos didácticos planteados. Además, surgen nuevas inquietudes que permiten ampliar y enriquecer la planificación del proyecto, diseñado nuevas propuestas.

c) Síntesis y evaluación.

Estas actividades pretenden servir de cierre para el proyecto, ponerle fin y, al mismo tiempo, evaluar los aprendizajes adquiridos. Habiendo finalizado el proceso de trabajo, se hace necesario recapitularlo y compartirlo, celebrando los logros alcanzados.

Tabla 6. Desarrollo de la fase ‘síntesis y evaluación’.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	SURGE DE ...	GENERA...
13 ¿Qué hemos hecho?	El grupo, mediante fotografías y pies de foto, elabora una secuencia del proceso realizado.	- Importancia de trabajar secuencias temporales y distintos tipos de texto. - Plan de organización: preparación de un museo.	Ayuda a la evaluación y cierre del proyecto.
14 Explicación	Cada uno de los grupos presenta su trabajo al resto del aula, tanto el proceso como el resultado. Exponen la información aprendida sobre su temática de estudio e investigación.	Necesidad de compartir el trabajo.	Ayuda a la evaluación y cierre del proyecto.
15 El museo	Habiendo convertido la clase en un museo, el alumnado presenta su trabajo a las otras aulas y a las familias.	- Plan de organización. - Importancia de afrontar situaciones de exposición oral.	Ayuda a la evaluación y cierre del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

3.2.4. Temporalización: cronograma

Para comprender la temporalización de la experiencia de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en el aula, se presenta el horario que estructura el trabajo.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9'00 9'50	Acogida y asamblea	Acogida y asamblea	Acogida y asamblea	Acogida y asamblea	Acogida y asamblea
9'50 10'40	Rincones	Rincones	Rincones	Rincones	Rincones
10'40 11'30	Almuerzo	Almuerzo y psicomotricidad	Almuerzo Religión / Valores	Almuerzo	Almuerzo
11'30 12'00	Patio		Patio	Patio	Patio
12'00 12'50	Cuento		Cuento	Juegos cooperativos	Biblioteca
12'50 14'50	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
14'50 15'40	Talleres	Euskera / Modelo G	Rincones	Rincones	Leyenda: <input type="checkbox"/> Castellano <input checked="" type="checkbox"/> Inglés <input checked="" type="checkbox"/> Euskera
15'40 16'30	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida	

Figura 4. Horario de aula.

Fuente: elaboración propia

Este es el horario que se sigue durante todo el curso, también en el tiempo que dura el proyecto. Tiene una duración aproximada de 2 meses (el curso escolar se ve interrumpido por la epidemia de coronavirus, que impide finalizar el proyecto) y durante este tiempo se realizan también otras actividades como la preparación del carnaval. Para comprender la organización temporal del proyecto se detallan los siguientes aspectos:

- Las maestras de castellano e inglés trabajan de manera coordinada mientras que las sesiones de euskera se dedican a actividades específicas para el aprendizaje del idioma.
- Las asambleas dedicadas al proyecto (habitualmente 2 o 3 semanales) se emplean para conversar sobre el tema, con diferentes finalidades: realizar hipótesis, leer y compartir información, recapitular el trabajo realizado, organizar el trabajo futuro, toma de decisiones sobre el rumbo del proyecto, etc.
- En las sesiones de rincones dedicadas al proyecto se trabaja tanto individualmente como en pequeño grupo de manera colaborativa, sobre las actividades diseñadas. También hay espacios dotados con material ligado al proyecto a modo de provocaciones, para que el alumnado realice sus propios procesos personales de búsqueda, investigación y construcción de conocimiento de manera libre.
- El horario del docente incluye sesiones semanales de preparación, empleadas para la organización de la documentación, análisis, reflexión y planificación. Para la maestra

de castellano, estas tienen lugar lunes y viernes en la tercera sesión, y el miércoles en la cuarta sesión. El jueves a primera sesión existe una coordinación entre la maestra de castellano y la de inglés.

En base a esta organización, el proyecto va construyéndose y tomando forma a un ritmo marcado por los avances del alumnado. Poco a poco se nota cómo el proyecto coge fuerza y resuena en un aula donde el alumnado vibra por continuar aprendiendo.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Durante el transcurso de la experiencia se han empleado una variedad de recursos que han permitido implementar la propuesta. Se exponen a continuación:

- Recursos humanos: las maestras como guías y orientadoras del proceso y el alumnado como su principal protagonista.
- Recursos materiales: libros de información (*Mi primer gran libro del espacio*, de National Geographic o *El universo*, de Larousse, entre otros), un globo terráqueo, linternas, pósteres del espacio, vídeos de la NASA sobre la vida de los astronautas en el espacio, material fungible (papel continuo, papeles de A4, cartulinas, cartón, témperas, lapiceros, rotuladores, etc.), etc.
- Recursos espaciales: se ha empleado principalmente el aula de referencia del grupo, la cual está organizada mediante rincones.

Además, se han utilizado una serie de recursos específicos para la documentación pedagógica: cámara de fotos, plantillas para la observación y recogida de información, plantilla para la reflexión, análisis y planificación.

3.3. Implementación de la propuesta de intervención

La propuesta presentada se ha llevado a la realidad en un aula de educación infantil. Esta implementación ha permitido poner en práctica los aspectos teóricos estudiados previamente. De esta manera se ha profundizado en su conocimiento y en su utilidad en el ámbito de la educación.

3.3.1. Descripción de las características del centro

a) Características generales del centro.

Esta intervención se realiza en el colegio público de infantil y primaria Buztintxuri, de Pamplona (Navarra). Se trata de un centro que inició su andadura hace aproximadamente 10 años y cuyo crecimiento ha sido exponencial, llegando a acoger a más de 1.000 alumnos en el presente curso 2019-2020.

A nivel pedagógico, es un centro que apuesta por metodologías activas, destacando entre ellas el trabajo por proyectos. Entre sus principios básicos de intervención educativa se encuentran la escucha activa, la individualización, la acción del alumnado y la búsqueda del desarrollo integral. Es decir, se busca poner al alumnado en el centro.

A nivel lingüístico, el centro se encuentra inmerso en un programa de aprendizaje de inglés y en él conviven 3 modelos lingüísticos que, para educación infantil, se organizan del siguiente modo: modelo D (enseñanza en euskera), modelo A (16 sesiones semanales de castellano, 8 de inglés y 4 de euskera) y modelo G (20 sesiones semanales de castellano y 8 de inglés). La intervención se realiza en un aula a la que asiste alumnado de los modelos A y G.

b) La documentación pedagógica en el centro.

La documentación pedagógica, tema central de este Trabajo Fin de Máster, ocupa un espacio importante en el centro. En él existen distintos tipos de documentación:

- Paneles: expuestos en pasillos y recibidores, dan a conocer la identidad de la escuela, su esencia y principios pedagógicos.
- Portfolio individual: recoge la evolución de cada niño a lo largo de su etapa escolar, recopilando, en unas carpetas, producciones individuales que se entregan al alumnado y sus familias al finalizar la educación primaria. Durante la educación infantil, se recoge trimestralmente: un dibujo de la figura humana, un dibujo libre y una producción de escritura.
- Documentación del proyecto: al finalizar cada proyecto, se entrega a las familias un dossier que recoge la documentación final del mismo. En ellos se muestran los contenidos trabajados y los aprendizajes alcanzados. Se trata de una documentación propia del aula.
- Documentación fija: se denomina así a un tipo de documentación que se entrega trimestralmente a las familias, dando a conocer la metodología empleada en la escuela a través de las experiencias educativas de sus hijos. El centro establece qué dossier

concreto ha de enviarse a las familias en cada trimestre, de manera que al finalizar la educación primaria conozcan en profundidad el proyecto educativo de la escuela. La siguiente tabla muestra la organización de estos dosieres en educación infantil:

Tabla 7. Organización de la documentación fija en educación infantil.

1ER TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3ER TRIMESTRE
1º Periodo de acogida	El cuento	El juego
2º El almuerzo	Psicomotricidad	Rincones
3º Material no estructurado	El patio	Expresión oral

Fuente: Colegio Público Buztintxuri (s.f).

Se observa que existe un uso bastante generalizado y extenso de la documentación, empleándose con diversas finalidades. Pueden verse ejemplos de estos tipos de documentación en el Anexo. VI. Durante la implementación de la propuesta se emplean algunos de estos formatos y se añaden otros que ponen mayor énfasis en el proceso y ayudan a la reflexión, análisis y planificación docente.

3.3.2. Descripción de los destinatarios

La experiencia se realiza en un aula de tercero de educación infantil donde conviven 25 niños y niñas con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. La mayoría llevan juntos desde primero de infantil, mientras que otros se incorporaron durante el curso pasado y el presente curso.

Se trata de un grupo muy heterogéneo en diversos aspectos: intereses y gustos, disposición hacia el aprendizaje, comportamiento, estilos de aprendizaje, nivel de desarrollo, etc. Es una diversidad que da una fuerte identidad al grupo y lo enriquece. Al mismo tiempo, ha generado dificultades para responder adecuadamente a las diferencias y ofrecer una educación personalizada.

Por otro lado, el grupo se caracteriza por su elevado nivel de energía y actividad tanto mental como física. Algunos de sus puntos fuertes son, a nivel general; su enorme participación, su interés por diversas temáticas sobre las que formulan preguntas interesantes y su iniciativa en el desarrollo de las actividades. Esto favorece la labor de la maestra para seguir el hilo del alumnado. En contraposición, se encuentra la necesaria mejora en la convivencia: se ha realizado un trabajo intenso respecto a la cohesión de grupo y la resolución pacífica de conflictos, logrando mejorar el clima del aula y crear un entorno propicio para el aprendizaje.

Este alumnado es el principal protagonista de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Sus particularidades, intereses, ideas, conocimientos previos, preguntas, etc. constituyen la guía sobre la que progresivamente se diseña el proyecto. La documentación es la estrategia que ayuda a tener al alumnado siempre presente, caminando cerca suya y realizando propuestas que, basadas en su acción, incidan en su zona de desarrollo próximo para lograr aprendizajes significativos.

3.3.3. Descripción de la implementación de la propuesta

Este apartado muestra cómo se implementó la propuesta en el aula. Se aborda el proceso al completo: el trabajo con el alumnado y el del docente, tanto en el aula como fuera de ella. Así, se profundiza en ciclo seguido, que puede sintetizarse en: acción en el aula y documentación – reflexión y análisis – planificación de sesiones futuras – elaboración de documentación para compartir.

Es importante explicar que, debido al tiempo disponible, los procesos de análisis, planificación y elaboración de documentación no se realizan al finalizar cada sesión sino agrupando varias de ellas. Además, debido a la epidemia de coronavirus, no pudo implementarse toda la propuesta, sino únicamente hasta la sesión número 11. Las siguientes tablas recogen el proceso seguido.

Tabla 8. Primer ciclo de la implementación.

EN EL AULA	Sesiones implementadas	1 y 2.
	Documentación	Recogida de diálogos en una plantilla de observación y recogida de información.
FUERA DEL AULA	Análisis y planificación	Se detecta que el alumnado comienza a interesarse sobre el universo. En un proyecto que está iniciándose las ideas recogidas son muchas y muy variadas. Se elabora un mapa conceptual con varias posibilidades y rumbos que el proyecto puede tomar.
	Documentación elaborada	Con la información recogida en el aula, comienza a elaborarse el diario de aula donde quedará recogido el proyecto.

Fuente: elaboración propia.

En este primer ciclo, surge un interés en el aula, se detecta y se elabora una planificación inicial que se modifica a lo largo del proceso. Al inicio del proyecto se contemplan todas las

posibilidades y conforme avanza, se escoge una dirección u otra. Este proceso permite mantener un elevado interés del alumnado hacia el proyecto y ajustarse a sus características.

La documentación de este ciclo puede verse en el Anexo. VII.

Tabla 9. Segundo ciclo de la implementación.

EN EL AULA	Sesiones implementadas	3, 4, 5 y 6.
	Documentación	Fotografías, producciones del alumnado, anotaciones sobre su trabajo y diálogos recogidos en las plantillas de observación y recogida de información.
FUERA DEL AULA	Análisis y planificación	Se observan intereses más concretos: los planetas y sus movimientos de traslación, las estrellas y constelaciones, etc. El alumnado aporta ideas sobre aquello que les apetece hacer: trabajar con plastilina, hacer unas cortinas, convertir la clase en un museo, etc. Teniendo esto en cuenta, se modifica el mapa conceptual elaborado y se organiza la secuencia de trabajo conectando intereses del alumnado, intereses didácticos de la maestra y contenidos del proyecto.
	Documentación elaborada	Continúa elaborándose el diario de aula y comienza a elaborarse una documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

En este ciclo, se acota el alcance del proyecto y se organiza. Para ello, se realizan actividades con el objetivo de recoger las inquietudes de todo el alumnado y poder integrarlas en una planificación algo más cerrada. Así, se busca diseñar un plan de trabajo que acoja a todo el alumnado.

La documentación de este ciclo puede verse en el Anexo. VIII.

Tabla 10. Tercer ciclo de la implementación.

EN EL AULA	Sesiones implementadas	8.
	Documentación	Fotografías, producciones del alumnado y anotaciones en plantillas de observación y recogida de información.
FUERA DEL AULA	Análisis y planificación	Se observa cómo el alumnado se desenvuelve con los instrumentos de medida y organiza la información. Resulta una experiencia significativa y el alumnado se enfrasca en ella. En cambio, se detecta que el material a su disposición para realizar mediciones es insuficiente, por lo que se decide enriquecer el material del rincón lógico-matemático y se planean propuestas conectadas con la medida de longitud para el trabajo autónomo.
	Documentación elaborada	Diario de aula y documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

Fue difícil realizar una buena documentación de las asambleas realizadas durante el proyecto (sesión 7) ya que el papel de la docente para su dinamización resultó esencial. Este ciclo, aunque recoja una sola actividad, implica varias sesiones. La documentación permitió darles continuidad y diseñar acciones a realizar fuera del proyecto en relación con la medida. Se ve así que la documentación no es algo hermético, sino global y transversal.

La documentación de este ciclo puede verse en el Anexo. IX.

Tabla 11. Cuarto ciclo de la implementación.

EN EL AULA	Sesiones implementadas	9 y 10.
	Documentación	Fotografías, producciones del alumnado y anotaciones en plantillas de observación y recogida de información.
FUERA DEL AULA	Análisis y planificación	Se observa que el grupo muestra mucho interés por el 'fuego' y la propulsión que hace despegar al cohete. Se planifica profundizar sobre este aspecto en las asambleas, mediante el visionado de vídeos, la lectura de información y la realización de un experimento. También se detecta que el grupo está cohesionado, conversa fluidamente e intercambia ideas. Una de las integrantes se muestra algo distanciada y tímida, por lo que se media para dar valor a su trabajo.
	Documentación elaborada	Diario de aula y documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

Este ciclo da inicio al trabajo de uno de los pequeños grupos, permitiendo profundizar en los intereses de sus integrantes y enriquecer sus aprendizajes. Las acciones llevadas a cabo permitieron que el grupo mantuviera un interés y motivación crecientes a lo largo del proceso.

La documentación de este ciclo puede verse en el Anexo. X.

Tabla 12. Quinto ciclo de la implementación.

EN EL AULA	Sesiones implementadas	11.
	Documentación	Fotografías del proceso y anotaciones en plantillas de observación y recogida de información.
FUERA DEL AULA	Análisis y planificación	Se observa gran iniciativa en el grupo: aportan ideas, buscan soluciones, etc. La integrante que en anteriores sesiones se mostraba distanciada, ahora forma parte activa del proceso.

	<p>En cierto modo, esta sesión sirve para evaluar algunos aspectos: sus habilidades visoespaciales, creatividad en la resolución de problemas, habilidades comunicativas, actitud ante los retos, etc.</p> <p>Por otro lado, el material escogido por el alumnado es fácilmente moldeable y les permite, en su mayor parte, construir el cohete de manera autónoma. En cambio, resulta algo débil para hacer un cohete en el que luego van a jugar. Se planea traer al aula materiales más resistentes.</p>
Documentación elaborada	Diario de aula y documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

Gracias a las acciones realizadas en todos los ciclos, pero principalmente en estos dos últimos, se logró diseñar propuestas realmente adecuadas para el alumnado y basadas en su acción. Fue el alumnado quien elaboró los planos y construyó el cohete con sus propias manos. La documentación de este ciclo puede verse en el Anexo. XI.

En el aula se sentía que era su proyecto: la participación fue total, su implicación enorme, su iniciativa en el proceso notable, su interés y motivación por continuar constantes, etc. De hecho, a pesar de la interrupción de las clases presenciales en marzo, el alumnado continuó conversando sobre el universo y preguntando cuándo podrían retomar su trabajo hasta la última semana del mes de junio, cuando se mantuvieron las últimas reuniones virtuales.

3.3.4. Evaluación de la implementación de la propuesta

La evaluación de la implementación de la propuesta tiene como principal función determinar el grado de consecución de los objetivos planteados. Esto permite conocer los puntos fuertes y débiles del trabajo realizado, sirviendo como herramienta de mejora para el diseño de futuras experiencias educativas.

a) ¿Cuándo se evalúa?

En esta experiencia se realiza una evaluación continua durante los diferentes momentos del proceso:

- La evaluación inicial: ofrece información útil para diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje al comienzo de la experiencia. Por un lado, se evalúa el tiempo del que dispone el profesorado y su experiencia con la documentación para escoger las estrategias y herramientas más adecuadas. Por otro lado, se evalúan los conocimientos previos del alumnado y su estilo de aprendizaje para diseñar la acción educativa en consonancia con ello.

- La evaluación continua: ayuda a tomar conciencia del estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el proyecto, permitiendo realizar las modificaciones oportunas para su mejora. Así, se rediseña la planificación inicial en base al ciclo de la *progettazione* ya explicado.
- La evaluación final: indica el grado de adquisición de los objetivos planteados en la propuesta de implementación.

b) ¿Cómo se evalúa?

En la evaluación es imprescindible recoger información lo más objetiva y real posible, que permita al docente determinar los resultados. Para ello, en esta propuesta se emplean dos técnicas principales:

- La observación sistemática de los procesos ocurridos en el aula.
- El análisis de documentos y producciones tanto del docente como del alumnado.

Para poder poner en práctica estos procesos, es necesario contar con una serie de instrumentos de evaluación que puedan ser observados y analizados. En este punto, es importante mencionar que la propia práctica de la documentación lleva implícita la recogida de información sobre lo ocurrido en el aula y fuera de ella por medio de diversos formatos, favoreciendo así el proceso evaluador. En este sentido, los instrumentos de evaluación empleados en esta propuesta son: diario de aula, documentación de pared, fotografías del alumnado, producciones del alumnado y plantillas de observación, reflexión, análisis y planificación. Constituye un material que ofrece una información tangible y veraz sobre el proceso realizado.

De esta manera, se cuenta con los datos necesarios para rellenar la rúbrica de evaluación, que es la herramienta escogida en esta propuesta de implementación para la evaluación continua y final. Se trata del soporte en el que recoger y registrar los resultados de la evaluación. La rúbrica diseñada, que puede verse en el Anexo. XII, recoge los objetivos planteados y una serie de descriptores de sus posibles grados de cumplimiento. Estos descriptores están ordenados en una escala cualitativa, que, de menor a mayor, permiten identificar si el grado de consecución de cada objetivo ha sido bajo, medio, medio-alto o alto.

Por otro lado, para realizar la evaluación inicial, se emplean dos herramientas:

- Un cuestionario para el docente que ayuda a determinar las estrategias de documentación a emplear.
- La documentación de las sesiones 1 a 4, recogida en los formatos arriba mencionados, para tener en cuenta al alumnado en el diseño de la experiencia de aprendizaje.

Gracias al proceso descrito puede evaluarse la propuesta de implementación y obtener sus resultados, que se describen en el siguiente apartado.

3.3.5. Discusión de los resultados de la evaluación

Una vez realizada la evaluación de la implementación de la propuesta, al final del proceso y empleando la rúbrica diseñada para ello, pueden extraerse una serie de resultados relevantes a distintos niveles.

En cuanto a la relación entre la documentación y la metodología empleada, se concluye que la primera ha ayudado a aplicar una metodología adecuada a las características de la infancia y del alumnado. El uso de la documentación pedagógica ha dirigido al profesorado hacia la observación y la escucha, favoreciendo el conocimiento del alumnado y permitiéndole mantenerse cerca suya (objetivo 1). Gracias a ello, los niños han sido los verdaderos actores y directores de su aprendizaje (objetivo 2). En estos dos objetivos se ha alcanzado un nivel alto, pues no solo se han tenido en cuenta los intereses e inquietudes del alumnado, sino que se han ofrecido distintas posibilidades de acción para responder a la diversidad del aula, personalizando los procesos.

Por otro lado, se ha visto que el interés y motivación del alumnado han aumentado durante el proyecto, pues lo sentían como propio y encontraban en él una vía para dar respuesta a sus inquietudes. A este respecto (evaluado en el objetivo 3) se ha obtenido un nivel alto, logrando la adquisición de aprendizajes significativos por parte del alumnado. Este buen resultado puede deberse tanto a la utilización de la documentación con el alumnado (que lograba mantener su interés) como al diseño de la acción docente teniendo en cuenta las características del aula.

Respecto a la acción del docente fuera del aula, puede decirse que el uso de la documentación pedagógica, en tanto que visibiliza lo ocurrido en el aula, ha aportado una información de gran valor para los procesos de análisis, reflexión y planificación. Esta información ha permitido realizar un análisis lo más objetivo posible de los procesos, reflexionar sobre ellos y diseñar

posibles acciones futuras teniendo siempre en mente al alumnado. Gracias a la documentación el alumnado acompaña en cierto modo, al docente, en estos procesos.

Se ha alcanzado un nivel medio-alto en el uso de la documentación para el análisis, reflexión y planificación (objetivo 4). A pesar de la utilidad de la información recogida, estos procesos hubieran sido más enriquecedores si se hubieran realizado colaborativamente, con otras maestras. En cambio, debido al tiempo disponible, se han realizado mayoritariamente de manera individual. A pesar de ello, se ha logrado con éxito la tarea de diseñar un currículo emergente que aunara los intereses y características del alumnado con el currículo oficial, alcanzando aquí un nivel alto (objetivo 5).

En cuanto a las herramientas de documentación, se han empleado varias de ellas en diversos momentos y lugares del proyecto. En el aula se ha recogido información mediante plantillas de observación, fotografías y producciones del alumnado. Este material ha facilitado los procesos de análisis y planificación, que quedaban también, documentados. Además, se ha elaborado una documentación con el objetivo de ser compartida, mediante el diario de aula y la documentación de pared durante el proyecto y en formato power point al finalizarlo.

El uso de herramientas variadas ha permitido amplificar el proyecto y lograr los propósitos que se pretendían con la documentación (sostener los aprendizajes, mejorar la comunicación con las familias, responder a los intereses del alumnado, etc.), alcanzando un nivel alto a este respecto (objetivo 6). Se han detectado posibilidades y limitaciones de dichas herramientas, como la dificultad para anotar las conversaciones de la asamblea al tiempo que se dinamizaba. Se ha tenido en cuenta para futuras experiencias, obteniendo un nivel medio-alto en este ámbito (objetivo 7).

Finalmente, respecto a la documentación como vía de comunicación, se resaltan dos aspectos. Se han elaborado diferentes formatos de documentación narrativa-interpretativa, con la intención de ser compartida, empleándola como base para la reflexión sobre la imagen de infancia y los principios metodológicos de la acción educativa. Se ha compartido con las familias, pero no se ha dispuesto del tiempo deseado para conversar sobre ella conjuntamente. Por ello, en este aspecto, se ha alcanzado un nivel medio-alto (objetivo 8).

En definitiva, los resultados de la evaluación han sido muy buenos. La documentación pedagógica ha sido de gran ayuda, entre otros aspectos, para: diseñar la acción docente,

repensar la metodología empleada, dar protagonismo al alumnado, personalizar los procesos, sostener los aprendizajes y mejorar la comunicación con los diversos agentes educativos.

4. Propuestas de mejora de la intervención

Entendiendo el error como vía para el aprendizaje, se detectan varios aspectos susceptibles de mejora en la intervención realizada. Se exponen a continuación.

El primero, tiene que ver con las estrategias empleadas para documentar. Así como las plantillas de observación resultaban útiles para anotar los diálogos y acciones del alumnado durante su trabajo en pequeños grupos, no resultaron igual de prácticas para anotar las conversaciones en la asamblea. Al tratarse de un grupo bastante enérgico, la mediación docente resultaba fundamental en estos momentos, por lo que no era posible transcribir los diálogos conforme ocurrían. Hubiera sido una mejor alternativa utilizar una grabadora de voz o una cámara de vídeo para registrar fielmente las conversaciones. Aunque, por otro lado, esta estrategia requiere de más tiempo fuera del aula para su visionado.

Otro de los aspectos mejorables conecta con los procesos de análisis, reflexión y planificación. Debido a la organización horaria, la mayor parte de estos procesos se han realizado de manera individual. También se ha trabajado junto con la profesora de inglés, pero el tiempo que requieren estos procesos es mayor que el tiempo del que se disponía para trabajar de manera colaborativa. En cambio, se considera un aspecto esencial ya que al aumentar el número de puntos de vista tenidos en cuenta, disminuye la subjetividad y se enriquece la reflexión pedagógica previa a la toma de decisiones, viéndose favorecido así el alumnado.

Finalmente, resulta importante mejorar la comunicación con las familias. A pesar de haber compartido con ellas la documentación, que se ha elaborado animando a la reflexión, no se ha podido conversar con ellas directamente. Es un aspecto fundamental para asegurarse de que la documentación es comprensible y para conocer el punto de vista de las familias. En futuras ocasiones, podría tratarse este tema en una reunión general y exponer la documentación en otro lugar fuera del aula en el que pueda tener lugar una reunión tranquila de las familias entre sí y de estas con la docente.

5. Conclusiones

Como respuesta a una preocupación personal por el uso de metodologías alejadas de las características de la infancia, este Trabajo pretendía profundizar en la documentación pedagógica como una estrategia docente para la personalización de la enseñanza y el crecimiento profesional. Se establecieron 6 objetivos específicos que han sido alcanzados a través de la revisión bibliográfica y su aplicación práctica en el aula.

El primero de ellos buscaba subrayar los beneficios de la documentación para los distintos agentes educativos. Este objetivo se ha alcanzado mediante la revisión bibliográfica, exponiendo cómo la documentación ayuda al docente a conocer al alumnado, repensar la metodología empleada o a compartir sus prácticas, entre otros. Al alumnado le ayuda, por ejemplo, a sentirse valorado, tomar conciencia de su aprendizaje y darle continuidad. También fortalece la confianza y relación con las familias, a quienes se les ofrece una ventana hacia la escuela. Estos beneficios justifican el uso de la documentación.

Para comprender la documentación pedagógica en su totalidad, se estableció el objetivo de abordar los principios pedagógico-didácticos con los que conecta. Se logró de nuevo mediante la revisión bibliográfica, recurriendo a las escuelas de Reggio Emilia, cuna de la documentación pedagógica y referente en la calidad de la educación infantil. Se comprendió así que la documentación es una globalidad; no implica solo la recogida de información sino aspectos más complejos: la investigación docente, la escucha, el protagonismo y acción del alumnado, el análisis y reflexión de lo ocurrido en el aula, la planificación de un currículo emergente, etc.

En tercer lugar, y para comenzar un acercamiento a la práctica, se ofrecieron herramientas concretas para ser usadas en las distintas fases de la documentación, cumpliendo así con el tercer objetivo. Estas herramientas se explicaron en el marco teórico y durante la propuesta de implementación. Se hizo hincapié en las fases que debe seguir la documentación (observar, recoger información, interpretar y compartir) así como en la diferencia entre la documentación de uso interno y la documentación que se elabora para ser compartida con otras personas (alumnado, equipo docente, familias y comunidad educativa).

Los tres últimos objetivos planteados se abordaron a través de la propuesta de intervención. Se realizó un proyecto sobre el universo en un aula de tercero de infantil, poniendo en práctica los elementos de la documentación expuestos en el marco teórico. Se desgranó el proceso

seguido dentro y fuera del aula, poniendo el foco en cómo se registraban los procesos y elaboraba después una planificación, cercana al alumnado y al currículo.

Se evaluaron los resultados de esta experiencia, concluyendo que el uso de la documentación pedagógica influyó positivamente en varios aspectos. Entre ellos, destacan el apoyo al aprendizaje del alumnado, el mantenimiento de su interés y motivación que permitió la continuidad del proyecto, el uso de una metodología apropiada, la comunicación con las familias o la ampliación de la experiencia más allá del aula.

Cumpliendo al mismo tiempo con el último objetivo y el fin último de la documentación (visibilizar los procesos), se elaboró una documentación que se hizo pública. Durante el proyecto se emplearon el diario de aula y la documentación de pared y al final del mismo, un dossier. Su uso con el alumnado favoreció la continuidad del proceso y el aumento de su motivación mientras que su uso con las familias permitió hacerles partícipes de lo ocurrido en el aula y su interpretación.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, puede concluirse que la documentación pedagógica es, ante todo, una herramienta para visibilizar las teorías, inquietudes y estrategias de aprendizaje del alumnado. De este modo, puede ahondarse en el conocimiento de la cultura de la infancia. Gracias a ello, el profesorado repiensa la acción educativa, logrando una renovación y mejora de las prácticas en un crecimiento profesional constante. Es un camino que se recorre de manera personal junto con compañeros, familias y alumnado y que tiene a estos últimos como principales beneficiados, al diseñarse prácticas educativas más personalizadas.

6. Limitaciones y prospectiva

A continuación, se abordan las limitaciones encontradas durante la realización de este Trabajo Fin de Máster, así como las posibles líneas de trabajo futuras en relación con la temática tratada en este.

6.1. Limitaciones

La principal limitación encontrada tiene que ver con la situación de pandemia vivida en estos meses. Al suspenderse las clases presenciales, la implementación de la propuesta se vio afectada. Afortunadamente, en previsión de la elaboración de este trabajo, una buena parte

de la acción en el aula había sido ya realizada. En cambio, no pudo terminarse y esto influyó en la manera de elaborar y compartir la documentación final del proyecto, cuyo formato tuvo que adaptarse a la nueva situación.

Por otro lado, durante la redacción del presente documento, resultó especialmente ardua la confección de la lista de referencias bibliográficas. A pesar de haber tenido contacto con la normativa APA en trabajos anteriores, el elevado número de referencias consultadas, así como la variedad de fuentes empleadas, hizo que tuviera que dedicarse bastante tiempo a la elaboración de dicho listado.

Finalmente, respecto a la bibliografía empleada, esta resultó en su mayor parte, accesible. En cambio, hubo dos libros que se consideraba interesante consultar y no pudo hacerse, dado que la actividad comercial estaba paralizada debido al coronavirus. En cualquier caso, estas dificultades se superaron y se pudo cumplir con los objetivos planteados.

6.2. Prospectiva

A lo largo de este documento se ha compartido la idea de que cada maestro y maestra recorre su propio camino profesional. En él se coincide con diversos compañeros, se amplía la mirada, se está en formación constante, se viven bloqueos y avances, se aprende de los errores y un largo etcétera. Este trabajo es un reflejo del momento profesional en el que se encuentra la autora, dando respuesta a inquietudes planteadas, como la necesidad de adecuar las prácticas a las características del alumnado y lograr que la enseñanza vaya de la mano del aprendizaje.

La documentación pedagógica ha sido la estrategia empleada para aumentar el conocimiento y mejorar las propias prácticas. Es decir, en tanto que está en íntima conexión con el papel del docente como investigador, la documentación tiene un enorme potencial en la innovación y renovación educativa: ayuda a replantearse las prácticas actuales y mejorarlas para conferir una mayor calidad a la educación.

En este sentido, las líneas de trabajo futuras son innumerables. Por eso, se presentan dos ejemplos de su posible utilización. Un aspecto que suele resultar complejo en las aulas es el de la evaluación. Así, se considera que puede profundizarse en el uso de la documentación pedagógica como herramienta de evaluación. Por otro lado, un tema que siempre ha resultado de interés para la autora de este trabajo es el diseño de espacios educativos tanto interiores como exteriores. La documentación pedagógica podría resultar muy útil para

obtener evidencias sobre cómo los niños habitan los espacios (cómo se mueven por ellos, qué necesidades tienen, qué carencias existen, etc.) y en base a ello, crear espacios que permitan una mejor educación.

En definitiva, resulta esencial mantener siempre presente al alumnado y tratar de crear, como se expone en la introducción, las condiciones óptimas para su aprendizaje y bienestar.

7. Referencias bibliográficas

- Barandica Martínez, M. I., y Martín Cardinal, M. C. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13), 179-191. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/93>
- Beresaluce Díez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088583>
- Beresaluce Díez, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbk1w2>
- Bernal Guerrero, A. (1999) Análisis del Tratado de Educación Personalizada. Génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 57(212), 15-50. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7049>
- Bernardo Carrasco, J. (Coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057208>
- Cabrera Valverde, J. M. (1993). El concepto de persona en la educación personalizada. *Revista Educación*, 17(1), 87-93. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12827>
- Calderero Hernández, J. F., Aguirre Ocaña, A. M., Castellanos Sánchez, A., Peris Sirvent, R. M. y Perochena González, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 15(2), 131-150. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/11890/12301>

- Calderero, J. F. (2015). Cómo poner en práctica la educación personalizada. En J. F. Calderero (Dir.), *Seminario internacional de educación personalizada*, 2(4). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3192>
- Coria, J. M. (2010). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. *Revista e-FORMADORES*, 5. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf
- Cózar Gutiérrez, R., Bravo Marín, R. y Fernández Sotos, A. (2012). Estrategias educativas personalizadas para cada estilo de aprendizaje. En Guerra, F., García, R., González, N., Renés, P. y Castro, A. (Coords.), *Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4649936>
- Dahlberg, G., y Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Dahlberg, G. (2012). Pedagogical Documentation: A Practice for Negotiation and Democracy. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. 225-231). California: Praeger.
- Davoli, M., Galardini, A. L., Iozzelli, S. y Tognetti, G. (2010). *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- De Castro Calvo, A. (2015). *Vida cotidiana y renovación pedagógica en el primer ciclo de educación infantil. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universitat de València. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71049471.pdf>
- Edwards, C. (2012). Teacher and Learner, Partner and Guide: The Role of the Teacher. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. 147-172). California: Praeger.
- Egido Gálvez, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Revista participación educativa*, 4(7), 11-18. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/115566/Las%20relaciones%20entre%20familia%20y%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Emilson, A. y Samuelsson, I. (2014). Documentation and Communication in Swedish Preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 175-187. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260036943_Documentation_and_communication_in_Swedish_preschools
- Fyfe, B. (2012). The Relationship between Documentation and Assessment. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. 273-291). California: Praeger.
- Gandini, L. (2012). History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. 27-71). California: Praeger.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech: Litera libros.
- González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XX1*, 17(1), 83-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706
- González Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: Construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense De Educación*, 27(3), 1175-1191. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Harvard Graduate School of Education (s.f.). *Project Zero*. Recuperado el 16 de abril de 2020 de <https://pz.harvard.edu/projects/making-learning-visible>
- Hoyuelos Planillo, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, (39), 5-9. Recuperado de <http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>
- Istituzione del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011). *Reglamento nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Katz, L. G. y Chard, S. C. (1996). *The contribution of documentation to the quality of early childhood education*. ERIC Digest. Report number: 393608. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393608.pdf>

- Knauf, H. (2015). Styles of Documentation in German Early Childhood Education. *Early Years*, 35(3), 232-248. Doi: 10.1080/09575146.2015.1011066.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. y Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kroeger, J. y Cardy, T. (2006). Documentation: A Hard to Reach Place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389-398. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0062-6>
- Llevot Calvet, N. y Bernad Caverro, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación – RASE*, 8(1), 57-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993812>
- Larrañeta, A. (2015, 5 de noviembre). 'Boom' de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>
- Majoral, S. (2014). *Siguiendo el hilo de las propuestas de los niños y las niñas*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del niño: experiencia en la formación de Educadores Infantiles. En Padrós, N., Colleldemont, E. y Soler, J. (Eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación. Vol. 2.* (pp. 139-151). Cataluña: Universidad de Vic.
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: Pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense De Educación*, 19(1), 77-94. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120077A>
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161. Doi: <https://doi.org/10.5209/rced.61992>
- Pericacho Gómez, F. J. (2013). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas

emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

Pozuelos Estrada, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: M.C.E.P..

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (Ed.) (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (Ed.) (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro.

Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation: Progettazione. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach: Advanced Reflections* (pp. 113-125). Norwood, NJ: Ablex.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Rinaldi, C. (2012). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (pp. 233-246). California: Praeger.

Ruiz de Miguel, C. y García García, M. (2004). Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 497-518. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98691>

Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood classroom. *YC Young Children*, 63(2), 88-93. Recuperado de <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>

Shabazian, A. (2016). The Role of Documentation in Fostering Learning. *Young Children*, 71(3), 73-79. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.3.73?seq=1>

Thinkersinresidence (05/09/2012). Carla Rinaldi on Documentation. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hUVi-fLc0zA>

Tonucci, OF. (2007). *40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.

Turner, T. y Krechevsky, M. (2003). Who Are the Teachers? Who Are the Learners? *Educational Leadership*, 60(7), 40–43.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.

Wurm, J.P. (2011). *Documentation as a Vehicle for Professional Development in Early Childhood Education*. (Tesis doctoral). Columbia University. Recuperado de <https://bv.unir.net:2257/docview/903266050?pq-origsite=summon>

8. Bibliografía

Escuela Municipal de Sant’Ilario d’Enza (2003). *The Future is a Lovely Day*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Escuelas infantiles de Reggio Emilia (2011). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

Sturloni, S. y Vecchi, V. (1990). *Everything Has a Shadow, Except Ants*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Vecchi, V., Spaggiari, A., Canova, E., Piccinini, S. y Rinaldi, C. (2012). *Theater Curtain: The Ring of Transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.

9. Anexos

9.1. Anexo I: Herramientas para la recogida de información.

Como se ha explicado, las notas tomadas por la maestra son unas de las herramientas más frecuentes de documentación. Aquí se exponen 2 plantillas para ello, la primera empleada por las maestras de Reggio Emilia. La segunda, utilizada por la autora de este Trabajo Fin de Máster en su trabajo en la escuela Madeley Nursery School, de Inglaterra.

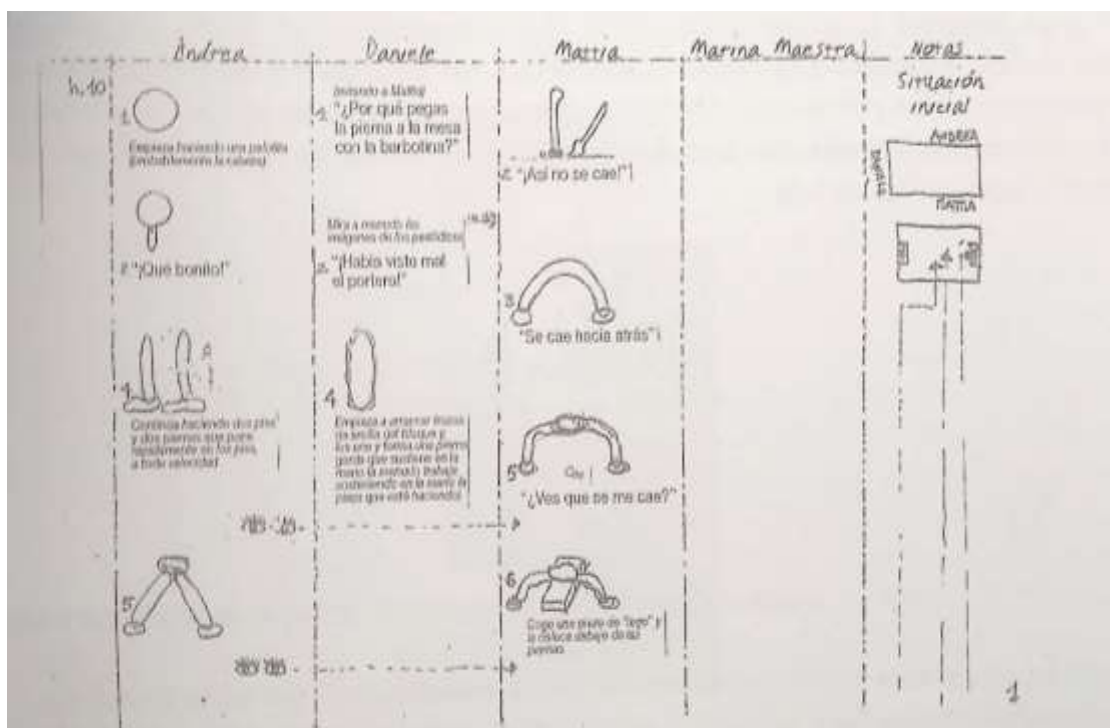


Figura 5. Notas de una maestra de la Scuola comunale dell'infanzia Diana.

Fuente: Vecchi, 2013, p. 217.

Vecchi (2013) explica que, tras un trabajo de reflexión, investigación y realización de varios intentos, llegaron a esta estrategia documental, que encontraron de gran utilidad porque les permitía recoger al mismo tiempo los procesos individuales y grupales.

Cada una de las columnas corresponde al trabajo de un niño (también hay una para la maestra y una última para añadir información extra). Además de la información escrita, hay dibujos (representando el trabajo de los niños) e iconos (como los ojos que indican cuando un niño observa el trabajo de otro). Vecchi (2013) explica que descubrieron que las notas tomadas “eran más eficaces cuando se parecían a indicaciones escénicas, incluyendo pequeños iconos rápidos, acordados de antemano” (p. 2017).

Fecha: Hora:		Foco de observación:
Nombre	Notas: narración de los procesos.	Producciones.

Figura 6. Plantilla para observación y registro de los procesos.

Fuente: Madeley Nursery School.

La autora de este Trabajo Fin de Máster trabajó durante un año en la escuela Madeley Nursery School (Inglaterra), que inspira sus prácticas en las escuelas de Reggio Emilia. Durante su estancia, el equipo directivo realizó un viaje a Reggio Emilia y, a la vuelta, con los aprendizajes realizados, se elaboraron una serie de plantillas para registrar los procesos del alumnado.

La aquí expuesta es una de ellas. En la parte de arriba, además de la fecha, hay un apartado para escribir el foco de observación, que guía a la maestra durante la observación y, por tanto, determina la información registrada. Respecto a las columnas, la primera incluye el nombre de los alumnos a quienes se observa, la segunda es para las anotaciones y descripciones de los procesos y la última, para realizar pequeños dibujos sobre las producciones del alumnado. Pueden dividirse en tantas filas como niños y niñas estén trabajando juntos.

Figura 7. Plantilla para observación y registro de los procesos, usada.

Fuente: Madeley Nursery School.

9.2. Anexo II: Herramientas para la reflexión e interpretación.

En este anexo se ofrecen una serie de herramientas que pueden ser usadas en la reflexión e interpretación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, por parte del equipo docente. Cada una de ellas, tiene una función diferente

<i>Student</i>	<i>Connection</i>	<i>Contribution</i>
Addie	Interested in civil rights movement; might be interested in history of women runners	Strong group leader
Alex	Loves all things Italian; might be interested in Italian runners	Alex could help Mike overcome his shyness
Andrew	Loves hearing and telling stories	Ability to read and write
Christopher	Father ran the race; likes competition	Organizational skills, focus on task
Mike	Working with Alex might help him participate more	Encouraging and supportive group member

Figura 8. Plantilla para involucrar a todo el alumnado.

Fuente: Krechevsky et al., 2013, p. 118.

Esta plantilla tiene el objetivo de tener presente a todo el alumnado durante el transcurso de un proyecto. En la primera columna se escriben los nombres del alumnado. En la segunda, su conexión personal con el proyecto tratado (fruto de la observación y escucha del alumnado). La última columna indica la contribución que cada alumno puede realizar al proyecto, en base a su conexión personal con él.

De este modo, se pretende encontrar una manera de involucrar a todo el alumnado, que todos encuentren su lugar, algo con lo que engancharse al proyecto. La plantilla expuesta, ha sido completada por el profesor Ben Mardell, durante un proyecto realizado sobre el maratón de Boston con un aula de infantil.

Fecha:		Grupo:	
Hora:			
Consideraciones	Notas de reflexión, pensamientos y consideraciones de diseño: materiales, herramientas, disposición del aula, propuestas, agrupamientos, estrategias de relanzamiento		
¿Cómo ofrecer...?			
¿Cómo voy a prepararme para...?			
¿Qué preguntas puedo hacer?			

Figura 9. Plantilla para la reflexión y progettazione.

Fuente: Madeley Nursery School.

Esta herramienta puede considerarse una continuación de la expuesta en el anexo I, figura 2. Tras la recogida de información viene la reflexión y el diseño de futuras propuestas. Así, teniendo en cuenta la información recogida durante la observación, esta tabla pretende ofrecer un espacio a las maestras para escribir sus reflexiones, ideas sobre cómo planificar las sesiones futuras y las decisiones tomadas.

A la izquierda, se incluye una columna llamada consideraciones, donde se escriben una serie de preguntas que pueden ayudar a las maestras en su labor de reflexión, interpretación y diseño.

Esta tabla, junto con la expuesta en la figura 2, pueden configurar la planificación o programación de un proyecto o secuencia. A través de ellas, se va dando forma a los procesos educativos, teniendo en cuenta las características de los niños, los intereses de las maestras y el currículo.

9.3. Anexo III: Formatos de documentación elaborada para compartir.

Se ha explicado que la documentación en bruto (presentada en los anteriores anexos) se organiza y transforma en una documentación que la audiencia (niños, familias, equipo docente, sociedad, etc.) pueda comprender. Para ello existen múltiples formatos. A continuación, se presentan ejemplos de algunos de ellos.

1. Documentación de pared.



Figura 10. Documentación de pared en la escuela infantil Lange Erik, de Suecia.

Fuente: The stick insect and the jungle of time – documentación de un proyecto realizado y difundido por la escuela Lange Erik.

Las documentaciones de pared suelen incluir una combinación de fotografías, dibujos y textos explicativos (Knauf, 2015). Son varios los aspectos que pueden aparecer documentados, en este caso, se trata de un proyecto realizado sobre el insecto palo. Por tanto, esta documentación va elaborándose y ampliándose conforme avanza el proyecto, es algo vivo. Puede servir para diversos propósitos: que las familias conozcan el avance del proyecto y puedan hablar de ello con sus hijos y con el equipo docente, que los niños puedan ver la evolución del proyecto, etc.

2. Diario de aula.



Figura 11. *Diario de aula de la escuela Madeley Nursery School.*

Fuente: <https://madeleynurseryschool.co.uk/gallery/>

El diario de aula pretende ofrecer, de manera actualizada, una visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula. Incluye fotografías, dibujos, transcripciones de conversaciones, explicaciones de la maestra, etc. Se va construyendo a la par que avanzan los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula y acaba por ofrecer la trayectoria de lo acontecido durante el curso.

El presentado en la imagen es un diario de la escuela Madeley Nursery School. En esta escuela, el diario se actualiza diariamente y se deja expuesto en el aula, accesible tanto a familias como a alumnado y profesorado.

3. Cuadernos de estudio e investigación.

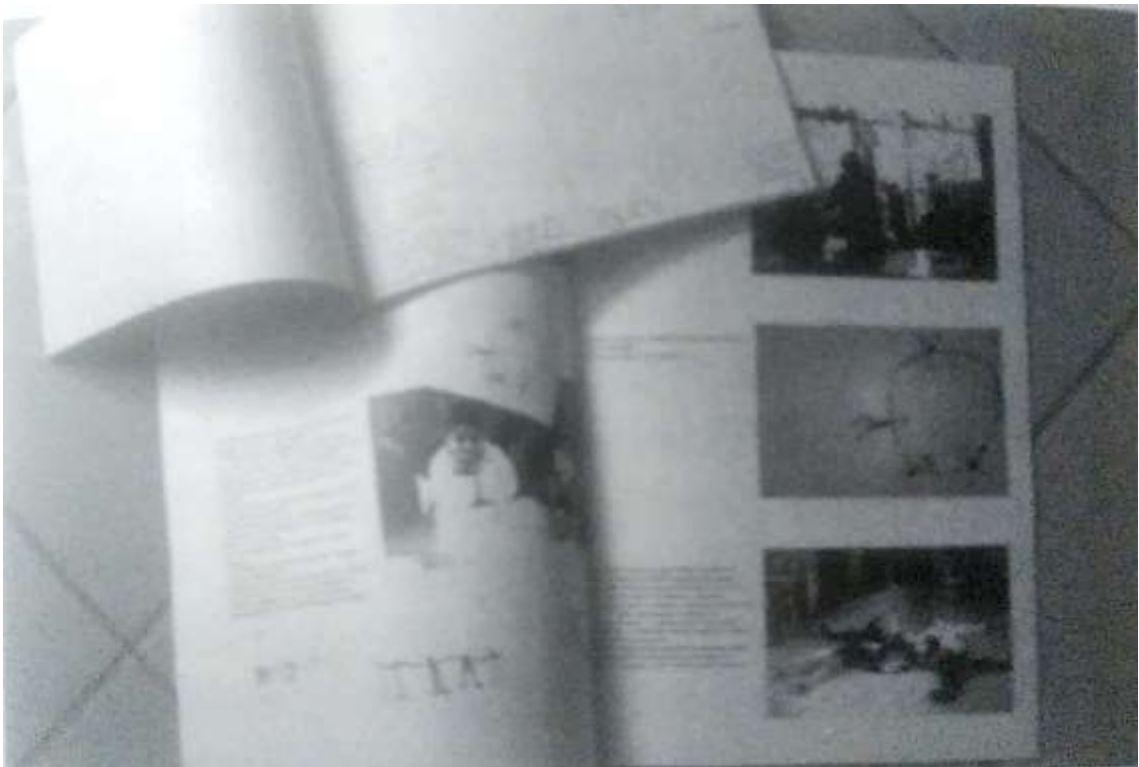


Figura 12. Cuadernos de estudio e investigación de Reggio Emilia.

Fuente: Vecchi, 2013, p. 233.

Vecchi (2013) explica que las maestras de Reggio Emilia, avanzando en su camino de la documentación, se dieron cuenta de que, para documentar los procesos de manera fiel, necesitaban más espacio del que estaban empleando en otros formatos. También vieron que necesitaban un formato que permitiera una lectura sosegada.

Así nacieron los cuadernos de estudio e investigación, una documentación de uso interno que “ha demostrado ser una de las mejores herramientas para la evolución de la formación de maestras y talleristas” (Vecchi, 2013, p. 232). Se emplean, por tanto, como una herramienta para el crecimiento profesional y la formación permanente. Tratan de profundizar en el trabajo realizado con el alumnado y los aprendizajes derivados de este, tanto por parte de los niños como de las maestras.

4. Publicaciones.

En ocasiones, las escuelas plasman el trabajo acontecido en ellas, en publicaciones: libros, folletos, pequeños cuadernos, etc. Estas publicaciones ofrecen a la comunidad educativa y a otros compañeros de profesión, una visión profunda y detallada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los pilares pedagógicos que soportan la acción docente. Para elaborarlas, es preciso un trabajo minucioso, tal y como se explica a continuación.

Cuando el trabajo de documentación y revisión ha finalizado, hacen falta nuevas interpretaciones y síntesis con el fin de conservar solo lo que consideremos elementos principales, es decir, aquellos capaces de comunicar el sentido del trabajo completo, porque, en caso contrario, la documentación puede convertirse en una crónica completa y sucesiva de fases de un proceso, algo menos interesante y muy alejado de lo que tendríamos que ser capaces de comprender y comunicar a través de la documentación (Vecchi, 2013, p. 233).

Este es el trabajo que se lleva a cabo para elaborar una documentación que pueda ser compartida: publicaciones, exhibiciones, etc. Aquí se ofrecen unos ejemplos de publicaciones.



Figura 13. Libros de proyectos realizados en las escuelas de Reggio Emilia.

Fuente: Fotografía de elaboración propia.

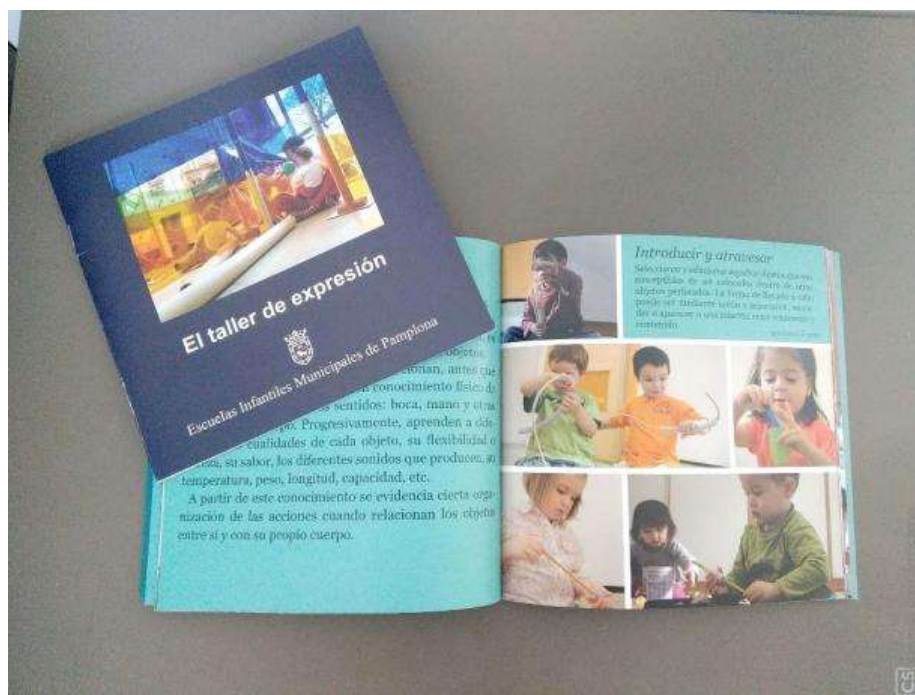


Figura 14. Publicaciones de las escuelas infantiles municipales de Pamplona sobre dos de sus prácticas pedagógicas: el taller de expresión y el juego heurístico.

Fuente: Fotografía de elaboración propia.



Figura 15. Publicación de dos escuelas infantiles suecas sobre el trabajo en el taller: 'Máquinas del tiempo, telarañas y códigos de barras'

Fuente: Fotografía de elaboración propia.

5. Paneles.



Figura 16. Recibidor de la escuela 'La casa amarilla' en su sede de San Isidro, Perú. A la izquierda, se observan paneles de documentación.

Fuente: <http://nidolacasaamarilla.com/ambiente/galeria-areas-comunes>

Los paneles ofrecen una documentación terminada, que permanece durante largos periodos de tiempo en el mismo lugar. Por tanto, no tratan de representar los procesos de enseñanza-aprendizaje que están aconteciendo en ese momento en la escuela, sino que, se sirven de experiencias pasadas para dar a conocer el proyecto educativo y los pilares pedagógicos del centro.

Suelen encontrarse en áreas comunes, como el recibidor o los pasillos de la escuela. Todo lo que hay en una escuela transmite un mensaje. Las paredes también comunican, y colocar en ellas estos paneles de documentación implica hacer público el proyecto pedagógico de la escuela, con el que se tiene un compromiso.

9.4. Anexo IV: Cuándo documentar.

La herramienta que se presenta a continuación pretende ser una ayuda para la toma de decisiones sobre la documentación: cuándo documentar, a quién va dirigida esa documentación y qué formato emplear.

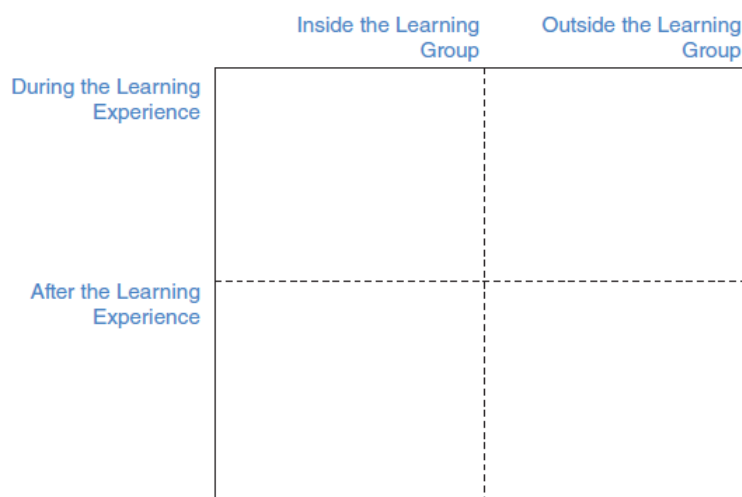


Figura 17. 4 contextos de la documentación.

Fuente: Krechevsky et al., 2013, p. 75.

Resulta complicado escoger qué documentar, cuándo, cómo y con quién compartir esa documentación, ya que esta puede servir a infinidad de propósitos. Esta herramienta permite realizar una organización visual sobre cuándo documentar y para qué audiencia (Krechevsky et al., 2013). Así, teniendo claro el propósito, puede escogerse el formato más adecuado.

La primera fila hace referencia a la documentación durante la experiencia, mientras que la segunda fila se refiere a la documentación tras la experiencia. Del mismo modo, la primera columna se refiere al uso de la documentación dentro del grupo y la segunda columna a la documentación empleada fuera del grupo.

Krechevsky et al. (2013) explican que las líneas del medio son punteadas porque la misma documentación empleada en un cuadrante, puede ser útil también en otro. Por ejemplo, un diario de aula puede emplearse durante la realización de un proyecto, tanto dentro del grupo (con el alumnado, para sostener su aprendizaje) como fuera de él (con las familias, para informar sobre lo realizado y dialogar con ellas).

9.5. Anexo V: Desarrollo del proceso de trabajo en el aula.

En el presente anexo se presentan las tablas en las que se detalla todo el proceso de trabajo realizado en el aula.

Tabla 13. Actividad: Asambleas iniciales.

ASAMBLEAS INICIALES	
Duración	Durante las sesiones de asamblea de las 2 primeras semanas.
Descripción	Un compañero trae a clase un póster sobre el sistema solar que genera interés en el aula. Aporta datos sobre los planetas y los demás le hacen preguntas. En sucesivas asambleas, el tema del universo sigue estando presente y surge de manera natural: el alumnado comenta lo que sabe, formula interrogantes y hace hipótesis para responderlos.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una actitud de atención y escucha activa en asamblea. • Expresar las propias ideas, opiniones e intereses mediante el lenguaje oral. • Participar en la conversación respetando el turno de palabra. • Valorar y respetar la existencia de puntos de vista distintos del propio.
Agrupamientos	Gran grupo
Recursos	Póster sobre el sistema solar e imágenes del universo.
Documentación	Transcripción de las conversaciones y preguntas en el diario de aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Actividad: Búsqueda de información en la biblioteca.

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA BIBLIOTECA	
Duración	Durante las sesiones de biblioteca de las 2 primeras semanas.
Descripción	Cada semana la mitad del grupo acude a la biblioteca. Buscan libros, pósteres, revistas, etc. relacionado con el tema del universo. Realizan el préstamo de material y lo traen al aula.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar libros, revistas y medios de información, seleccionando aquellos que respondan a sus intereses. • Adecuar su comportamiento a las normas de la biblioteca. • Explorar la organización de los materiales en la biblioteca. • Iniciarse en la dinámica del préstamo de materiales.
Agrupamientos	Medio grupo
Recursos	Materiales disponibles para el alumnado en la biblioteca.
Documentación	Fotografías y anotaciones sobre el proceso realizado por el alumnado. Se plasma en el diario de aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Actividad: Rincones: provocaciones iniciales.

RINCONES – PROVOCACIONES INICIALES	
Duración	Durante las sesiones de rincones de las 2 primeras semanas.

Descripción	Una vez se detecta que el tema del universo genera interés en el aula, se incluyen una serie de materiales en los rincones para dar continuidad a las conversaciones de la asamblea y permitir que el alumnado exprese sus ideas, conocimientos previos e intereses en otros contextos.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar conocimientos previos e intereses sobre la temática del universo a través de diversos lenguajes: oral, escrito y plástico. • Adquirir autonomía durante el trabajo en rincones. • Desarrollar hábitos y actitudes de cuidado del material.
Agrupamientos	Pequeños grupos de 4-5 personas.
Recursos	Globo terráqueo, linterna, imágenes sobre el universo, papeles blancos, pinturas, papeles de colores sobre los que escribir sus preguntas, lapiceros, etc.
Documentación	Fotografías y anotaciones sobre el trabajo del alumnado. Se plasman en el diario de aula. Esto permite emplear el trabajo del alumnado para motivar nuevas conversaciones en las posteriores asambleas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Actividad: ¿Cómo te imaginas el universo?

¿CÓMO TE IMAGINAS EL UNIVERSO?	
Duración	1 semana: durante las sesiones de rincones de la segunda semana.
Descripción	Esta actividad pretende seguir recogiendo las ideas previas e interrogantes del alumnado sobre la temática del universo mediante una actividad más dirigida que la anterior, de manera que puedan tenerse en cuenta los intereses de todas las personas del aula antes de organizar el proyecto. Se ofrece al alumnado témperas y pinceles, para que puedan plasmar mediante la pintura su respuesta a la pregunta '¿cómo te imaginas el universo?'.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar conocimientos previos e intereses sobre la temática del universo a través de la pintura y el lenguaje oral. • Adquirir autonomía durante el trabajo en rincones. • Desarrollar hábitos y actitudes de cuidado del material.
Agrupamientos	Pequeños grupos de 4-5 personas.
Recursos	Témperas de colores, pinceles y cartulinas.
Documentación	Fotografías, anotaciones y producciones del alumnado. Se plasman en el diario de aula y en la documentación de pared. Esto permite recordar lo realizado y motivar nuevas conversaciones.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17. ¿Y ahora qué hacemos?

ASAMBLEA - ¿QUÉ HACEMOS AHORA?	
Duración	1 asamblea.
Descripción	Mediante esta asamblea, una vez recogida una gran cantidad de información sobre los conocimientos e intereses del alumnado, se comienza a dar forma al trabajo a realizar. Se emplea la documentación elaborada para hablar con el alumnado sobre sus conversaciones, ideas e intereses y surgen algunas ideas sobre cómo continuar: quieren hacer una cortina con los planetas del sistema solar para colocar en la cristalera, transformar el rincón simbólico en el espacio y trabajar con plastilina.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una actitud de atención y escucha activa en asamblea. • Expresar las propias ideas, opiniones e intereses mediante el lenguaje oral. • Participar en la conversación respetando el turno de palabra. • Valorar y respetar la existencia de puntos de vista distintos del propio.
Agrupamientos	Gran grupo.

Recursos	Diario de aula y documentación de pared como recursos para motivar la conversación.
Documentación	Anotación de las ideas aportadas por el alumnado en las plantillas de documentación y, posteriormente, en el diario de aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Asamblea organizativa.

ASAMBLEAS ORGANIZATIVAS	
Duración	2 sesiones de asamblea.
Descripción	Mediante estas sesiones de asamblea se pretende organizar el futuro trabajo. En esta ocasión, es la maestra quien propone al alumnado la dinámica a seguir, ideado previamente teniendo en cuenta la información recogida durante las sesiones anteriores y los intereses didácticos de la maestra. Debido a los variados intereses del alumnado, se opta por dividir al grupo en grupos más pequeños que trabajen sobre diferentes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de un cohete espacial. - Elaboración de una cortina del sistema solar, empleando el dibujo y la pintura y posterior elaboración de un pequeño libro de información: este trabajo incide sobre las características de cada planeta. - Elaboración de los planetas del sistema solar en plastilina y posterior grabación de un vídeo sobre su movimiento alrededor del sol con la aplicación <i>stop motion</i>. - Constelaciones: investigación sobre los diversos dibujos que forman las estrellas y dibujo de las mismas en el espacio creado en el rincón simbólico.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una actitud de atención y escucha activa en asamblea. • Expresar las propias preferencias y opiniones mediante el lenguaje oral. • Participar en la conversación respetando el turno de palabra. • Valorar y respetar la existencia de puntos de vista distintos del propio.
Agrupamientos	Gran grupo.
Recursos	Diario de aula y documentación de pared como recursos para motivar la conversación.
Documentación	Anotación de la organización final en el diario de aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19. Asambleas matinales durante el proyecto.

ASAMBLEAS MATINALES DURANTE EL PROYECTO	
Duración	Durante las semanas que dura el proyecto.
Descripción	Estas asambleas buscan ofrecer información al alumnado sobre las preguntas planteadas e intereses que surgen durante el proyecto. Se leen libros, revistas, hacen experimentos, se ven vídeos, se comparte la información que el alumnado trae de casa, etc.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una actitud de atención y escucha activa en asamblea. • Expresar las propias ideas, opiniones e intereses mediante el lenguaje oral. • Participar en la conversación respetando el turno de palabra.
Agrupamientos	Gran grupo
Recursos	Libros, revistas, pósteres, etc.
Documentación	Transcripción de las conversaciones y preguntas en el diario de aula.

Fuente: elaboración propia

Tabla 20. Viajar al espacio.

VIAJAR AL ESPACIO	
-------------------	--

Duración	1 semana: sesiones de asamblea, rincones y talleres.
Descripción	Se realizan una serie de actividades para modificar el rincón simbólico en el espacio, interés grupal del alumnado. Para ello, se habla con el alumnado sobre cómo hacerlo y deciden cubrir las paredes de papel negro. No saben cuánto necesitamos así que deciden medir las paredes. Se ponen varios materiales de medida a disposición del alumnado: los exploran y miden las paredes con el que mejor se ajusta a sus necesidades. Ven la necesidad de anotar la medida en una hoja, pues se olvidan del resultado obtenido. Una vez tenemos las medidas, vamos en busca del papel continuo, que también hay que medir para saber dónde cortar. A continuación, se pinta el papel y, una vez seco, se pega sobre la pared. Posteriormente, la maestra enriquece el rincón con material diverso.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir actitudes de colaboración para el trabajo en equipo. • Explorar diversos instrumentos de medida de longitud. • Iniciarse en el uso del lenguaje matemático. • Desarrollar habilidades para solucionar problemas.
Agrupamientos	Gran grupo en asamblea y pequeño grupo en rincones y talleres.
Recursos	Reglas y cintas métricas de diversos tamaños, folios, lapiceros, papel continuo y témperas de colores.
Documentación	Documentación del proceso en las plantillas de observación y recogida de información. Posteriormente, se incluye en el diario de aula y la documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. Diseño de un plano individual.

DISEÑO DE UN PLANO INDIVIDUAL	
Duración	1 sesión.
Descripción	El grupo observa diversos libros de información e imágenes de cohetes espaciales. A continuación, cada uno elabora su propio plano.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el funcionamiento de los libros de información y seleccionar en ellos información de interés. • Idear un cohete teniendo en cuenta los elementos necesarios para su correcto funcionamiento. • Estructurar y expresar sus ideas mediante un plano, sirviéndose del dibujo y la escritura.
Agrupamientos	Pequeño grupo de 5 integrantes. Trabajo individual.
Recursos	Libros de información, folios, lápices y pinturas de colores.
Documentación	Se recoge una transcripción de la conversación del alumnado, fotografías del proceso de trabajo y sus producciones finales. Posteriormente se incluye en el diario de aula y se transforma en una documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 22. Diseño de un plano grupal.

DISEÑO DE UN PLANO GRUPAL	
Duración	1 sesión.
Descripción	Los integrantes del grupo explican sus diseños unos a otros. Tienen la misión de elaborar un plano común. Quieren incluir las ideas de todos y para ello elaboran una lista de lo que no puede faltar para, como dicen, “hacer un gran cohete”. Posteriormente, lo dibujan en una cartulina y explican el diseño al resto del aula.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las ideas propias y las de los demás. • Argumentar la pertinencia de incluir cada una de las partes del cohete.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades y actitudes para el trabajo en equipo: diálogo, respeto, escucha, colaboración, etc. • Recoger información relevante en un texto escrito: la lista. • Compartir el trabajo realizado con el resto del aula, empleando para ello el lenguaje oral.
Agrupamientos	Pequeño grupo de 5 integrantes.
Recursos	Planos individuales elaborados la sesión anterior, folio, lapiceros, cartulina y rotuladores de color negro.
Documentación	Se recoge una transcripción de la conversación del alumnado, fotografías del proceso de trabajo y sus producciones finales. Posteriormente se incluye en el diario de aula y se transforma en una documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. Manos a la obra.

MANOS A LA OBRA – CONSTRUCCIÓN DEL COHETE	
Duración	4 sesiones.
Descripción	El grupo escoge y recopila los materiales necesarios para construir el cohete. Teniendo el plano como base, se reparten de manera natural el trabajo y comienzan el proceso de construcción.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades y actitudes para el trabajo en equipo: diálogo, respeto, escucha, colaboración, etc. • Argumentar los beneficios del uso de los distintos materiales para llevar a cabo el trabajo. • Solucionar de manera creativa los problemas encontrados durante el proceso de trabajo. • Advertir las diferencias entre un plano (2 dimensiones) y una maqueta (3 dimensiones). • Emplear sus habilidades visoespaciales en el proceso de construcción de un cohete.
Agrupamientos	Pequeño grupo de 5 integrantes.
Recursos	Plano grupal elaborado anteriormente, cartones, cuerda, cello, rollos de cartón, tijeras, etc.
Documentación	Se recoge una transcripción de la conversación del alumnado, fotografías del proceso de trabajo y sus producciones finales. Posteriormente se incluye en el diario de aula y se transforma en una documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

9.6. Anexo VI: Documentación en el colegio público Buztintxuri.

En este anexo se presentan imágenes para dar a conocer el tipo de documentación empleada de manera habitual en el colegio público Buztintxuri.

1. Paneles.

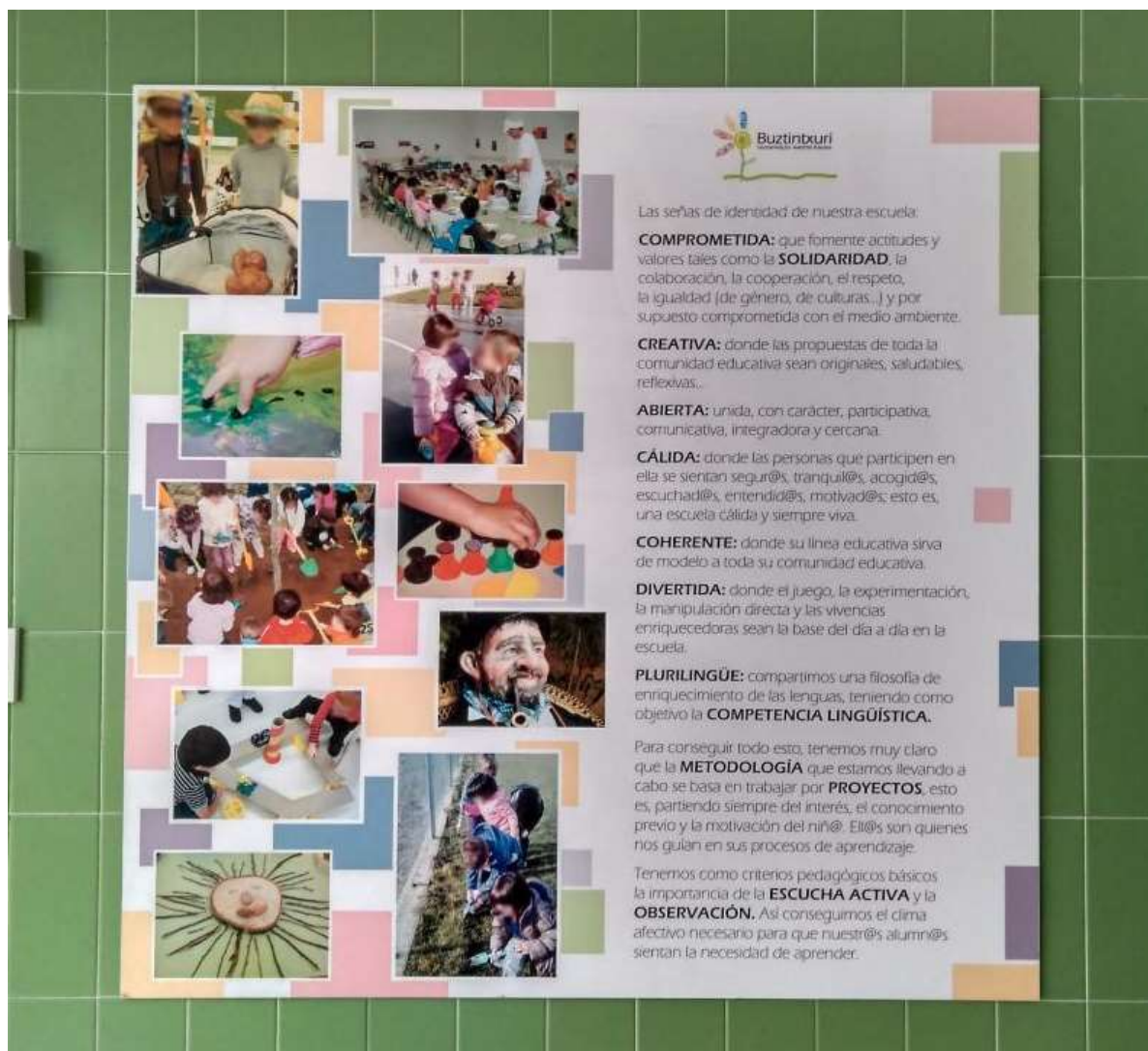


Figura 18. Panel expuesto en la entrada de la escuela.

Fuente: elaboración propia.

2. Portfolio individual.



Figura 19. Ejemplo de portfolio individual sobre la figura humana.

Fuente: elaboración propia.

3. Documentación fija.



Figura 20. Dosieres fijos enviados a las familias.

Fuente: elaboración propia.

9.7. Anexo VII: Documentación del proyecto 1.

A continuación, se presenta la documentación del primer ciclo de la implementación del proyecto, tanto la documentación en bruto como la elaborada para compartir.

1. Recogida de información en el aula.

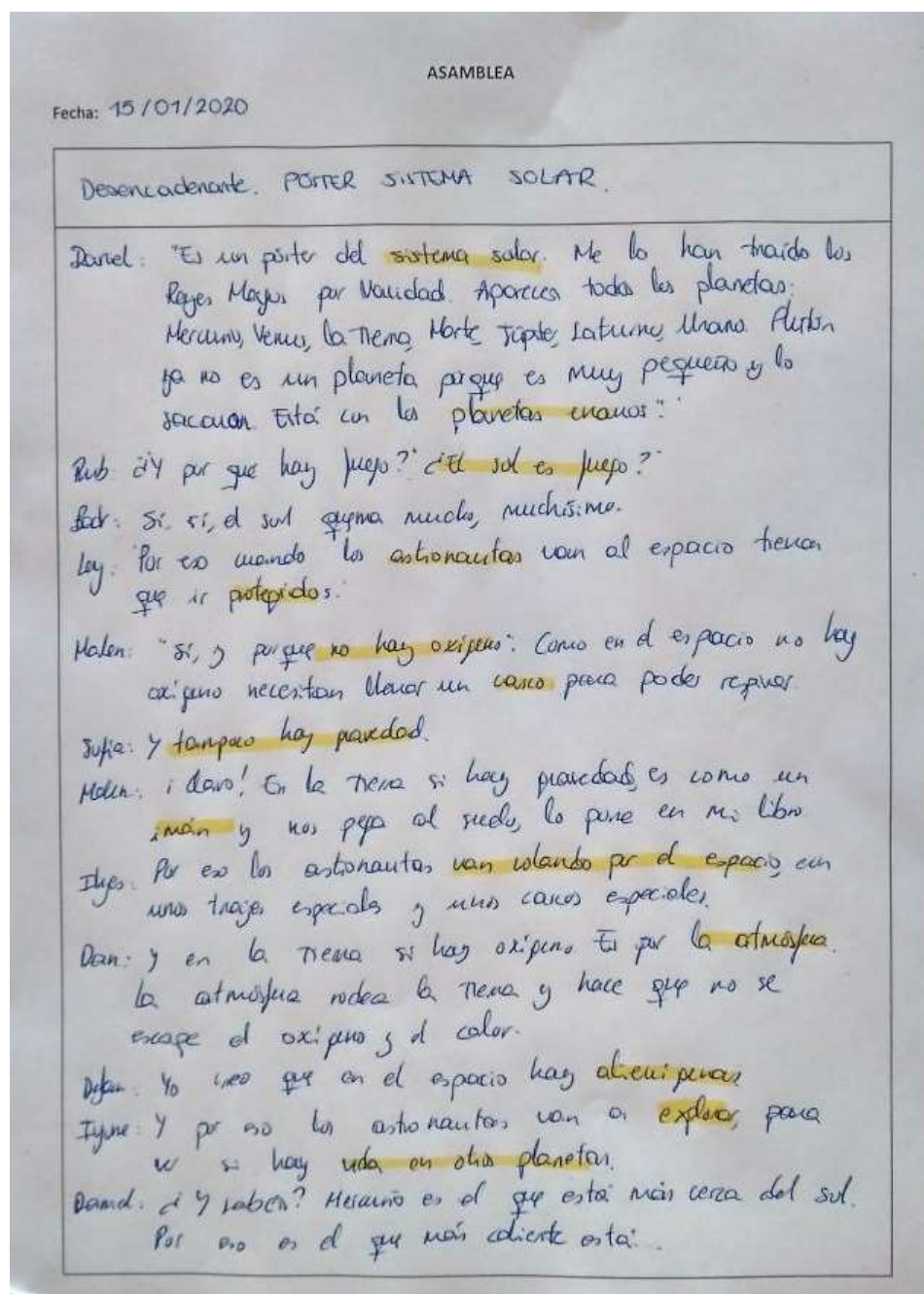


Figura 21. Transcripción de una conversación en asamblea.

Fuente: elaboración propia.

2. Proceso de análisis, reflexión y planificación.

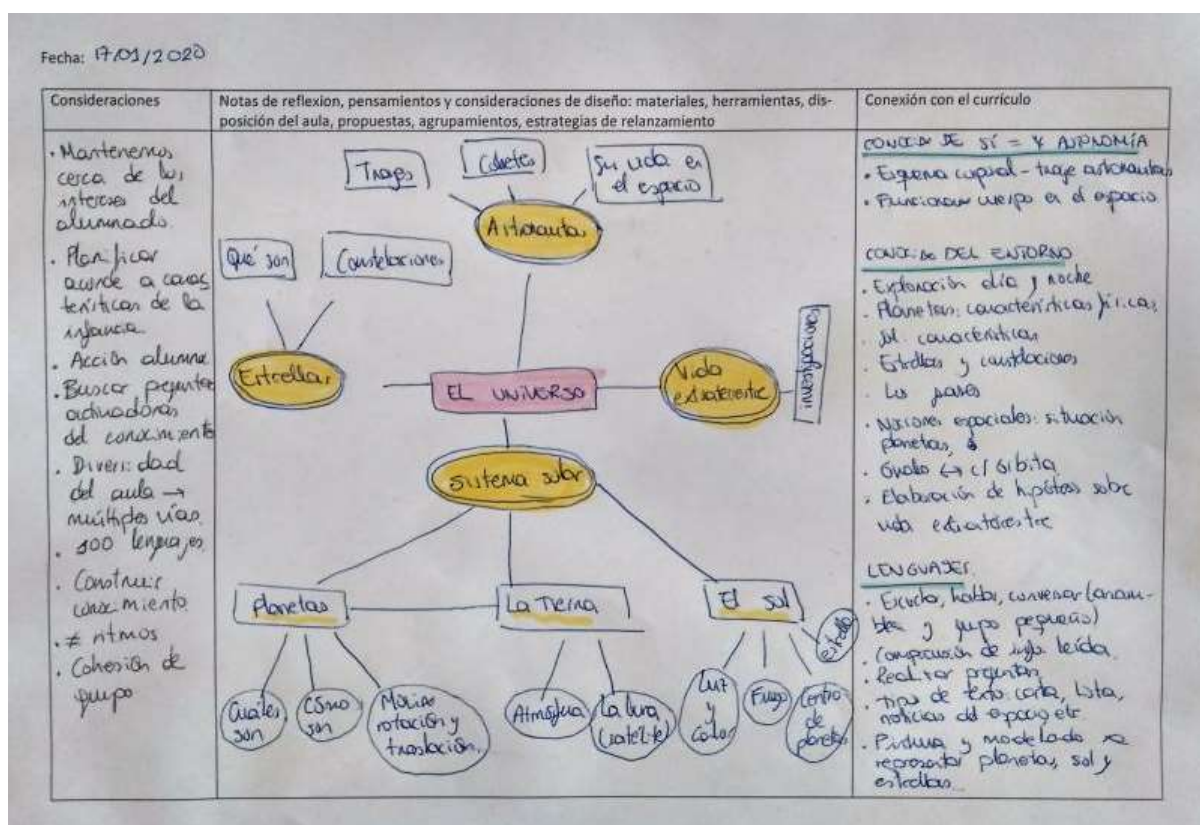


Figura 22. Mapa conceptual elaborado al inicio del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

3. Documentación elaborada.



Figura 23. Inicio del diario de aula.

Fuente: elaboración propia.

9.8. Anexo VIII: Documentación del proyecto 2.

A continuación, se presenta la documentación del segundo ciclo de la implementación del proyecto, tanto la documentación en bruto como la elaborada para compartir.

1. Recogida de información en el aula.

Fecha: 27/01/2020
Hora: 11:00h

Foto de observación: (DCA) PRCHA: SOBRE EL UNIVERSO

Nombre	Notas: narración de los procesos.	Producciones.
EFRA	Trabaja con colores y papeles. Buen uso de papeles. Mucha actividad utilizando el color negro. - Aquí está la luna y las estrellas en la oscuridad.	
ANNA	"Cuando el sol se acerca a Júpiter, Júpiter se convierte al sol. Hace rayos que quemar." (Muy interesado en el funcionamiento del sol).	
JUAN	"Diferentes planetas de diferentes colores giran alrededor del sol. Este amarillo gira al lado del rojo y del naranja y el verde y el azul."	
MILENA	"Este es el planeta tierra, y esta vez planetas están girando por el sol. Alrededor del planeta tierra, pero que no le es el planeta."	
MIGUEL	"Este es el planeta tierra, la luna y el sol."	

Figura 24. Documentación de un proceso de dibujo en pequeño grupo.

Fuente: elaboración propia.

2. Proceso de análisis, reflexión y planificación.

Fecha: 27/01/2020

Consideraciones	Notas de reflexión, pensamientos y consideraciones de diseño: materiales, herramientas, disposición del aula, propuestas, agrupamientos, estrategias de refinamiento	Conexión con el currículo
• Interés aumentado	En las 11 sesiones se han detectado intereses en: - Construcciones - Astronomía - Planetas - Sol	S1 → del lenguaje oral (vidéo) → tipo de text: plano y lista → resolución problemas sobre las (durante la sesión)
• Características infantiles	son muy variados temas que trabajan en grupo, los procesos lo siguiente	G2 → matemática la medida, instrumentos de medida → Magisterio (representación 3D - modelado) → estructura modelado
• Acción aumentada	[G1] - Construcción de un cohete - Video final explicativo del interior y el exterior	G3 → lenguaje oral: app video → lenguaje oral: app video → matemática: papeles, tarjetas + suelo (sólido)
• Preguntas activadoras de curiosidad	[G2] - Construcciones → conectado el matemáticas y uso de la regla - "enciclopedia" final	G4 → proporcionar tamaño planetas - lenguaje oral: audio libro - lenguaje oral: temporal → el lenguaje representativo
• Diversidad	[G3] - Planetas: el mundo - Trabajo el planeta + posterior video (app "mapa mundo")	
• 300 lenguaje	[G4] - Planetas: características físicas - Trabaja "cartas" en actividades durante tiempos + collage (mantener proporciones) + "audio libro" final	
• x idioma		
• Construir conocimiento		
• Construcción de grupo		

Figura 25. Reflexiones y planificación tras el trabajo en el aula.

Fuente: elaboración propia.

[illegible]

Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

9.9. Anexo IX: Documentación del proyecto 3.

A continuación, se presenta la documentación del tercer ciclo de la implementación del proyecto, tanto la documentación en bruto como la elaborada para compartir.

1. Recogida de información en el aula.

Fecha: 22/02/2020

Foco de observación: LA MEDIDA: comprensión y habilidades

	DOMENICA	ANTONIO	ABLO	PALENA	HUGO	PRETE
1ª		Vamos a medir una regla tiene hasta el 500.	20, 5, 30-5, 20, 20-5...	¿Dónde llega hasta la med. medida? vamos 3cientos	0 0	
2ª			3 Med. de 500, 500-3, 500-2, 500-3, 500-4		¿Se tiene la cinta métrica? ¿Se va a medir?	
3ª						¿VAMOS PARA DESARROLLAR ALGUNAS?
4ª	¿vale? (¿objetos?)	¿¿¿¿¿ me parecen grandes. Ayamos que vamos a ponerla en la pared no en la bodega? M. de 3-0-5		(lo apunta en el papel)	¿¿¿¿¿ es 500!	
5ª	¿¿¿¿¿ han pasado M. de 2-0-0.		¿¿¿¿¿ no x cuando medías entre pa. red. ¿¿¿¿¿ mide tanto		¿¿¿¿¿ que está apuntando al metro	

Figura 28. Documentación de un proceso de medida en pequeño grupo.

Fuente: elaboración propia.

2. Proceso de análisis, reflexión y planificación.

Fecha: 29/02/2020

Consideraciones	Notas de reflexión, pensamientos y consideraciones, de diseño materiales, herramientas, disposición del aula, propuestas, agrupamientos, estrategias de reforzamiento	Conexión con el currículo
Interés alumnos	• Los 5 grupos han mostrado dificultad de organizarse en grupo sin mediación del adulto	MEDIDA DE CONVERTO
Características generales	• Se han mostrado mucho interés a la medida. Todos querían medir → Hemos tenido pocas experiencias de medida de longitud	• Materiales - instrumentos de medida
Avance alcanzado	• Involucra MEDIR y REGLAR en RUMBO + PROYECTO DE MEDIDA en EL 3er TRIMESTRE	• Inicio y final del objeto a medir
Repuestas generadas de interés	• Se han mostrado bte bien con un de 3 cifras. Todos decían "uno - cero - cuatro" en lugar de 304. Algunos hacían la lectura correcta	• Meta y contenidos en datos de medida
¿¿¿¿¿	• ¿¿¿¿¿ EN AVANCE C/ MATERIAL MONTESSORI	
Contrar. error		
Colocación de grupo		

Figura 29. Reflexiones y planificación tras el trabajo en el aula.

Fuente: elaboración propia.

3. Documentación elaborada.



Figura 30. Diario de aula.

Fuente: elaboración propia.



Figura 31. Documentación de pared.

Fuente: elaboración propia.

9.10. Anexo X: Documentación del proyecto 4.

A continuación, se presenta la documentación del cuarto ciclo de la implementación del proyecto, tanto la documentación en bruto como la elaborada para compartir.

1. Recogida de información en el aula.

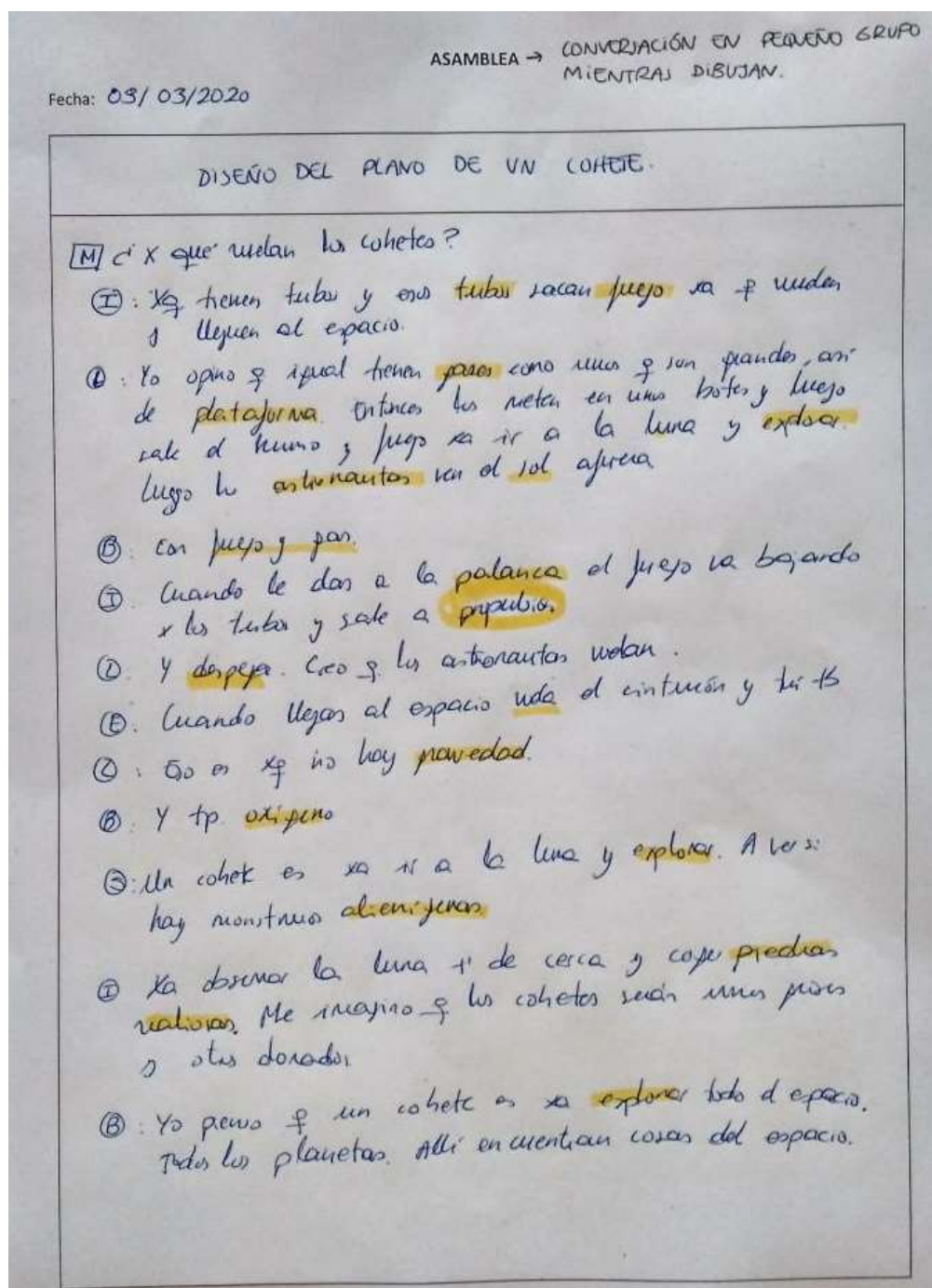


Figura 32. Transcripción de una conversación en pequeño grupo.

Fuente: elaboración propia.

2. Proceso de análisis, reflexión y planificación.

Fecha: 09/03/2020

Consideraciones	Notas de reflexión, pensamientos y consideraciones de diseño: materiales, herramientas, disposición del aula, propuestas, agrupamientos, estrategias de relanzamiento	Conexión con el currículo
<ul style="list-style-type: none"> Intereses alumnado Características infancia Acción Preguntas motivadoras Diversidad Sociología Atmósfera Construir consenso Coherencia de grupo 	<p><u>CONVERSIÓN</u> - Surgen varias ideas interesantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> La propulsión: → EXPERIMENTO C/ BOMBONITO La gravedad → video "NANA KID" sobre la vida de los astronautas en el espacio Explorar → Leer noticias libros sobre las investigaciones realizadas en el espacio. <p><u>DIBUJOS</u></p> <p>Han incluido: alas, puertas, ventanas, luces, etc. Algunos elementos x q están en el plano. O los solo lo. ha puesto 1 persona. No hay elementos q han puesto en cantidad, como la puerta.</p> <p>① la puerta 1, ②, 2.</p> <p>↳ Debate sobre si incluir y x q' → ARGUMENTOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje escrito: la lista tipo de texto Escritura autónoma de palabras relacionadas c/ el proyecto. Elaboración de hipótesis sobre los colores especiales y su funcionamiento El plano

Figura 33. Reflexiones y planificación tras el trabajo en el aula.

Fuente: elaboración propia.

3. Documentación elaborada.



Figura 34. Diario de aula.

Fuente: elaboración propia.

9.11. Anexo XI: Documentación del proyecto 5.

A continuación, se presenta la documentación del quinto ciclo de la implementación del proyecto, tanto la documentación en bruto como la elaborada para compartir.

1. Recogida de información en el aula.

Fecha: 23/03/2020

Foco de observación: ESTRUCTURA PEQUEÑA DE UN COHETE.

	CONSTRUCCIÓN COHETE				
	I	3	5	6	7
1) ¿Qué es un cohete?	2) Es mucho más, copiamos y cuando da y después recortamos las ventanitas?	4) Tenemos 12 cartones	10	3) Este podría servir	0 0
2) ¿Qué es un cohete?	4) Esta es la parte como a medida				
3) ¿Qué es un cohete?			¿Recortamos algo ya pegamos los alar los alar tienen y estar bien pegados		2) ¿Y cómo los vamos a hacer? Tendremos a mirar cómo (plan) los 2 miran y dibujan las alas
4) ¿Qué es un cohete?	3) ¿Y si pegamos el cohete al suelo ya p no x nunca?	3) tienen y ser del = metro		2) No, se necesitan para las patas, se coge 3 rollitos	
5) ¿Qué es un cohete?	4) Si, mira la diferencia...	3) ¿Cogen cinta de carrete y tubo de fiambrera, ya hacer 3 patas uniendo las			

Figura 35. Documentación de un proceso de construcción en pequeño grupo.

Fuente: elaboración propia.

Comenzamos el proceso de construcción.

1^o Elegir 2 de las cosas más grandes del almacén.

2^o Poner las cosas sobre su de la misma altura.

3^o Dibujar y recortar las alas.

4^o Las colocamos en la posición correcta.

A lo largo del proceso deben de superar varias dificultades. Algunas han que ver con las motivaciones. Algunos los capos para elegir las más adecuadas o las también. También hay lo que se en las partes no todas van de la misma longitud, así que también una extra para poder solucionarlas o con 2 partes más pequeñas.

También se encuentran con el uso de los plásticos.

Concretamente se repiten como a otros que deben mirar el plano analizado para saber cómo construir. También cuando se el mundo 2 construcciones biológicas. Todo está trabajando en el grupo y también los niños por sí mismos.

Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

9.12. Anexo XII: Rúbrica de evaluación.

En este anexo se presenta la rúbrica elaborada para realizar la evaluación de la propuesta de implementación.

Tabla 24. Rúbrica de evaluación.

	Objetivo	Bajo	Medio	Medio-alto	Alto
1	Diseñar la intervención docente en base a la escucha del alumnado.	Los procesos de enseñanza-aprendizaje se diseñan de antemano, sin tener en cuenta los intereses del alumnado.	Se escucha al alumnado y sus intereses, pero no se incorporan a la planificación.	Se detectan los intereses del alumnado al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y se incluyen en la planificación inicial.	Se escucha al alumnado durante todo el proceso y se tiene en cuenta lo recogido para diseñar constantemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2	Otorgar al alumnado un papel activo y ajustar la enseñanza a sus características.	Se plantean actividades centradas en la acción del docente, otorgando al alumnado un rol pasivo.	Las actividades propician la acción del alumnado, pero tienen un fin pensado desde el inicio y se dirige al alumnado hacia él.	Las actividades propician la acción del alumnado y tienen un carácter abierto que le permite dirigir su propio proceso de creación y aprendizaje.	Las actividades se basan en la acción del alumnado, tienen un carácter abierto que le permite dirigir su propio proceso y se ofrecen varias alternativas para responder a la diversidad del aula.
3	Sostener los aprendizajes y mantener el interés del alumnado para dar continuidad a los procesos.	El alumnado pierde el interés por el tema tratado en el proyecto. Resulta complicado encontrar la vía para generar aprendizajes significativos.	El interés del alumnado por el tema tratado en el proyecto perdura en el tiempo. Se observa la adquisición de aprendizajes en poco alumnado.	El interés del alumnado por el tema tratado en el proyecto va en aumento a lo largo del mismo. Se observa la adquisición de aprendizajes en, al menos, la mitad del alumnado.	El interés del alumnado por el tema tratado en el proyecto va en aumento a lo largo del mismo y se generan aprendizajes significativos en la mayor parte del alumnado.

4	Llevar a cabo los procesos de reflexión y planificación docente a partir de la documentación pedagógica.	No se documentan los procesos y, por tanto, no se dispone de una base sobre la que realizar los procesos de reflexión y planificación.	Se documenta y se emplea esta información para la reflexión y planificación docente, pero estos procesos no quedan recogidos.	La información recogida en la documentación sirve de base para la reflexión y planificación docente, realizándose esta de manera individual y dejando constancia del resultado.	La información recogida en la documentación sirve de base para la reflexión y planificación docente, realizándose esta de manera colaborativa y dejando constancia del resultado.
5	Configurar un currículo emergente que aúne el currículo oficial y la identidad del alumnado.	La acción pedagógica se basa en el currículo oficial, cerrado y secuenciado de antemano.	La acción pedagógica se basa en el currículo oficial y sus diversos niveles de concreción, elaborando una programación de aula, cerrada y secuenciada de antemano.	Se configura al inicio del curso, un currículo propio del aula, acorde con el currículo oficial y sus niveles de concreción, así como con las características del alumnado.	De manera progresiva se configura un currículo propio del aula, acorde con el currículo oficial y sus niveles de concreción, así como con las características del alumnado.
6	Emplear diversas herramientas de documentación en los diferentes momentos del proyecto, tanto de uso interno como de comunicación hacia el exterior.	Se emplea una sola herramienta de documentación.	Se emplean diversas herramientas de documentación de uso interno, en uno o varios momentos del proceso.	Se emplean diversas herramientas de documentación de uso interno y externo, en uno o varios momentos del proceso, pero no tienen una repercusión en la práctica.	Se emplean a lo largo de todo el proceso, herramientas variadas para la documentación, tanto de uso interno como externo, que se adecúan a los propósitos buscados.
7	Evaluar las posibilidades y limitaciones del uso de la documentación pedagógica en el aula de infantil.	No se realiza una evaluación de las posibilidades y limitaciones de la documentación pedagógica en el aula de infantil.	Se realiza una evaluación de las posibilidades y limitaciones de la documentación pedagógica al final del proceso.	Se evalúan las posibilidades y limitaciones de la documentación pedagógica durante el proceso y se tiene en cuenta para futuras experiencias.	Se evalúan las posibilidades y limitaciones de la documentación pedagógica durante el proceso y se realizan las mejoras pertinentes.

8	Crear una documentación que ayude a repensar la imagen de infancia y los principios metodológicos que guían la acción docente en consonancia con ella.	No se elabora una documentación.	una	Se elabora una documentación sobre el proceso realizado, de manera descriptiva.	Se elabora una documentación que supone una narración interpretativa de los procesos que invita a la reflexión y tiene un uso interno entre el equipo docente o externo con las familias.	Se elabora una documentación narrativa-interpretativa de los procesos que invita a la reflexión y se comparte tanto a nivel interno entre el equipo docente como a nivel externo con las familias y el resto de la comunidad educativa.
---	--	----------------------------------	-----	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

