

Documentación pedagógica, encuentro entre la teoría y la práctica educativa. Una revisión de la literatura

Pedagogical documentation, an encounter between educational theory and practice. A review of the literature

Pilar Aristizabal, Alaitz Tresserras, Rakel Gamito, PAÍS BASCO, ESPAÑA

RESUMEN

La documentación es una excelente herramienta para la mejora educativa. Para conocer en qué consiste y de qué manera puede contribuir al desarrollo profesional y a la mejora de la práctica educativa en educación infantil, se ha llevado a cabo una revisión sistemática y narrativa bajo el protocolo PRISMA. Se han analizado 69 artículos de investigación referentes a la documentación educativa (n=69) del período comprendido entre los años 2000-2021, extraídos de tres bases de datos (Wos, Scopus y Dialnet) y con el apoyo del gestor bibliográfico Mendeley. El análisis documental ofrece una visión sobre la documentación pedagógica: qué es, porqué y para qué documentar y cómo hacerlo. Asimismo, se recogen los desafíos a los que se enfrenta, evidenciándose que la dotación de equipamiento técnico adecuado, la formación del profesorado en cuanto a cómo documentar y utilizar dicho equipamiento, y el establecimiento de tiempos y espacios para debatir e interpretar lo documentado son fundamentales para poder hacer una buena documentación y, así, mejorar la práctica educativa.

Palabras Clave: Documentación Pedagógica, Innovación Educativa, Educación Infantil, Formación Profesorado, Revisión Bibliográfica

ABSTRACT

Documentation is an excellent tool for educational improvement. In order to find out what it consists of and how it can contribute to professional development and the improvement of educational practice in Early Childhood Education, a systematic and narrative review has been carried out under the PRISMA protocol. We had analysed 69 research articles on educational documentation (n=69) from the period 2000-2021, extracted from three databases (Wos, Scopus and Dialnet) and with the support of the bibliographic manager Mendeley. The documentary analysis offers a vision of pedagogical documentation: what it is, why and what for, and how to document. Likewise, the challenges faced are also reflected, showing that the provision of adequate technical equipment, teacher training on how to document and use this equipment, and the establishment of times and spaces to discuss and interpret

what is documented are essential to be able to make good documentation and thus improve the quality of education.

Key words: Pedagogical Documentation, Educational Innovation, Early Childhood Education, Teacher Training, Literature Review

INTRODUCCIÓN

En palabras de Malaguzzi (2011), lo que no se ve, no existe, por lo que la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo. La documentación nos ofrece la posibilidad de visibilizar la cultura de la infancia y sus formas de relacionarse con el entorno. Para ello se utilizan diversas formas de registro en las que destacan el elemento estético y comunicativo (Barandica y Martín, 2016).

Pero visibilizar los procesos no es fácil, cuando no imposible de lograr. Sin embargo, merece la pena hacerlo, ya que el trabajo de documentar constituye la fuente más importante de conocimiento pedagógico sobre la infancia. Los materiales que se recogen resultan muy valiosos para la reflexión de las y los enseñantes sobre su propia práctica, ayudándoles en su capacitación profesional. Además de ello, dichos materiales son preciosos también para comunicarse con las niñas y los niños y con sus familias, y para quien desee aproximarse a las maneras de pensar de la infancia, etapa vital que todos los seres humanos transitamos (Rintakorpi, 2016; Vecchi, 2004).

Se puede decir que la documentación es una manera de narrar que genera una comunicación intrapersonal e interpersonal. Intrapersonal porque ofrece a quién hace la documentación y a quién la lee la oportunidad de reflexionar sobre lo ocurrido e interpersonal porque puede ser leída por niños y niñas, colegas, familias y cualquier persona que quiera participar en el proceso, ya que se trata de un material abierto, accPara nosotras, innovar en educación infantil es visibilizar las experiencias que están teniendo lugar, poner en valor el trabajo que ya se está llevando a cabo para, así, conseguir que la escuela y la primera infancia sean de interés para la ciencia y la sociedad.

En este artículo se analiza, mediante una revisión sistemática y narrativa de la literatura, qué es la documentación pedagógica en la teoría y cómo documentar en la práctica. Se reivindica lo que aporta a la pedagogía y a los procesos de crecimiento individuales y colectivos, siempre y cuando cumpla unos criterios que son debatidos y definidos, ya que no cualquier

documentación es adecuada para lograr esos fines.

METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un trabajo de revisión sistemática y narrativa de la literatura de tipo descriptivo, incorporando los criterios de la lista de verificación del protocolo Prisma 2020 (Page et al. 2021; Valverde-Berrocso, González-Fernández, y Acevedo-Borrega, 2022). El propósito es conocer y sintetizar las experiencias y estudios realizados hasta el momento sobre la documentación pedagógica en educación infantil, para conocer las tendencias y las líneas de investigación relacionadas con la temática, así como los desafíos actuales.

El proceso de búsqueda de las referencias se inició en marzo de 2020 y se repitió en febrero de 2022 para incluir las aportaciones más recientes. Por una parte, se buscaba confirmar si existe o no material científico e investigaciones suficientes sobre este tema y, por otra, si existen consensos al señalar los criterios y características que debe tener una documentación educativa rigurosa.

A continuación, presentamos la estrategia de búsqueda utilizada para la revisión bibliográfica. La búsqueda abarcó el período comprendido entre los años 2000 y 2021. Se buscaron artículos de acceso abierto, publicados en castellano e inglés y relacionados con el ámbito educativo. Las bases de datos científicas consultadas han sido: Web Of Science (WOS), Scopus y Dialnet. Se incluyeron los siguientes términos de búsqueda: “pedagogic*documentation” en inglés y “documentación pedagógica” en castellano.

Para completar y enriquecer la revisión, se desarrolló una segunda y tercera búsqueda en las mismas bases de datos: en primer lugar, para incorporar al análisis las últimas aportaciones científicas; y, en segundo lugar, para definir y guiar la búsqueda por los nombres de autores y autoras especialistas en el campo de la documentación pedagógica como Alfredo Hoyuelos o Carla Rinaldi, referentes internacionales en este ámbito.

Criterios de inclusión y exclusión de las referencias seleccionadas

Para seleccionar las referencias, se llegó a un consenso sobre los criterios de inclusión y exclusión de los documentos encontrados. En la tabla 1 podemos observar cuales han sido dichos criterios.

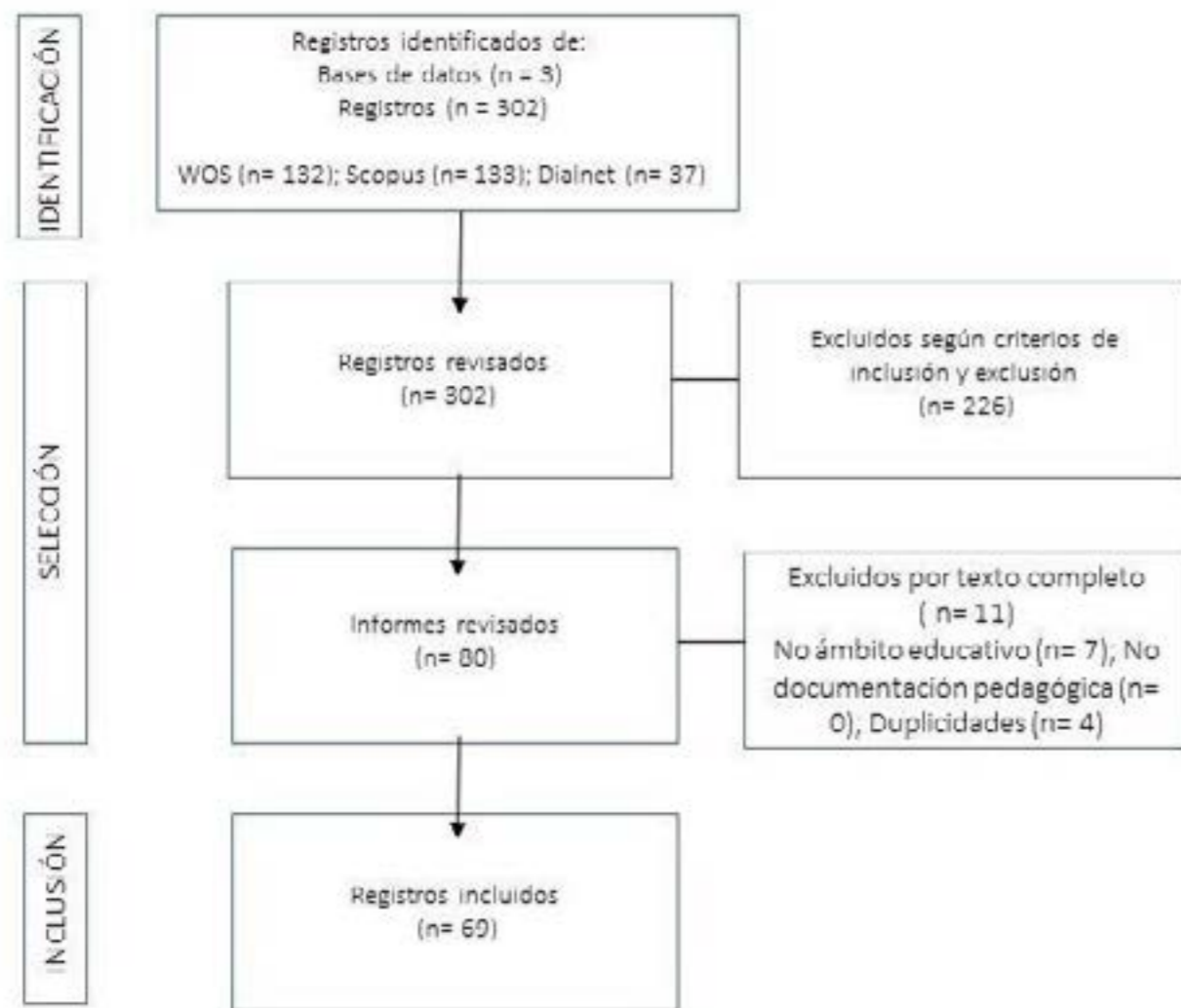
CRITERIOS	
INCLUSIÓN	Publicaciones de los últimos 22 años (2000-2021).
	Estudios relacionados con la documentación pedagógica.
	Investigaciones en inglés y castellano.
	Estudios nacionales e internacionales.
EXCLUSIÓN	Artículos de acceso abierto.
	Publicaciones no vinculadas al ámbito educativo.
	Estudios que no estén relacionados con la documentación pedagógica.
	Duplicidades de publicaciones seleccionadas en las diferentes bases de datos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1-Criterios de inclusión y exclusión de los documentos identificados

RESULTADOS DEL ANÁLISIS REALIZADO

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de la revisión sistemática, a través del diagrama de flujo de la Figura 1:



Fuente: Elaboración propia

Figura 1-Resultados de la revisión sistemática

RESULTADOS DEL ANÁLISIS REALIZADO

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de la revisión sistemática, a través del diagrama

de flujo de la Figura 1:

En los siguientes apartados presentamos las principales aportaciones halladas tras el análisis, organizadas en función de las siguientes categorías: qué es

la documentación educativa y pedagógica; por qué y para qué documentar en educación infantil; qué documentar en la primera infancia; y cómo hacerlo de manera rigurosa.

Qué es la documentación pedagógica

En la investigación y la literatura sobre la educación de la primera infancia, la documentación suele referirse a un procedimiento que hace visibles las actividades cotidianas, los retos, las posibilidades, los procesos y los pensamientos de las niñas y los niños y de las personas adultas acompañantes, y que está abierto al debate y a la reflexión (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Rintakorpi, 2016). Consiste en una colección de observaciones del profesor o profesora y de otros rastros o artefactos digitales de aprendizaje recogidos durante el transcurso de actividades de aprendizaje y/o juego como fotografías, comentarios, etc. (Dahlberg et al., 2005). A través de un enfoque narrativo, la documentación ilumina los intereses, habilidades, ideas y teorías de las personas participantes (MacDonald y Hill, 2018). Cuando se incluye la reflexión con la intención de desarrollar pedagogía, se está hablando de documentación pedagógica (Alaçam y Olgan, 2021; Rintakorpi, 2016).

Para Hoyuelos (2007, p.5), documentar significa “dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita, de un trabajo realizado”. Apoyándonos en los planteamientos de dicho autor, afirmamos que la documentación pedagógica consiste en recoger y exponer de manera sistemática y estética los procesos educativos, intentando, no solo exponer lo acontecido, sino construir un producto público que dé cuenta de lo narrado a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras utilizadas por niñas y niños o sus producciones gráficas. Por ello, documentar significa “elegir lo relevante, lo significativo, lo sorprendente e inesperado, lo que hace diferente cada día en una escuela infantil” (Mérida-Serrano et al., 2021, p. 15). Con la documentación establecemos una relación entre el pensamiento y el significado.

La documentación es el testimonio de lo sucedido que tiene un sentido y significado para las niñas y los niños y para la maestra y el maestro, en una situación particular. Este testimonio permanece, se puede volver sobre él, puede ser revisado, reconstruido y reinterpretado (Barandica y Martín, 2016, p. 184).

Se trata de hacer visible el trabajo y el aprendizaje pedagógico cotidiano, de dar a conocer la vida de la infancia, sus ideas, sus procesos, su forma de ver el mundo, abriendo cauces de comunicación y partici-

pación con las familias y la comunidad (Frampton, 2016; Hoyuelos, 2009). Se configura, así, como fuente para comprender cómo aprende la primera infancia y para la construcción del saber pedagógico relevante en esta etapa (Barandica y Martín, 2016).

La documentación pedagógica, en todas sus formas, constituye un instrumento de diálogo, de intercambio y de confrontación excepcional. Constituye también una manera de narrar el curriculum y mostrarlo como una historia de creación colectiva y también personal (Sendra y Arbiol i González, 2021). Para Malaguzzi (Hoyuelos, 2004), significa tener la posibilidad de discutir y de dialogar “todo entre todos” (personal educador, ayudantes, cocineras o cocineros, familias, administraciones y ciudadanía), siendo este diálogo uno de los aspectos que dota de una sólida identidad al proyecto de Reggio Emilia.

En una investigación llevada a cabo por Maldonado Ruiz et al. (2020, p. 208), encontraron que la documentación pedagógica facilita la comprensión de los procesos educativos donde “docentes y discentes comparten vida, emociones, sentido, relaciones y experiencia”. Pero, además, y, sobre todo, despierta en el profesorado en formación el deseo de aprender sin aislar los aprendizajes del mundo que nos hace latir.

Hay que diferenciar documentar de observar. Al observar se intenta dar sentido a algo partiendo de una categorización de la realidad previamente establecida. Documentar, en cambio, significa hacer una reconstrucción de las vidas de las niñas y los niños y de sus recorridos de pensamiento a partir de la escucha (Alaçam y Olgan, 2021). Asimismo, observar e interpretar sus acciones nos lleva como docentes a reajustar y mejorar nuestra posición ante la práctica (Fernández-García y Soto-Gómez, 2019), comprender qué recorridos de pensamiento generan los niños y niñas en espacios educativos diseñados para ellos, y cómo. Este proceso no es neutral, está cargado de subjetividad, de sentimientos o deseos e intereses (Osoro y Meng, 2008).

En definitiva, documentar es practicar la escucha de la primera infancia. Es una idea fundamental de los mundialmente famosos centros infantiles de Reggio Emilia, Italia, que atienden niñas y niños de 0 a 6 años (Rinaldi, 2001). Es “un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo” (Hoyuelos, 2007; Tresserras, 2017, p. 60). “Es un proceso para desarrollar la sensibilidad educativa, que se aprende

y se hace fundamentalmente en grupo. Escuchar es una actitud que nos debe remover desde dentro para vaciarnos de prejuicios. Es romper para construir” (Mérida-Serrano et al., 2020, p.21).

La pedagogía de la escucha está respaldada por una visión de las niñas y los niños que promueve su derecho a participar, a ser y a ser escuchadas (Meehan, 2016). Rinaldi (2001), defiende que la escucha elimina el anonimato dando legitimidad y visibilidad, y enriqueciendo tanto a las personas que escuchan como a las que producen el mensaje. En la escuela, maestras y maestros, deberían escuchar niñas y niños, la una al otro y a sí mismas. Escuchar, ayuda a “entender”, a ser capaz de desarrollar una teoría interpretativa, una narrativa que da significado al mundo que nos rodea. En Reggio, estas teorías se consideran extremadamente importantes para revelar cómo la infancia piensa, cuestiona e interpreta la realidad y sus propias relaciones con ella y con las maestras.

Por qué y para qué documentar

Documentar para hacer visible el aprendizaje

La documentación hace visibles los procesos de niñas y niños (Barandica y Martín, 2016; Meehan 2016; Paananen y Lipponen, 2018), rescatando la riqueza de lo que acontece en el día a día, y el potencial de lo cotidiano en la acción educativa. Se puede decir que es un método para hacer visible el aprendizaje. Parte del supuesto de que la primera infancia es competente y capaz, es co-constructora del conocimiento y se basa en el reconocimiento de las relaciones respetuosas que apoyan el aprendizaje a través del diálogo y el intercambio (Meehan, 2016).

El proceso de documentación pedagógica implica registrar experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños, analizar sus productos de trabajo, y compartirlos con ellas y ellos a través de un panel de documentación, es decir, una representación visual o archivo de su propio aprendizaje que provoca la reflexión (MacDonald y Hill, 2018). Este proceso proporciona una especie de interrogatorio o revisión de experiencias durante el cual se puede adquirir nuevo conocimiento clarificado, profundizado y fortalecido (Dahlberg et al., 2005). A través de las revisiones compartidas, las niñas y niños pueden aprender unas de otros y ser estimulados por otros trabajos. El intercambio de trabajo, ideas y pensamientos a través de un proceso de documentación, les anima a participar, a buscar el apoyo de profesoras y profesores, y la aprobación y consejo de sus iguales (Katz y Chard, 1996).

Al compartir su trabajo también se promueve la

autoconfianza y la autoconciencia, ya que, “una de sus finalidades es mantener la memoria del recorrido llevado a cabo y del cual a menudo nos olvidamos. Nos da una idea de nuestra evolución” (Dolci, 2011, p. 29). La documentación pedagógica se convierte así en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y las alumnas, y no se centra tanto en los productos. Si la documentación está bien hecha, con la participación de niños y niñas, entran en el campo del metaconocimiento, es decir, comienzan a “ser conscientes de lo que están haciendo, de su evolución, de aquello que han ido haciendo en los últimos meses” (Dolci, 2011, p. 30).

Asimismo, este proceso de documentación pedagógica proporciona retroalimentación al equipo educador sobre las maneras en que niñas y niños alcanzan los objetivos definidos, para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje, satisfacer sus necesidades y mejorar sus logros (Buldu, 2010; Frampton, 2016). Ilustra, describe e interpreta el aprendizaje individual o grupal de niñas y niños, a través de la escucha atenta, fotografías y registros diversos. Se trata de una forma de evaluación que crea comunidad y vincula el aprendizaje con los objetivos curriculares y la planificación futura, contraponiéndose a otras formas de evaluación normativa de corte neoliberal que se están instaurando en diferentes países (Ashton, 2014).

Cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para sus protagonistas, las historias escolares que narran las y los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela. Mediante ellos se puede acceder a comprensiones más adecuadas sobre los modos en que se lleva adelante la experiencia escolar (Suárez 2011).

La documentación pedagógica es una herramienta esencial para la creación de sentido y toma de decisiones pedagógicas posteriores (Matsumoto et al. 2021). Hostyn et al. (2020), detectaron tres propósitos en el uso de la documentación pedagógica: 1) demostrar los hechos y el crecimiento; 2) provocar una mayor reflexión; 3) facilitar la interacción entre las personas adultas entre sí y con los niños y niñas. Estos usos estaban dirigidos a niños y niñas, familias, profesionales, el barrio y las interacciones entre estos grupos. El personal utilizaba la documentación pedagógica de múltiples maneras, pero no a menudo como una herramienta para el desarrollo profesional. Sin embargo, es una herramienta extraordinaria para apoyar el desarrollo profesional reflexivo.

Documentar para repensar la práctica y ponerla en relación con la teoría

La toma de decisiones sobre lo que procede hacer en el aula se asienta normalmente en un “modelo mental” acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se puede decir, que el eje para innovar y transformar ese modelo está en la formación del profesorado (Santos Rego, 2000, p. 14). Formación que debe ir dirigida a afianzar un papel educador que ante cualquier actividad de la niña y el niño permita, favorezca, observe, registre, documente y posteriormente reflexione sobre ellas “para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido” (Ruiz de Velasco, 2006, p.10). La experiencia de Reggio Emilia reconoce que el aprendizaje profesional del profesorado requiere herramientas y enfoques complejos, más que lineales, como la documentación pedagógica (Giamminuti et al., 2021).

Recoger imágenes de niños y niñas, con nombres y apellidos, ayudan a centrar nuestra interpretación sobre la realidad. Al narrar dotamos de sentido a lo acontecido tanto para los niños y las niñas, como para el personal educador. Es precisamente, cuando tratamos de hacer algo comprensible para otras personas, cuando emerge como evidente para quien documenta, ya que se establece una distancia, un nuevo punto de vista sobre el trabajo realizado. Por lo tanto, constituye una oportunidad única y valiosa para releer los procesos de aprendizaje y debatir y confrontar las reflexiones y síntesis relacionadas con el proyecto educativo del centro (Hoyuelos, 2007).

En general, se percibe una necesidad de relación entre la teoría y la práctica educativa. En una de las investigaciones llevada a cabo con las EIMUVG (Tresserras, 2017), cuando se le pregunta al profesorado qué pedirían a la Universidad, comparten la necesidad de una investigación soportada en la práctica y la necesidad de documentar la experiencia que tiene lugar para que sirva como soporte a una cultura de la infancia.

“Una verdadera investigación está muy bien que tenga un soporte teórico [...], pero o se integra en la práctica o no llegará a ser una verdadera investigación [...]. Los que estamos en la práctica educativa, [...], no recogemos ni documentamos la experiencia de lo que se hace, y eso sería el soporte de una cultura de la infancia. Por otro lado, en el mundo académico no hay un contacto con la práctica educativa. Es una contradicción muy grande [...] (EB_T)” (p. 224).

A través de la documentación narrativa se procura

habilitar tiempos y espacios para que, narrando sus experiencias y compartiéndolas con sus pares las y los docentes puedan mostrar, reflexionar y debatir acerca de los temas que les preocupan, sobre lo que pasa y lo que les pasa en la escuela, en su formación y en el propio desarrollo profesional (Suárez, 2011).

Además de una técnica para registrar el aprendizaje y desarrollo infantil por parte del personal educador, la documentación pedagógica es pues, una herramienta para la planificación y reflexión sobre su aprendizaje (Buldu y Olgan, 2021; Meehan, 2016). Revela qué y cómo están aprendiendo las niñas y los niños y también ayuda al personal educador a reflexionar sobre sus acciones como vehículo de autorreflexión (Dahlberg et al., 2005).

La documentación, por lo tanto, posibilita la resignificación de la propia práctica, de manera individual y colectiva. Brinda oportunidades para la autorreflexión sobre la práctica docente, recibir feedback de colegas, intentando responder a preguntas como: ¿Qué saben nuestros estudiantes? ¿Qué queremos que sepan? ¿Qué necesitan hacer para llegar allí? (Frampton, 2016). Supone la confrontación entre el decir y el hacer, ayudando a formular preguntas y a identificar problemas en el ámbito educativo, contribuyendo así a desarrollar una actitud investigadora (Barandica y Martín, 2016).

Documentar para reforzar el trabajo en equipo

Por último, la documentación establece una relación entre el pensamiento y el significado, ampliando el número de interpretaciones posibles, siempre reinterpretables. Por este motivo, es importante realizar los análisis de los procesos y la documentación en grupo para evitar caer en el subjetivismo y conseguir, así, procesos creativos de intersubjetividad. Llevar este proceso en grupo asegura multiplicidad de interpretaciones, análisis y reinterpretaciones. A partir del material documental es posible discutir, confrontar y reflexionar sobre el proyecto educativo (Buldu, 2010; Katz y Chard, 1996). Para ello, el profesorado puede colaborar entre sí en la planificación de la documentación, procesar y discutir los resultados para analizar, evaluar y fortalecer la calidad de su trabajo. Es también una forma de que el profesorado colabore con otras personas profesionales para compartir y discutir eventos y actividades en el aula.

Para Osoro y Meng (2008), los ámbitos de investigación y trabajo colectivos son los que confieren solidez al trabajo de equipo, ya que, a través de los procesos de documentación educativa se comparten y

debaten públicamente las observaciones realizadas e interpretadas de forma individual. La documentación pedagógica es también una herramienta vital para la creación de una práctica reflexiva y democrática que involucre a niños, niñas, maestras, maestros, padres, madres y otras agencias interesadas en la comunidad (Dahlberg et al., 2005). Es al situarse en un plano colectivo cuando aumentan su significado y valor compartido, permitiendo ir más allá de los procesos individuales de quien los llevan a cabo (niñas y niños) o de quien los interpreta (personal educador). De esta manera, el proyecto educativo adquiere una dimensión de construcción social y colectiva que sirve para el intercambio de ideas entre las niñas, los niños, las familias y el personal de la escuela (Osoro y Meng, 2008).

Cuando analizamos imágenes fotográficas o de vídeo, cuando discutimos en grupo sobre las posibles explicaciones de lo que vemos, es importante contar nuestra historia con veracidad, pero sin creer que poseemos la verdad. Cada persona con su bagaje, su cultura, su forma de ver y entender la escuela, sus emociones y expectativas interpreta algo diferente. Lo importante es que el trabajo en equipo amplíe y enriquezca nuestra mirada y evite poner etiquetas prematuramente a los niños y las niñas. Igualmente, la documentación de procesos reales vividos en el aula evitará, muchas veces, caer en discusiones y elucubraciones sólo teóricas (Hoyuelos, 2007).

Se documenta, entonces, para hacer visibles los procesos de los niños, las niñas, las acciones del profesor, la profesora y en la medida que se reflexiona, interpreta y reinterpreta, proyectar la acción pedagógica. Lo anterior con el propósito fundamental de construir, individual y colectivamente, un saber pedagógico sobre la educación infantil, que tiene su asiento en una práctica reflexiva final, es decir para contribuir a la construcción compartida de conocimiento (Giamminuti et al., 2021). Documentar la práctica implica, en definitiva, apertura para poder modificar la forma de entender, asumida colectivamente, la actividad docente (Frampton 2016). Permite realizar actividades, en las que “la observación y el descubrimiento de los procesos que acontecen en el centro ratifican la imagen de una infancia capaz, creativa, rica e inteligente”(Osoro y Meng, 2008, p. 30).

Documentar para crear lazos de confianza con la comunidad

La documentación sirve en dos direcciones: hacia

el exterior, para dar visibilidad al trabajo y la identidad de la escuela; y hacia el interior para que los equipos educativos puedan estudiar los procesos llevados a cabo (Dolci, 2011). Pero no se pueden dar una sin la otra.

Además de ofrecer un importante punto de partida para el diálogo, la documentación también legitima y ayuda a la creación de lazos de confianza con la comunidad porque abre y hace visible el trabajo en esos centros e instituciones de primera infancia, posibilitando que tengan una voz pública y una identidad visible (Dahlberg et al., 2005). Para Osoro y Meng,

documentar es hacer pública una escuela que quiere argumentar su trabajo de múltiples formas a partir de la reflexión, del debate público, de la escucha y el diálogo, es una forma –ética, estética y política– de pensar la educación y de reflexionar sobre las potencialidades de los niños de manera tal que no pasen desapercibidas (2008, p. 29).

Esta apertura al diálogo sobre lo que acontece en la escuela puede ayudar en el desarrollo de las relaciones con las familias para orientarles y compartir información con ellas y la comunidad (Buldu 2010; Katz y Chard 1996; Paananen y Lipponen 2018). Del mismo modo, la documentación podría utilizarse como herramienta de apoyo a las conversaciones y la memoria de los niños y las niñas sobre las experiencias de aprendizaje vividas en la escuela. En diversos estudios (Aras et al. 2021; Fleck et al. 2015; McLean 2020) se ha constatado que la documentación pedagógica constituye una herramienta valiosa para que las escuelas establezcan relaciones de colaboración con las familias. Asimismo, se ha encontrado que cuando la documentación estaba presente, las características de las conversaciones entre madres e hijos o hijas eran más elaboradas y que los niños añadían más información a la conversación que cuando no lo estaba. Esto apoya la idea de que tales conversaciones contribuyen a mejorar la memoria sobre las experiencias de aprendizaje vividas (Fleck et al., 2015). De esta manera, las familias son más conscientes de los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas y pueden apoyar estos procesos en casa (Aras et al., 2021).

Qué documentar

El aprendizaje en sí mismo es un tema de investigación constante, y como tal ha de hacerse visible. Una manera de hacerlo, es a través de la documentación pedagógica, donde los procesos de aprendizaje

se documentan de diversas maneras, para que puedan ser compartidos, discutidos, puestos de relieve e interpretados.

A través de las historias de aprendizaje se evalúan las teorías de trabajo y experiencias de aprendizaje de los niños y las niñas, a menudo acompañadas de fotos y otros materiales visuales, y se analizan esos momentos con la mirada puesta en el aprendizaje que se valora y se fomenta (Blaisdell et al., 2021).

Las diferentes estrategias de documentación permiten al equipo docente, con sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, sistematizar y hacer visibles los aspectos “no documentados” de los procesos pedagógicos que tienen lugar en las escuelas (Suárez, 2011). La perspectiva del relato es central para la compilación de la documentación pedagógica. Aquí, las narrativas no se consideran ‘verdaderas’ sino que contribuyen a la construcción de sentido sobre lo vivido (Alnervik, 2018).

Pero “al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante” (Hoyuelos, 2007, p. 6). Es muy útil hacer lo que en Reggio se llama una “declaración de intenciones” sobre lo que se quiere reflejar, o sobre los procesos que se quieren comprender o profundizar. Es decir, la documentación se produce a partir de algo que el equipo educativo ha elegido observar y que se convertirá en un documento que se analiza posteriormente (Alnervik, 2018). Ello no significa que, si el camino tomado se considera inadecuado, no se pueda cambiar de dirección o que no se puedan recoger aquellas cosas con un extraordinario interés que emergen y que, en realidad, no eran las que se buscaban. Es lo que en epistemología se conoce en inglés como *serendipity*, que hace referencia a aquello que se acaba encontrando en un determinado proceso de investigación. “Buscamos algunas cosas determinadas, pero inevitablemente encontramos otras que no habríamos encontrado si no hubiéramos empezado a buscar” (Dolci, 2011, p. 34-35).

La documentación pedagógica plantea siempre nuevos retos, no es posible documentarlo todo, es imposible y, además, no es útil (Barandica y Martín, 2016; Dolci, 2011). Lo importante es poner el énfasis en los procesos que viven las niñas y los niños, más que en los productos (Barandica y Martín, 2016).

La maestra y el maestro que saben cómo observar,

documentar e interpretar los procesos de aprendizaje de niñas y niños, a su vez, aprenden cómo enseñar. La documentación asegura escuchar y ser escuchado por los y las demás. Para ello es necesario producir huellas como notas, fotos y videos para hacer visible el modo en que cada persona y el grupo están aprendiendo. Esto posibilita que el grupo y cada niña o niño pueda observarse durante y después del proceso de aprendizaje desde un punto de vista externo (Rinaldi, 2001).

En definitiva, se hace evidente la relevancia y la necesidad de compartir lo que ocurre en las escuelas, las situaciones vividas, otorgando valor a la documentación y a la divulgación de esta, sin olvidarse de la investigación y el análisis de esta vivencia grupal “porque después de muchos años de trabajo las cosas parece que se quedan en las personas que han vivido en las escuelas, pero ocurren cosas muy interesantes y es importante hacerlas visibles y compartirlas con otra gente en otros lugares” (Tresserras, 2017, p. 276).

Cómo documentar con rigor científico

La observación, documentación y la interpretación se tejen juntas en lo que Rinaldi (2001, p. 4) define como un “movimiento espiral”, en el cual ninguna de estas acciones puede separarse de las otras. De hecho, no es posible documentar sin observar e interpretar. Por medio de la documentación, el pensamiento o la interpretación de lo documentado llega a ser tangible y capaz de ser interpretado. Las notas, grabaciones y fotografías representan fragmentos de la memoria. Mientras cada fragmento está saturado con la subjetividad de quien documenta, al mismo tiempo, es sujeto a la interpretación de otras personas, como parte de un proceso colectivo de construcción del aprendizaje. En la documentación se debe actuar con rigor y dar información veraz de lo acontecido, construyendo al mismo tiempo una narración comprensible para otra persona.

La documentación pedagógica, tal y como se ha recogido, ha de ser considerada como una herramienta para escuchar las voces de los niños y las niñas, sus sentimientos, sus preferencias, sus pensamientos o sus hallazgos y por lo tanto, debe incluir formas no verbales de comunicación como gestos, expresiones faciales, dibujos o pinturas (Matsumoto et al., 2021).

Una variada y amplia documentación en educación infantil que recoja evidencias de tipo diverso, ayuda a visibilizar los procesos de aprendizaje y las estrategias utilizadas por cada niña y niño, si bien de un modo parcial y subjetivo; posibilita la lectura, el reencuentro y la evaluación, convirtiéndolas en parte

integral del proceso de construcción del conocimiento; activa los procesos meta-cognitivos de niños, niñas y personas adultas (Rinaldi, 2001). La documentación realizada hasta ahora es de un interés enorme. Es una investigación que se debe continuar y actualizar con las posibilidades y los procesos que los nuevos instrumentos permiten o niegan (Vecchi, 2004).

Estrategias a utilizar en la documentación

Vecchi (2004) invita al personal educador a observar y documentar los procesos realizados con instrumentos y materiales viejos y nuevos, tradicionales e informáticos, poniéndolos en relación y en diálogo, para compararlos y ver cómo, y cuánto, los procesos de aprendizaje se influyen mutuamente.

Se pueden utilizar diversas estrategias para documentar las perspectivas de las niñas y los niños: fotografías, dibujos, grabaciones de vídeo y voz, artefactos y modelos 3D de su propia creación, y recorridos por entornos familiares y desconocidos. Asimismo, el drama, la música, el movimiento y la narración pueden ser utilizados para permitir a la primera infancia comunicar sus ideas (Meehan, 2016). También notas manuscritas, entrevistas transcritas, dibujos e informes (Rintakorpi, 2016). Para Hoyuelos (2007) la documentación debe culminar en una narración estética de calidad que narre lo acontecido en algún formato documental: panel, power point, folleto, DVD, etc. De esta manera, contenido y forma se integran en una narración armónica. Así, una secuencia fotográfica, al mismo tiempo que da cuenta de una experiencia y lo que esta ha significado para el proceso de aprendizaje de los niños o niñas que en ella aparecen, las imágenes que la documentan deben tener un encuadre, iluminación y cromatismo adecuados, con fondos muy cuidados, ya que “cada fotografía es portadora de una imagen de infancia, de escuela y de nosotros mismos” (Hoyuelos, 2007, p. 7).

Por ello, en ocasiones resulta interesante contar con un apoyo técnico que garantice unos registros de calidad, sobre todo cuando se van a utilizar herramientas de comunicación visual y programas digitales (Barandica y Martín, 2016).

Las imágenes visuales no son neutras ni objetivas y, al igual que ocurre con otro tipo de textos son “leídas” e interpretadas por la persona espectadora (Meehan, 2016). Por eso es también muy importante tener en cuenta el público destinatario de la documentación. Si va dirigida a las familias debería tener imágenes grandes y pocas consideraciones metodológicas. Si va dirigida a las maestras para no perder los detalles so-

bre lo hecho, entonces los detalles metodológicos son muy importantes. Si bien, en general, suponemos que las personas adultas son las principales destinatarias de la documentación, también se puede invitar a los pequeños y las pequeñas a hacer cosas para que quede una muestra y para descubrir y valorar los progresos que hacen día a día (Dolci, 2011). De la misma manera, el uso de fotos digitales u otras modalidades sin textos, puede constituir una estrategia que facilita el acceso a la documentación de los y las más pequeñas (Matsumoto et al., 2021).

En este sentido, se ha constatado que las prácticas de documentación están experimentando un profundo cambio a medida que las prácticas basadas en el papel se digitalizan cada vez más. Estos sistemas de documentación digital se pueden utilizar en tabletas y teléfonos inteligentes para capturar los conocimientos en el momento. Combinando fotografías, videoclips y grabaciones de audio, se pueden capturar imágenes con movimiento y sonido, y pueden compartirse tanto a nivel local como a distancia. Cowan y Flewitt (2021), advierten que con este tipo de prácticas se corre el riesgo de marginar la voz de los niños y las niñas ya que muchos de estos sistemas de documentación digital están diseñados principalmente para ser utilizados por personas adultas.

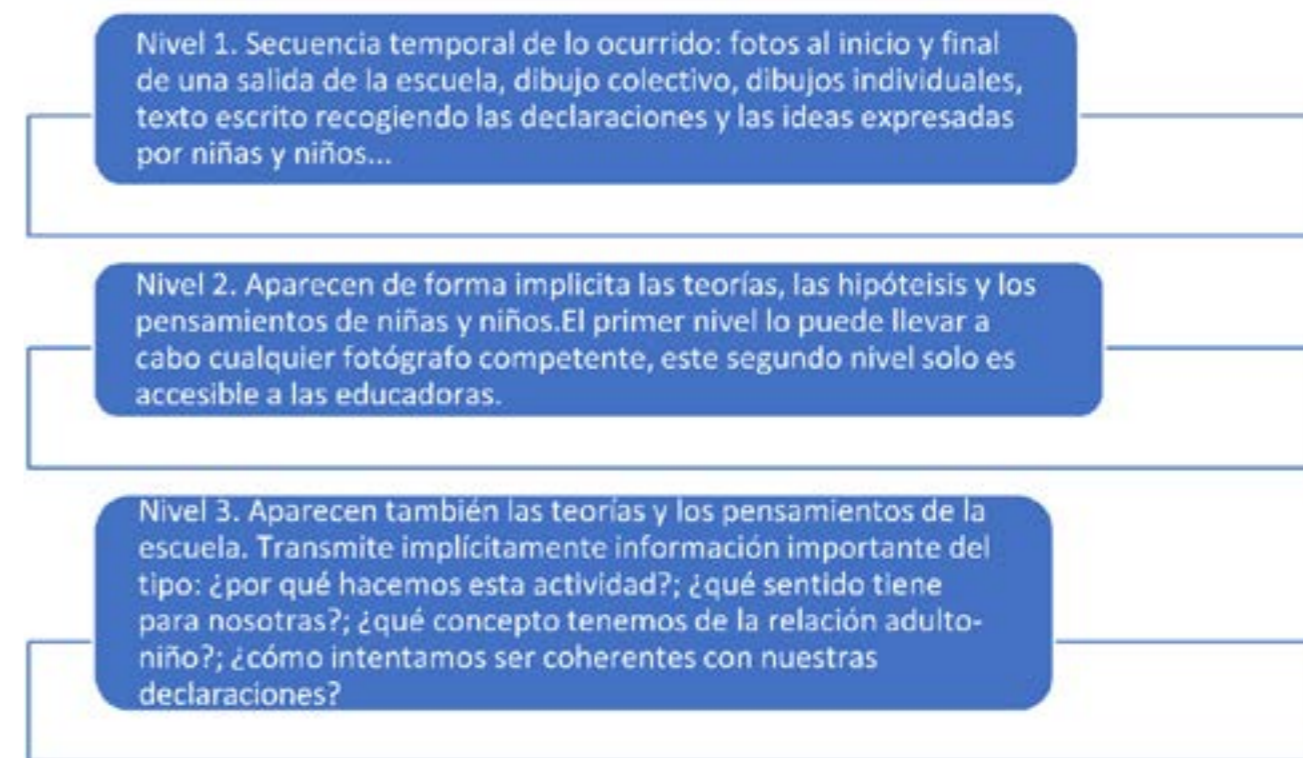
Niveles y elementos del proceso de documentación

Para (Dolci 2011:33-34) hay tres niveles de documentación, que van profundizando en la información que se pretende recoger (figura 2).

Relacionados con estos niveles, Christine Marvin (Edwards et al., 2007, p.5) propone una serie de dimensiones que entran en relación en el proceso de documentación. Estas dimensiones serían, el nivel, las habilidades, el enfoque, la lente, los públicos o audiencias a los que va dirigida y los productos que queremos conseguir.

Relacionados con estos niveles, Christine Marvin (Edwards et al., 2007, p.5) propone una serie de dimensiones que entran en relación en el proceso de documentación. Estas dimensiones serían, el nivel, las habilidades, el enfoque, la lente, los públicos o audiencias a los que va dirigida y los productos que queremos conseguir.

- Las *habilidades* hacen referencia a la capacidad para plantear y replantear preguntas, para observar, recoger, seleccionar y organizar datos y artefactos y para reflexionar e interpre-



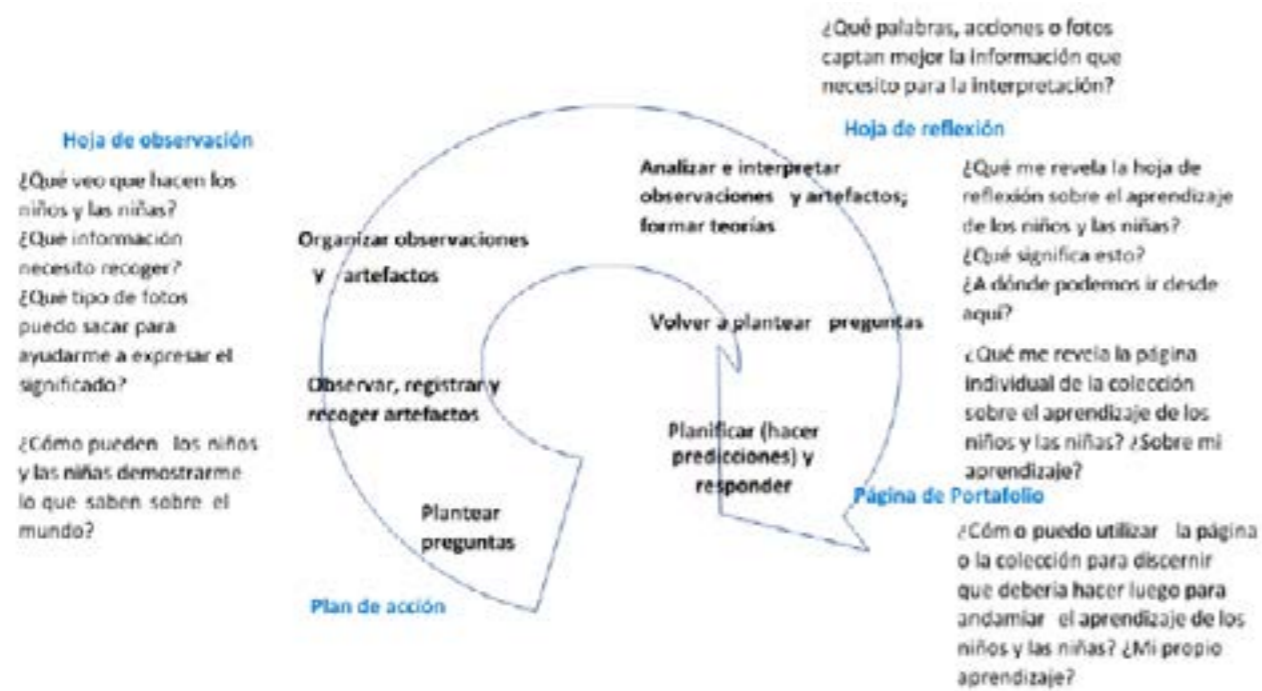
Fuente: Elaboración propia
Figura 1-Resultados de la revisión sistemática

tar dichas observaciones, datos y artefactos, así como para planificar, hacer predicciones y tomar decisiones. Por último, habilidad para documentar de forma artística y eficaz.

- En cuanto al *enfoque* se refiere a quién, qué, dónde, cuándo, cómo documentar. En el quién hay que decidir quién va a documentar un niño o niña en concreto, un grupo de niñas, la maestra o el maestro, la familia. El qué puede ser el aula, los materiales, las actividades de aprendizaje, los comportamientos del niño o niña, su proceso de pensamiento etc.). También hay que decidir dónde se va a documentar, en el aula o fuera del aula, en casa... Finalmente en el cómo hay que decidir los métodos de recogida de información, tipos de documentos o artefactos que se van a recoger etc.
- La *lente* hace referencia a donde se pone el foco, sea en un niño, una niña o en una di-

mensión del comportamiento de niños, niñas o ampliamente enfocado en un grupo de personas o una clase entera. Se puede hablar de un punto de vista a nivel Macro o de un punto de vista a nivel Micro.

- Los o el *público(s)* al que va dirigida la documentación, por ej., las niñas, los niños, los padres, las madres de familia, los y las colegas profesionales.
- Cuál va a ser el *producto terminado* de la documentación, por ej., una página de un portafolio, un cartel sobre un proyecto, un libro de recuerdos un vídeo o una presentación digital.



Fuente: Edwards, 2007

Figura 3- El proceso de documentación como ciclo de investigación.

Edwards et al. (2007) representan el proceso de documentación como ciclo de investigación (figura 3), de tal manera que no se obvian criterios pedagógicos y cuestiones éticas en el proceso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la literatura revisada, la documentación emerge como una herramienta para crear una pedagogía reflexiva y democrática con la que el personal educador puede trabajar junto con las niñas y los niños para construir conocimientos sobre diferentes temas, pudiéndose decir que es un tipo de investigación que se produce en contextos cotidianos (Dahlberg et al. 2005). Así, se concluye que la documentación pedagógica ha suscitado un gran interés en la esfera de los enfoques democráticos y participativos que ofrecen más posibilidades de participación para los niños y las niñas, y también de romper las relaciones de poder existentes en la escuela (Blaisdell et al., 2021).

La documentación pretende transformar democráticamente la práctica y permitir la investigación y el pensamiento complejo, invitando a la multiplicidad de perspectivas (Giamminuti et al. 2021). Asimismo, pretende estimular el debate político y ético colectivo sobre la educación y su propósito. Sin embargo, las interpretaciones simplificadas de la documentación a menudo se limitan a hacer visibles, a

través de fotos y videos, las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje que ya estaban ocurriendo en cualquier contexto particular (Giamminuti et al., 2021; Paananen y Lipponen, 2018).

En este sentido, entre las investigaciones consultadas cada vez son más las voces en favor de la documentación co-construida, entendida como la documentación generada con y para los niños y las niñas, siendo tanto creadores como la audiencia principal, permitiéndoles revisar, reflexionar y volver a ver sus experiencias. Este tipo de documentación difiere de un enfoque más tradicional, en el que el personal educador documenta con un público adulto en mente, utilizando sus propias interpretaciones del evento para hacer visible el aprendizaje de los niños y las niñas (McLean, 2020).

La documentación a menudo se ha simplificado en entornos de primera infancia en todo el mundo como una herramienta para registrar el aprendizaje, comunicarse con las familias y mostrar responsabilidad en el currículo, malentendiendo o ignorando deliberadamente su complejidad. Esta práctica reductiva es contraria a la experiencia de Reggio Emilia, donde la documentación se basa en valores de encuentro, interrelación, interconexión, diferencia, transformación, intención, investigación, incertidumbre, complejidad y posibilidad (Giamminuti et al., 2021). Se trata de hacer visible la vida de la in-

fancia, su forma de ver el mundo, abriendo cauces de comunicación y participación con las familias y la comunidad (Frampton, 2016; Hoyuelos, 2009). Documentar para contribuir a mejorar la memoria sobre las experiencias de aprendizaje vividas (Fleck et al., 2015) y a su vez, crear lazos de confianza con la comunidad. Un arte para entender la cultura infantil (Hoyuelos, 2007; Tresserras, 2017).

Pero no cualquier documentación sirve. Es importante documentar con rigor científico, atendiendo como representan Edwards et al. (2007) al proceso de documentación como ciclo de investigación (figura 3), de tal manera que no se obvian criterios pedagógicos y cuestiones éticas en el proceso.

En este sentido, entre los desafíos más importantes a los que se enfrenta la documentación pedagógica, tal y como señala el estudio de Rintakorpi (2016), aparece la dificultad con el tiempo, revelándose como una de las mayores barreras. Otro de los retos hace mención a las cuestiones técnicas, ya que las deficiencias en el equipamiento técnico de las escuelas infantiles y el conocimiento inadecuado llevan a muchos profesores y muchas profesoras a utilizar sus propias cámaras y teléfonos inteligentes para registrar el trabajo con los niños y las niñas. Aprender a documentar resulta también un reto considerable, en parte por las limitaciones de tiempo para adaptarse, discutir temas en equipo e incorporar la nueva forma de trabajar, y en parte, por la dificultad de elegir y definir las situaciones que consideran dignas de documentar y planificar, y preparar el proceso de documentación con antelación.

Además, en algunas investigaciones se ha encontrado una falta de contenido en los portafolios, donde el profesorado se queja de la falta de tiempo para prepararlos. En la investigación llevada a cabo por Rintakorpi (2016), se señala que niñas y niños ya no recuerdan los acontecimientos que aparecen en las fotos, ya que no se debaten justo después de tomarlas, o que incluso pasan meses. Del mismo modo, se evidencia la falta de reflexión sobre lo documentado por parte del personal educador, por lo que el contenido de la documentación no proporciona ninguna guía para la planificación. A pesar de ello, el portafolio se identifica como un bonito recuerdo que disfrutaban las familias y el personal docente, y en ocasiones, sirve para estrechar la conexión entre las personas adultas, las niñas y los niños.

La literatura revisada indica que documentar la práctica pedagógica, además de una técnica para re-

gistrar el aprendizaje y desarrollo infantil por parte del personal educador, debe permitir planificar y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Buldu y Olgan, 2021; Meehan, 2016). O lo que es lo mismo, repensar la práctica y ponerla en relación con la teoría, donde la “la observación y el descubrimiento de los procesos que acontecen en el centro ratifican la imagen de una infancia capaz, creativa, rica e inteligente” (Osoro y Meng, 2008, p. 30). La documentación debe asegurar escuchar y ser escuchado. El profesorado que sabe cómo observar, documentar e interpretar los procesos de aprendizaje, a su vez, aprende cómo enseñar (Rinaldi, 2001).

En definitiva, las investigaciones consultadas evidencian la necesidad de visibilizar y compartir lo que ocurre en las escuelas, otorgando valor a la documentación pedagógica, a su divulgación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaşam, N., & Olgan, R. (2021). Pedagogical Documentation in Early Childhood Education: A Systematic review of the literature. *Ilkogretim Online*, 20(1). Doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.021.
- Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 72-84. Doi: 10.1177/1463949118762147.
- Aras, S., Sahin, F., Yilmaz, A., & Ulker, A. (2021). A Common Language among Child, School and Parents: The Use of Pedagogical Documentation in the Parent Involvement Process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 298-318. Doi: 10.14689/enad.27.14.
- Ashton, E. (2014). I've got my EYE on you: School-led readiness, standardized testing, and developmental surveillance. *Journal of Childhood Studies*, 39(1), 3-24. Doi: 10.18357/jcs.v39i1.15243.
- Barandica, M. I., y Martín, M. C. (2016). La Documentación Pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas* (13), 179-191.
- Blaisdell, C., McNair, L. J., Addison, L. & Davis, J. M. (2021). Why am I in all of these pictures? From Learning Stories to Lived Stories: the politics of children's participation rights in documentation practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. Doi: 10.1080/1350293X.2021.2007970.
- Buldu, E., & Olgan, R. (2021). Changes in Early

Childhood teachers' assessment practices: Positioning Pedagogical Documentation. *Egitim ve Bilim*, 46(208), 55-77. Doi: 10.15390/EB.2021.10133.

Buldu, M. (2010). Making learning visible in Kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1439-1449. Doi: 10.1016/j.tate.2010.05.003.

Cowan, K., & Flewitt, R. (2021). Moving from paper-based to digital documentation in Early Childhood Education: democratic potentials and challenges. *International Journal of Early Years Education*, 0(0), 1-19. Doi: 10.1080/09669760.2021.2013171.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar los momentos. En *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 27-36). Barcelona: Octaedro.

Edwards, C. P., Churchill, S., Gabriel, M., Heaton, R., Jones-Branch, J., Marvin, C. & Rupiper, M. (2007). Estudiantes aprenden sobre la documentación en su programa de formación docente. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-15.

Fernández-García, I., y Soto-Gómez, E. (2019). Documentación pedagógica: más allá del estándar. Imágenes de infancia en devenir. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 330-334.

Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J., & Yacovetta, S. (2015). Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? *Cogent Education*, 2(1), 18. Doi: 10.1080/2331186X.2015.1124824.

Frampton, A. (2016). Provocation to reflect: An educator's exploration of engaging students through documentation. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 47-53. Doi: 10.18357/jcs.v41i3.16306.

Giamminuti, S., Merewether, J. & Blaise, M. (2020). Aesthetic-ethical-political movements in professional learning: encounters with feminist new materialisms and Reggio Emilia in early childhood research. *Professional Development in Education*, 47(2-13), 436-448. Doi: 10.1080/19415257.2020.1862277.

Hostyn, I., Mäkitalo, A. R., Hakari, S. & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400-413. Doi: 10.1080/03004430.2018.1475368.

Hoyuelos, A. (2004). Una pedagogía de la transgresión. *Infancia en Europa*, 04(6), 11-13.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil* 39, 5-9.

Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa* (12), 171-181.

Katz, L. G., & Chard, S. C.. (1996). The Contribution of documentation to the quality of early childhood education. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 1-6.

MacDonald, M., & Hill., C. (2018). The intersection of pedagogical documentation and teaching inquiry: A living curriculum. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 271-286. Doi: 10.36510/learnland.v11i2.962.

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I. M., y Soto-Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95), 195-212.

Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M. & Matsui, G. (2021). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 1-17. Doi: 10.1080/09575146.2021.2017407.

McLean, C. (2020). Co-constructed pedagogical documentation in early learning settings: A parent perspective. *Exceptionality Education International*, 29(3), 113-134. Doi: 10.5206/eei.v29i3.9390.

Meehan, C. (2016). Every child mattered in England: but what matters to children?" *Early Child Development and Care*, 186(3), 382-402. Doi: 10.1080/03004430.2015.1032957.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A. D. L. A., Rodríguez-Carrillo, J., y Muñoz-Moya, M. (2020). El Prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 17-34. Doi: 10.15366/REICE2020.18.2.001.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A. D. L. A., Muñoz-Moya, M., y Rodríguez-Carrillo, J. (2021). El Prácticum RIECU a evaluación. De la innovación a la investigación educativa como herramienta para transformar la práctica. *Investigación en la Escuela*, (105), 11-23.

Osoro, J. M., y Meng, O. (2008). Escenarios Para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 15-31. Doi: 10.35362/rie470702.

Paananen, M., & Lipponen, L. (2018). Pe-

dagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87. Doi: 10.1080/03004430.2016.1241777.

Page, M., J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Manoj, A. H., Tianjing Li, M. L., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología* 74(9), 790-799. Doi: 10.1016/J.RECESP.2021.06.016.

Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa*, 1, 3-6.

Rinaldi, C. (2011). En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(2), 233-235.

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412. Doi: 10.1080/09575146.2016.1145628.

Ruiz de Velasco, A. (2006). Del placer motorico al placer visual. *Aula de Infantil*, 32, 8-11.

Santos Rego, M. A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 26, 133-148. Recuperado el 03-05-2022 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-0705200000100011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-0705200000100011

Sendra, C., y Arbiol i González, C. (2021). Objetos y materiales en la escuela infantil: historias que se recogen, se viven y se inician. *Aula Abierta*, 50(3), 689-96.

Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. Doi: 10.1590/s0102-46982011000100018.

Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Recuperado el 03052022 de <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>

Valverde-Berrococo, J., González-Fernández,

A., y Acevedo-Borrega, J. (2022). Desinformación y multialfabetización: Una revisión sistemática de la literatura. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30(70), 93-105. Doi: 10.3916/C70-2022-08.

Vecchi, V. (2004). Las raíces múltiples del conocimiento. *Infancia en Europa*, 04(6), 29-34.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 13-04-23

Aristizabal, P., Tresserras, A., y Gamito, R. (2023). Documentación pedagógica, encuentro entre la teoría y la práctica educativa. Una revisión de la literatura. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 73-88. Disponible: <http://www.reladei.com>



Pilar Aristizabal Llorente

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
p.aristizabal@ehu.eus

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Campus de Vitoria-Gasteiz. Centra su docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria. Investigadora del grupo de investigación IkHezi reconocido por la UPV/EHU que trabaja, principalmente, líneas educativas vinculadas a educación, formación del profesorado y género.



Alaitz Tresserras Angulo

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU)
alaitz.tresserras@ehu.eus

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UPV/EHU). Profesora Adjunta de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi: investigación educativa, IT 1304-19. Sus principales líneas de trabajo son: formación profesorado, educación infantil, metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, innovación educativa y experiencias adversas en la infancia (ACE).



Rakel Gamito Gomez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU)
rakel.gamito@ehu.eus

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Campus de Vitoria-Gasteiz. Investigadora del grupo de investigación IkHezi. Trabaja, principalmente, líneas educativas vinculadas a la tecnología educativa, la competencia digital y la formación inicial del profesorado. Infantil – OBECI.