



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**DEPARTAMENTO: FILOSOFÍA, LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA
CIENCIA, TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.**

TRABAJO FIN DE GRADO:

**La documentación pedagógica como un recurso para
cohesionar a los centros de Educación Infantil y a las familias**

Presentada por **Paula Martín Domínguez** para optar al Grado de
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: **D. José Carlos Guerra Rodríguez**

RESUMEN

Valorar desde la escuela a la familia como contexto educativo con el que compartir la práctica educativa hace que esta relación se consolide y se mantenga perenne en el tiempo. En este trabajo se presenta la documentación pedagógica - entendida desde el enfoque educativo de Reggio Emilia- como una posible herramienta para facilitar esta colaboración. Se usa la documentación para dar visibilidad a los procesos de aprendizaje que surgen en el aula y desarrollar una imagen de niño con un rico potencial. Esta imagen es el pilar fundamental que sostiene el cambio de mirada hacia la Educación Infantil, y por ello, se cree necesario ofrecer a las familias momentos y estrategias que permitan su comprensión. Por ello, se presenta una historia real de juego documentada en el aula de 3 años de un colegio público en la ciudad de Valladolid como escenario de conexión con las familias de este alumnado.

Palabras clave: Familia, Escuela, Colaboración, Documentación pedagógica, Reggio Emilia, Educación Infantil, Participación, Intervención educativa.

ABSTRACT

Through the esteem of families as an educational bond with whom sharing practical education the relationship gets strengthened and everlasting. This project shows the pedagogic notes —from Reggio Emilia’s educational standpoint— as a potential tool to enable communication. Notes are used in order to make the learning processes arisen in the classroom more visible and thus cultivate an image of the child with rich potential. This image is the cornerstone supporting the change of approach towards Preschool Education, hence providing moments and strategies that allow families understanding is considered necessary. Therefore, a real playing episode documented at a 3-year-old classroom of a Valladolid public school is presented as a connecting backdrop with the students’ families.

Keywords: Family, School, Collaboration, Pedagogic notes, Reggio Emilia, Infant Education, Participation, Educative intervention.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	4
OBJETIVOS:	5
JUSTIFICACIÓN:	6
FUNDAMENTACIÓN	9
LOS ENTORNOS DE VIDA DE LA INFANCIA: DESTINADOS A ENTENDERSE.....	9
ESTUDIOS, RECOMENDACIONES Y PRÁCTICAS FOCALIZADAS EN VINCULAR LA PARTICIPACION DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA:	11
LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA DESDE EL ENFOQUE EDUCATIVO DE REGGIO EMILIA.....	12
METODOLOGÍA	15
FASE 1. EL USO DE LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	16
FASE 2. DISEÑO DE UN ENCUENTRO GRUPAL: HERRAMIENTA PARA INCORPORAR A LAS FAMILIAS EN EL AULA.	21
RESULTADOS	24
CONCLUSIONES	27
BIBLIOGRAFÍA	31
ANEXOS	34
ANEXO A: “PROVOCACIÓN DE RODAR”. ESPACIO DE JUEGO DOCUMENTADO.....	34
ANEXO B: HERRAMIENTA PARA REGISTRAR LA INFORMACIÓN	35
ANEXO C: ASAMBLEA DE REFLEXIÓN GRUPAL:	37
ANEXO D: EJEMPLO DE UN ENCUENTRO GRUPAL CON LAS FAMILIAS	38

INTRODUCCIÓN:

La escuela y la familia suponen los primeros contextos de vida para el niño, y por ello, las funciones de ambas son importantes y complementarias. La necesidad de reconocer a la familia como parte activa del proceso educativo, sabiendo que deben respetarse sus responsabilidades educativas, exige garantizar su derecho a una auténtica participación en la escuela. Esta participación permite contemplar a la familia, no como un recurso, sino como un agente potenciador en los procesos educativos.

Este reconocimiento se desarrolla dentro de un contexto que valora la imagen de infancia con múltiples posibilidades y lenguajes, a la familia como ámbito de desarrollo físico, social, mental y educativo para el niño y como parte esencial de la comunidad educativa, y, por último, a la escuela como red de relaciones y como espacio que promueve los derechos de la infancia.

Para mantener este vínculo en el tiempo se necesitan estrategias, momentos y escenarios que lo hagan posible. En las próximas líneas se presenta la documentación pedagógica inspirada en el modelo educativo de Reggio Emilia como estrategia para ayudar a las familias a comprender lo que ocurre en el día a día de la práctica escolar y apreciar las posibilidades que existen en la Educación Infantil. Asimismo, esta permite valorar los encuentros grupales como una experiencia enriquecedora para todo el contexto educativo.

En las próximas líneas se presenta el uso de la documentación pedagógica en un aula de Educación Infantil y su uso para el diseño de un hipotético encuentro grupal, ofreciendo así una posibilidad de trabajar con las familias. De esta forma, este trabajo se encuentra dentro de la modalidad de iniciación a la investigación educativa realizando una propuesta de intervención educativa. Es en el aula de 3 años del Colegio Público Francisco de Quevedo y Villegas situado en Valladolid donde se lleva a cabo la experiencia que aquí se presenta. Aunque, a causa de la suspensión de clases presenciales por la pandemia producida por la Covid-19, una de las partes presentadas no ha podido desarrollarse.

OBJETIVOS:

En primer lugar, se va a trabajar con la siguiente hipótesis: La documentación pedagógica en Educación Infantil puede ser una herramienta que facilite la comunicación, participación y la relación entre la escuela y la familia.

A continuación, se presentan los objetivos generales de este trabajo junto a los objetivos específicos que acompaña a cada uno.

1. *Valorar a la familia en la etapa de Educación Infantil como contexto de desarrollo para el niño:*
 - A. Hacer partícipes a las familias de la cotidianidad de la práctica educativa.
 - B. Desarrollar una imagen del niño como ser con un rico y variado potencial e identidad investigadora.
 - C. Realizar un análisis colectivo para transformar la labor educativa.

2. *Fomentar la participación de las familias en el segundo ciclo de Educación Infantil:*
 - A. Generar herramientas para facilitar a las familias la comprensión y el seguimiento de la acción educativa
 - B. Disponer un espacio habitable para las familias abierto al diálogo e intercambio de opiniones
 - C. Adaptar el lenguaje pedagógico a un lenguaje universal

3. *Usar la documentación como herramienta pedagógica para mejorar la relación entre la escuela y la familia en la etapa de Educación Infantil:*
 - A. Visibilizar el proceso de aprendizaje de los niños.
 - B. Mostrar cómo se desarrollan las relaciones sociales del niño en la escuela
 - C. Utilizar la documentación para favorecer el debate público como instrumento para dar visibilidad a la infancia

JUSTIFICACIÓN:

El hecho de focalizar este trabajo en la relación familia-escuela, nace tras un periodo de reflexión que invita a plantearse la función de la escuela y si realmente la familia se encuentra integrada en esta o si es un recurso educativo para ocasiones puntuales.

Valorar a la familia como miembro activo de la comunidad educativa implica incluir a esta en el debate sobre la acción educativa y, además, “confortar y discutir públicamente interpretaciones posibles sobre la manera de hacer educación. Implica coincidir en el deseo de respetar la cultura infantil...” (Malaguzzi, 2016).

Para que ese debate sea enriquecedor y significativo es necesario alimentar la red de relaciones que se establecen entre todos los miembros, dando tiempo, espacio y voz a cada uno de ellos, evitando caer en un distanciamiento entre los trabajadores de esta institución por la diferencia de cargos, valorando la riqueza y variedad de competencias de todas las personas que forman parte del colegio. De esta forma, la práctica educativa debería “centrarse más en la “*cultura escolar*” que en la “*estructura escolar*” como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar” (Fullan, 1982).

Resulta entonces imprescindible, evitar el individualismo para iniciar un trabajo en grupo que, aunque se construya con las aportaciones y demandas de todos, busque construir una cultura de escuela común. Vecchi (2013) plantea estas demandas como nuevos ámbitos de discusión que implican un nuevo léxico y la posibilidad de propagar nuevo conocimiento. De tal forma que, esta coordinación requeriría, no sólo una actitud positiva hacia otra forma de entender la educación, sino también, saber concitar sinergias, saber valorar estratégicamente la oportunidad de incorporar nuevos agentes al proceso formativo (Zabalza, Miguel. A; Zabalza, María. A, 2011).

Este reto en el panorama escolar crece cuando hablamos de la etapa de Educación Infantil, entendiendo que esta no puede realizarse al margen de la familia (Mir, M; Batle, M; Hernández, M, 2009). Este reto se vuelve una necesidad cuando hablamos del derecho que tienen los padres y las madres a ser informados de los procesos que viven sus hijos en esta institución educativa.

Esta acción compartida es una garantía de eficacia de la acción educativa (Palacios y Paniagua, 1992). Zabalza (1996) ofrece una descripción sobre las características que aumentan la calidad en Educación Infantil y su relación con la formación del profesorado, haciendo hincapié en la mejora de la calidad de los resultados educativos de aquellos sujetos con los que van a trabajar. Por tanto, es necesario promover la inclusión de las familias entendiendo que esta práctica orientada hacia la mejora de los resultados de los niños será más efectiva si incluyen a sus familias (Dauber y Epstein, 1993).

La incorporación de las familias en la escuela se desarrolla dentro de las competencias docentes volviéndose ineludible para la investigación en educación el desarrollo de maestros reflexivos, analíticos y críticos de sus propias prácticas (Acuña, 2010). De esta forma, cobra más sentido como estrategia docente la creación de herramientas que permitan establecer lazos de participación y comunicación con las familias para influir directamente en el proceso educativo. Entre esas herramientas encontramos la que aquí se presenta: la documentación pedagógica. Dentro de la versatilidad de sus funciones, se establecen dos direcciones principales que influyen en este trabajo:

Por un lado, su utilidad para el maestro con el objetivo de documentar su práctica educativa, observando, recogiendo e interpretando lo que acontece en el aula, lo que le lleva a ajustar su mirada a las formas de aprender de la infancia. Esta herramienta permite valorar la propia acción docente y cómo esta se ajusta a las características de su alumnado. Alfredo Hoyuelos (2007) en su contribución sobre la documentación como narración y argumentación afirma: “No documentamos para crear un archivo o hacer acopio de imágenes o trabajos. Lo que nos interesa es comprender, más que explicar, mejor la cultura de la infancia”. De esta forma, el profesorado está más dispuesto a introducir cambios en sus procedimientos acordes a las estrategias propias de los niños (Giudici, Rinaldi y Krechevsky, 2001, p.103).

Por otro lado, usar esta documentación permite un cambio en el papel de las familias, quienes pasan de ser espectadores a sujetos activos en el proceso educativo evitando así un conocimiento superficial. Las familias tienen la oportunidad de observar los pasos de sus hijos en la escuela- lo que los lleva a conocerlos mejor- y vivir momentos en el ámbito escolar donde puedan debatir y opinar (Hoyuelos, 2007).

Esta herramienta útil para incorporar a las familias en la escuela e incentivar su participación, responde a las competencias exigidas que priman el desarrollo de estrategias- por parte del docente- de orientación en relación con la educación familiar. Donde se sostiene, además, valorar a esta como un contexto educativo para el niño. Asimismo, controlar el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas que incluya el fomento de la participación de la familia en la escuela, conociendo formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa.

Tras este periodo de enseñanza telemática, donde se ha “necesitado” más que nunca a las familias porque estas han sido el medio de comunicación entre profesores y alumnos, se abre un debate sobre si los colegios se han adaptado a las familias (o al revés) o cómo se ha planteado la enseñanza. Además, si hemos delegado en los padres la función de docentes (cuando, salvo quien ejerza esta profesión, no lo son), ¿qué labor tiene la escuela? ¿su función puede ser sustituida por la familia?

Sin lugar a duda, este periodo permite reflexionar sobre el papel de la escuela y la familia, brindándonos una oportunidad para imaginar cómo queremos que sea la escuela cuando regresemos, ¿queremos que siga igual? Se ha podido comprobar que la familia es esencial en la práctica educativa pues sin ella no podría haberse desarrollado, en medida de lo posible, esta modalidad telemática. Por ello, si hemos tenido que mantener un contacto diario, donde la relación ha podido afianzarse, ¿cuántos beneficios podría tener mantener una relación diaria en un entorno que brinda momentos de contacto físico donde se viven experiencias lejos de pantallas, donde las conversaciones son más fluidas?

Esta reflexión sobre el papel de la escuela y sus funciones, responde a la capacidad de participar en la actividad docente, no sólo actuando, sino también reflexionando desde la práctica y colaborando con propuestas de mejora en diferentes ámbitos de actuación. Este trabajo se encuadra dentro de la iniciación a la investigación educativa, realizando una propuesta de intervención educativa.

Este trabajo con notable carácter profesional se desarrolla con el objetivo de emitir juicios que nazcan de una reflexión de índole educativa, respondiendo de esta forma a los objetivos que desde la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil, se establecen para desarrollar un trabajo final que te permita adquirir dicha titulación.

FUNDAMENTACIÓN

LOS ENTORNOS DE VIDA DE LA INFANCIA: DESTINADOS A ENTENDERSE

Trabajar la relación entre la familia y la escuela con el fin de optimizar el desarrollo de los niños y las niñas en todos los niveles – físico, psíquico y social- requiere buscar el origen y profundizar en las siguientes cuestiones: qué imagen tenemos de infancia, qué imagen tenemos de familia, y qué imagen tenemos de escuela. Se usa el término “imagen” para referirse a la idea o concepción que tienen, los adultos, sobre algo. No obstante, no sólo se trata sobre la idea sino también sobre la perspectiva o expectativa hacia ello. Por ejemplo, cuando se piensa en un niño de 4 años, ¿cómo se le ve? ¿como un ser pasivo o como un ser reproductor de conocimiento, identidad y cultura? Dependiendo de cual sea la “imagen” hacia el niño, serán las acciones sobre él.

Imagen de infancia:

El primer lugar, se concibe al niño como un ser capaz con un rico potencial, disponible a sentir las posibilidades del mundo para descubrir y construir sentidos y significados en interacción con él y con los demás (Hoyuelos, 2018). Para mantener esta concepción es imprescindible, tal y como defienden Alfredo Hoyuelos y Ana María Riera (2015): “Aprender a mirar y a escuchar con una paciente apertura, una predisposición y atención conscientes para poder captar los procesos sensitivos, emocionales y cognitivos que viven los niños y las niñas en su aprendizaje”.

Seguidamente, se considera al niño como un ser social, atraído por la interacción y la relación con el otro distinto. Entendiendo que los procesos de aprendizaje no son aislados, sino que surgen dentro de un contexto y en relación con los otros- adultos y niños-. (Peter Moss, 2007).

Y, en tercer lugar, se respeta el derecho del niño a ser miembro activo de su comunidad. La comunidad forma parte de los entornos sociales mediatos o *mesosistemas* (Bronfenbrenner, 1989) en los que el niño también se ve inmerso, además de los entornos sociales inmediatos o *microsistemas* como la familia y la escuela.

De tal forma que, el grupo social y el individuo son unidades orgánicas que crecen en continua relación, inhabilitando de este modo su estudio aislado.

Imagen de familia:

La familia es el primer ámbito de crecimiento para el niño, donde este experimenta sus primeros años de desarrollo, sus primeros descubrimientos, vivencias y las primeras interacciones de afecto con otras personas.

No obstante, no sólo es un contexto de desarrollo físico, social y mental, sino también un entorno ampliamente importante para el desarrollo de procesos educativos (Christenson, Round y Gorney, 1992). De este modo, la escuela no sería el único contexto educativo, sino que la familia desempeñaría también un importante papel educativo (Bolívar, 2006). Esta acción no se interrumpe cuando el niño acude a la escuela, sino que se prolonga en el tiempo incorporándose nuevos conocimientos e instrumentos como la trasmisión de valores vitales para su futuro (Vila, 1998).

Imagen de escuela:

La escuela es un espacio de relaciones que promueve derechos y potencialidades de los niños. Un lugar donde se desarrolla la cultura de la infancia sustentada por las relaciones que surgen entre niños, maestros, padres y sociedad, que habitan en el espacio como un organismo vivo. Por tanto, es posible abrir la puerta a la posibilidad de una infancia de múltiples relaciones y oportunidades en la que tanto el hogar como esta institución tengan funciones importantes y complementarias, pero distintas (Dahlberg, 2005).

Otra característica que define la labor de la escuela es su capacidad como agente potenciador de la participación de la familia. Así como, su capacidad de transformación e influencia en la cultura familiar (Palacios y al.1995:1). De este modo, la escuela adquiere un papel fundamental como espacio común habitable por toda la comunidad educativa, cuya atención no se centra únicamente en la instrucción de contenidos sino también en el apoyo a la educación familiar. La capacidad de movilización que tiene la escuela, motiva que sea ella en su conjunto quien ofrezca canales de comunicación para facilitar esa cooperación y colaboración entre todos los miembros de esta comunidad.

Esta colaboración mutua favorece la educación familiar frente a la sensación de abandono, apoyando con herramientas a todas las familias, y más aún, a quienes se encuentran en circunstancias de desigualdad social. Por ello; “Bassedas, Huguet y Solé (1996) consideran que las relaciones familia-escuela deben servir para concretar el objetivo general de compartir -familia y escuela- la acción educativa sobre el niño en una serie de ámbitos específicos”. (Vila, 1998)

La participación continuada de la familia en la escuela genera momentos de discusión y debate donde estas pueden compartir con profesionales sus experiencias y opiniones en temas educativos incidiendo en su mejora. En este sentido, la escuela está incrementando la confianza de las familias para que estas “valoren su saber educativo y, en definitiva, se sientan seguras y apoyadas en su labor educativa” (Vila, 1998).

ESTUDIOS, RECOMENDACIONES Y PRÁCTICAS FOCALIZADAS EN VINCULAR LA PARTICIPACION DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA:

Dentro del marco legal que ampara la necesidad de dicha relación, encontramos políticas y tratados internacionales de apoyo a las acciones familiares como el Comité de Ministros del Consejo Europeo que redacta la Recomendación Rea (2006) 19 sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva “pretendiendo mejorar las condiciones y la calidad de las acciones parentales en las sociedades europeas, así como valorar la responsabilidad parental y la necesidad de ofrecer recursos para cumplir con ello”. Asimismo, a nivel estatal se redactan una serie de principios y fines que abogan por una cooperación estrecha con la familia, así como su reconocimiento en la labor educativa de los progenitores, desarrollados a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

A pesar de su importancia, resultan aparentemente escasos los estudios que basen sus investigaciones en desarrollar estrategias que fomenten la participación de las familias en la escuela (Egido. I., & Bertran, M. 2017), exceptuando los trabajos dedicados a profundizar en la participación de los padres y madres en el gobierno y la gestión de los centros escolares (Paniagua, 2015; Parra et al., 2014) que, aunque se reconozca su importancia, esa gestión no protagoniza el sentido de este trabajo.

No obstante, se encuentran estudios que muestran las ventajas que surgen cuando aumenta la participación de la familia en la escuela. Entre ellas encontramos; beneficios no sólo para el alumnado sino también para las familias y la propia institución educativa (Avvisati, Besbas & Guyon, 2010; Desforgues & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001; Halgunseth et al., 2009). Beneficios también en el rendimiento de los estudiantes cuando aumenta la implicación de las familias en la vida escolar (Castro et al., 2014a; 2014b; Martínez- González et al., 2008; Ruiz de Miguel, 2009). Más aún, como muestran los estudios realizados en los años 80 entorno al movimiento de eficacia escolar, destacando la implicación de las familias en la vida escolar como un rasgo de éxito en la calidad educativa de la propia escuela. (Mortimore et al., 1988).

Siguiendo esta línea que recoge los estudios sobre las escuelas eficaces (De León, 2011), se corrobora la íntima relación que existe entre la mejora de los resultados académicos con el incremento de la implicación de las familias en la escuela, impulsada por el apoyo de esta institución (Epstein, 1997; Marchesi, 2004).

Por último, se ha profundizado en el impacto que podría tener el fomento de participación, la mejora de la comunicación entre la escuela y la familia en aquellos entornos más vulnerables con el fin de compensar aquellas desigualdades. Estos estudios están orientados hacia prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito en entornos desfavorecidos y sus efectos contra el fracaso escolar. (Egido. I., & Bertran, M. 2017) entendiendo que: “una adecuada relación familia-escuela puede ser un factor relevante para ayudar a romper, al menos en parte, el círculo del fracaso escolar y de la exclusión en los centros educativos que atienden a poblaciones socialmente vulnerables”.

LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA DESDE EL ENFOQUE EDUCATIVO DE REGGIO EMILIA

El sentido de la documentación:

La documentación es una herramienta que permite registrar la práctica educativa y que invita a la interpretación y reflexión. Alfredo Hoyuelos (2007) lo define como: “la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos”.

Hay tres acciones clave que entran en este proceso: la observación, la documentación y la interpretación, siendo conscientes que ninguna de estas puede separarse porque conjuntamente se necesitan (Rinaldi, 2001). Por ello, la riqueza de la documentación no recae en constatar lo que sucede sino en interpretar el sentido de esa experiencia que te guíe a nuevos horizontes.

El hecho de hacer visible el trabajo, las experiencias y las vivencias que surgen en el centro escolar, ensalza su valor como registro público para toda la escuela. Permitiendo, “la lectura, el reencuentro y la evaluación” (Rinaldi, 2001) así como tiempo y espacio para el diálogo con toda la comunidad (Dahlberg et al., 2005). Entre sus objetivos se encuentra visibilizar el aprendizaje individual y grupal. De esta forma, los rastros que testimonian los procesos de aprendizaje de los niños son reales porque son visibles (Rinaldi, 2001).

Además, las acciones de los niños tienen un sentido y un significado porque han sido escuchadas y valoradas. Invitan, a su vez, a la reflexión del adulto que cuestione y oriente su práctica educativa hacia una escuela que respete la cultura de la infancia.

Sin embargo, a pesar de esa soledad que envuelve a veces al docente, esta reflexión se enriquece cuando es compartida con otros adultos porque invita a observar con atención, a descubrir hechos que no han sido vistos con anterioridad y hacer nuevas propuestas. Documentar entonces, permite recoger experiencias en el contexto educativo y usar esta información como una hoja de ruta para guiar tu metodología.

Esta escucha visible, la recogida y exposición de las acciones que surgen en el día a día y la interpretación y reflexión que impregna este proceso, permite construir una cultura diferente que aporte identidad a cada escuela, porque se entiende que en ella habitan múltiples personalidades. Esta búsqueda de sentido que plantea Carlina Rinaldi (2001) sobre: “¿cómo podemos ayudar a los niños a encontrar el significado de lo que hacen, de lo que encuentran y de lo que viven? Y, ¿cómo podemos hacer esto para nosotros mismos?”.

Acciones que intervienen en la documentación:

Sin lugar a duda, una práctica que inevitablemente acompaña esta etapa educativa es la observación, lo cual permite atender lo que en el aula acontece. Este ejercicio altamente complejo requiere, no sólo observar, sino también conocer. (Davoli, 2012).

A esta observación le acompaña una escucha consciente, obligatoria para entender la cultura de la infancia: sus formas de pensar y compartir sus ideas. Supone entonces: “estar atento, con todos los sentidos, a reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo” (Hoyuelos, 2007 p. 5). Entendiendo como lenguajes, según Vea Vecchi (2013) a “...las distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican y expresan su pensamiento por diferentes medios y sistemas simbólicos; los lenguajes, por tanto, son las fuentes u orígenes del conocimiento”.

Esta escucha es útil en dos direcciones principales: para el niño, teniendo la oportunidad de escuchar y ser escuchado por otros, “de expresar sus diferencias y ser receptivos a las diferencias de los otros (Rinaldi, 2001). De esta forma, los niños reflexionan sobre sus pensamientos y reestructuran sus ideas. Y, por otro lado, el maestro también se nutre de ello, permitiendo que los niños expresen sus diferencias y este descubra su faceta como aprendiz desarrollando nuevas estrategias sobre cómo enseñar. De modo que, esta escucha se vuelve imprescindible para cualquier relación educativa, creyendo en una escucha que no sólo produce respuestas, sino que formula preguntas (Rinaldi, 2001).

Siendo conscientes que es inviable registrar todo aquello que surge en el aula Krechevsky (2019) añade: “Howard Gardner habla de la documentación como “reducir”, ¿cuál es el aprendizaje que más te interesa? La respuesta te ayudará a guiar tu colección y agudizará tu análisis o interpretación de la documentación”. Por ello, la documentación requiere un análisis previo que te permita decidir qué contexto quieres documentar. Una vez se recogen los documentos durante la experiencia (grabaciones, notas escritas, vídeos y fotografías), se da paso a su lectura e interpretación. A veces, se recuperan para volver a leerlos y reconstruir la experiencia (Rinaldi, 2001).

El proceso de trasposición de la información recogida permite estructurar en paneles - fotografías, breves explicaciones y alguna cita textual de los niños- el proceso surgido

tras una experiencia/provocación de juego. Estos paneles son creados para dar visibilidad y comunicar el proceso. Además, esta transcripción te permite adaptar el léxico para que este sea comprensible y legible para otros (Barandica, M; Martín, M. 2016)

Proyecto Zero: “Haciendo visible el aprendizaje”

Una de las experiencias que desarrolla el uso de la documentación pedagógica fuera de Reggio Emilia, pero siguiendo su ejemplo para acercar su mirada a la cultura infantil y las formas que esta tiene para descubrir el mundo que le rodea, es el proyecto Zero: “Making Learning Visible”.

Este trabajo se está realizando en la Universidad de Harvard en colaboración con educadores de Reggio Emilia, cuyo propósito busca crear fuertes culturas de aprendizaje en las escuelas utilizando la documentación como una herramienta para profundizar y extender el aprendizaje. Se busca apoyar el aprendizaje individual y grupal para construir una identidad colectiva como “una comunidad que aprende” (Krechevsky, 2019)

“Making Learning Visible” busca crear y mantener culturas poderosas de aprendizaje en el aula y en aquellas escuelas que fomenten el aprendizaje individual y grupal. A pesar de mantener como pilar central el uso de la documentación, este proyecto también defiende el aprendizaje grupal como una oportunidad para aprender sobre las culturas y valores de los demás. De esta forma, se definen como un proyecto democrático donde se obtiene una mayor comprensión sobre cómo se aprende a través de los demás.

METODOLOGÍA

Se va a realizar una intervención educativa con el objeto de demostrar el valor de la documentación pedagógica en el aula de Educación Infantil como herramienta para visibilizar los procesos de aprendizaje de la infancia. Esta intervención se va a llevar a cabo en la clase de 3 años del Colegio Publico Francisco de Quevedo y Villegas situado en la ciudad de Valladolid. Se elige esta aula para realizar la intervención coincidiendo con el interés de la tutora referente por el enfoque educativo de las escuelas italianas de Reggio Emilia.

La intervención consta de dos fases: En la primera fase se va a documentar una experiencia de juego en esta aula. Además, se desarrolla qué se hace con esta estrategia, cómo se entiende su uso y por qué se considera esta como herramienta para descubrir la cultura infantil. Esta se ha desarrollado durante mi estancia en este centro como alumna del Practicum II. La segunda fase, a partir de la información recogida con anterioridad en la fase 1, presenta el diseño de un encuentro grupal con las familias de los 13 niños de esta clase de 3 años como estrategia para incorporar a estas en la escuela. Asimismo, se usa la documentación pedagógica como herramienta para visibilizar y compartir los procesos de aprendizaje que surgen en el aula y mostrar las potencialidades y posibilidades que existen en Educación Infantil.

FASE 1. EL USO DE LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Contextualización: ¿Qué se documenta? ¿Cómo se documenta?

Se usa esta herramienta para documentar una historia real de juego en el aula de 3 años mencionada anteriormente y tutorizada por María Balbacid. La historia de juego documentada se enmarca dentro del proyecto del aula que versa sobre los coches. En este juego se invita a los niños a probar qué materiales ruedan para conocer el movimiento que hacen las ruedas del coche. Para que la documentación sea posible es fundamental encontrarse dentro de un aula, como es el caso, que mantenga una metodología activa, donde el niño es el protagonista de su aprendizaje, tomando como referencia un niño competente y mirándolos como “incansables investigadores de la realidad” (Ferri, 2018).

Se utiliza esta técnica para recabar información sobre las opiniones, actitudes y creencias de los niños en relación a su interacción con el medio y sus iguales. Existen dos escenarios principales en esta situación:

Por un lado, el acompañamiento adulto a los niños en el momento de juego e investigación con los materiales. De esta forma, se mantiene una posición de adulto-investigador que interactúa con los alumnos y colabora con el niño en la búsqueda del significado a lo que hace.

Por otro lado, la reflexión posterior a cada sesión, que ha sido compartida con la tutora referente del aula y que no sólo dirige las acciones para las próximas sesiones, sino que, permite analizar, conocer y comprender los procesos de construcción de aprendizaje de los niños. Con el objetivo de realizar una documentación más exhaustiva y aprovechando la oportunidad de tener dos adultos en el aula se trabaja desde una concepción de *pareja educativa*, referente en el estilo educativo de Reggio Emilia. Esta figura se entiende como una oportunidad de trabajar dos adultos en el aula, que comparten la responsabilidad de qué, para qué y cómo enseñar (Civarolo, M. Pérez, M. 2013), enriqueciendo la cotidianidad de la escuela.

El tiempo que transcurre entre la primera sesión donde se presenta la “provocación” con la disposición de los materiales y la última sesión donde se realiza la asamblea de reflexión con los niños, es de una semana y media aproximadamente.

Se usa el juego como eje principal por su valor como factor principal que introduce al niño en el mundo de las ideas (Cordero, 1985-1986) y por sus beneficios en la relación social entendiendo que: “Toda acción lúdica significa la fundación de tramas interrelacionares, y, por lo mismo, constituye un ámbito de relación hacia el “otro” (López Quintás, 1998).

Para realizar la documentación se diseña y prepara el espacio de juego que va a ser documentado. Se usa el espacio como un escenario de aprendizaje que facilite principalmente el juego libre, la experimentación, la construcción de significados y la interacción entre iguales, entendiendo que el espacio no es neutro y también educa (Viñao Frago 1993. p.25). Un espacio en el que poder combinar pensamiento, lenguaje e imaginación (Bruner, 2002).

Dentro de ese espacio preparado en un rincón del aula que permite que los niños accedan a jugar con facilidad, se disponen materiales reciclados, no estructurados y piezas sueltas con formas circulares, ovaladas y cuadradas, junto a unas tablas de madera para “probar a rodar”. Se confía en ellos por su versatilidad y por su capacidad para crear y construir, potenciando la imaginación y la creatividad, y también para adquirir las competencias básicas del alumnado Su disposición no es casualidad, debiendo mantener un cuidado estético siendo agradable y bello para la vista (veáse anexo A).

Este espacio ha admitido que los niños actúen en él con gran autonomía permitiendo que ellos puedan construir su propio aprendizaje a través de la interacción con el espacio, el juego con los materiales y la relación con sus iguales. En un mismo momento han acudido un máximo de 4 niños (el límite de niños permite al adulto realizar una documentación más centrada y efectiva). Se invita a los niños a probar qué materiales ruedan para que este aprendizaje fuese contextualizado y útil resolviendo las incógnitas que plantearon inicialmente.

A través del juego en este espacio y mientras se realiza su documentación, no se espera exclusivamente anotar los comentarios que hacen los niños sobre su acción, sino invitar a los niños a través de las preguntas a reflexionar sobre su acción. Por ello, se pretende despertar en el niño su interés por aprender y el hábito de cuestionarse sobre el mundo que le rodea. Se incita a la búsqueda de respuestas sobre los retos que se le plantean, iniciándose en la capacidad de relacionarse y comunicarse de forma conjunta. A través de mis preguntas en medio de la acción he pretendido contribuir a la construcción del conocimiento de los niños mediante la reflexión de su acción. Son preguntas “provocadoras” que ayudarán a los niños a profundizar en el pensamiento. Valeria Bebchuk (2011) habla de esas preguntas generadoras de incertidumbre, de aventura, de asombro e inseguridad.

¿Cómo se documenta?

El acompañamiento como adulto en este contexto ha sido fundamental porque gracias a ello se recogen las ideas, experiencias y reflexiones de los niños. Principalmente, se ha utilizado el espacio nombrado anteriormente por su capacidad para facilitar la construcción de significados. Además, el espacio permite observar para “comprender cómo construyen los niños este conocimiento”. (Altimir, 2012).

Para recoger la información y realizar el seguimiento en cada sesión, se acompaña a dos niños que estén experimentando en ese espacio e investigando con los materiales. Aunque se acompañe únicamente a dos niños in situ para anotar con atención sus interacciones, al final de la sesión el adulto interactuó con todos los niños que acudieron al espacio. Por el interés grupal sobre esta propuesta, todo el grupo participó en este juego. En todo momento se tiene al alcance una cámara fotográfica y una hoja de registro que permita anotar los comentarios que hacen los niños y las intervenciones del adulto, así como un

móvil con grabación para recoger los testimonios. El hecho de grabar estos momentos es primordial para que estos puedan ser escuchados de nuevo en los momentos de relectura y reflexión.

La hoja de registro que se utiliza (véase anexo B) es un formato impreso donde se señala la fecha y el contexto donde se produce la propuesta. Este hecho es fundamental para recordar los tiempos, mantener una organización y observar el progreso al finalizar el curso. Se añaden los nombres de los participantes. Su lectura es lineal en horizontal, de tal forma que, ha de delimitarse el espacio para que las conversaciones no se entrelacen (Véase espacio blanco que separa verticalmente los testimonios).

En un principio, se observó sin interrumpir su juego espontáneo, se tomaron fotografías, videos y se anotaron los comentarios más significativos. Tras unos minutos donde los niños se familiarizaron con ese espacio, se realizaron diferentes preguntas orientadas a lo que los niños estaban haciendo intentando provocar una conexión entre sus ideas. Por ejemplo: ¿Cómo sabes que esa pieza no rueda?, ¿Qué forma tiene esa pieza que dices que rueda?, ¿Podrías enseñarme una pieza que sí rueda?

Se anotan los comentarios más relevantes que mostraban sus ideas previas, se realizaron sobre el papel dibujos que ayudan a comprender sus argumentos. Las observaciones del adulto se registraron en ese momento o justo después de la intervención del grupo para mantener las reflexiones más intactas.

De nuevo, la escucha activa juega un papel fundamental. Gracias a ella, el adulto se enriquece con las ideas de los niños, reestructura su práctica en función de los acontecimientos que surgen, que son visibles y escuchados. No obstante, no sólo se produce una relación unidireccional de escucha maestro-niño, sino que los propios niños escuchan las ideas de sus compañeros, experimentan y desarrollan teorías juntos en este proceso de descubrimiento.

Para que tuviese lugar este intercambio de escuchas y una vez se da por finalizado el tiempo en el espacio “la provocación de rodar”, se preparó una asamblea con todos los niños (véase anexo C). Esta vez, con un tono más reflexivo para revivir una experiencia de juego. Apoyándose en imágenes y videos, cada niño expresó sus ideas respecto a ese juego, fomentando el desarrollo de un aprendizaje grupal. Cabe señalar que el momento

de finalizar el juego en ese espacio y, retirar el diseño de la “provocación”, se decidió cuando se pudo apreciar una disminución del interés por parte de los niños y cuando los niños ya habían encontrado las respuestas sobre su propia investigación. Este momento de asamblea es muy importante porque permite conocer las “teorías” de los niños, estos comparten su aprendizaje y el grupo de iguales se beneficia en este intercambio de saberes. Confiar en el niño, su inteligencia y su capacidad, les da la oportunidad de expresar sus ideas y sentirse valorados. Se usa el término “teorías” para hablar de las ideas y pensamientos que tienen los niños y las afirmaciones que hacen sobre un hecho o concepto. Para el adulto también es significativa esta rutina porque le ayuda a saber en qué punto se encuentra el grupo ante ese escenario, re-direccionando su acción si es necesario.

Se consideran fundamentales ambos procesos, tanto el de juego y experimentación en el espacio como la reflexión grupal en asamblea, compartiendo con Carlina Rinaldi (2001), que “a través de la acción y la reflexión, el aprendizaje toma forma en la mente del sujeto y, a través de la representación y el intercambio, se convierte en conocimiento y habilidad.

Por último, aunque esto no se llegó a hacer, pero sí es habitual hacerlo tras la documentación, se preparan paneles donde aparezcan fotografías de los niños durante el desarrollo de la propuesta, junto a comentarios significativos de los niños, así como una breve explicación que sirva de síntesis y contextualización. Estos paneles se colocan por las paredes del aula o por el pasillo con múltiples fines, por ejemplo: para que los niños que lo han disfrutado puedan revivir esa experiencia y comentarlo con los demás, para el adulto como relectura y, por último, como medio de comunicación de lo que en esta aula está aconteciendo y los procesos por lo que estos niños han pasado, dando esa visibilidad al resto de componentes de la comunidad educativa. De esta forma, se estaría dando respuesta a la afirmación de Loris Malaguzzi sobre “lo que no se ve no existe”, reivindicando “una manera ética, estética y política de pensar en educación” (Hoyuelos, 2007).

FASE 2. DISEÑO DE UN ENCUENTRO GRUPAL: HERRAMIENTA PARA INCORPORAR A LAS FAMILIAS EN EL AULA.

La estrategia que aquí se presenta es un encuentro pedagógico para invitar a las familias a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje que surge en la cotidianidad de la escuela.

Se plantea que este tipo de encuentros tengan lugar durante todo el curso escolar dependiendo del proyecto del aula y las posibilidades que este ofrezca. No obstante, aquí se presenta cómo podría llevarse a cabo esta propuesta de intervención.

A través de este encuentro se pretende, no sólo hacer visible el aprendizaje que surge en el contexto del aula, sino también ofrecer a las familias la oportunidad de participar en el aula. Asimismo, implicar a las familias en la escuela para compartir el cambio en la labor educativa, favoreciendo así el debate público sobre las posibilidades que existen en Educación Infantil. Esta reunión se plantea con la idea de crear una red de relaciones con los familiares, tejida por los medios y canales que la escuela ofrece para fomentar este encuentro entre personas y favorecer así la participación y confrontación grupal, entendiendo que el proceso de cambio parte de un compromiso común. Asimismo, este tipo de experiencias permite a los padres adquirir diferentes competencias que guiaran sus acciones ofreciendo mayor autonomía, responsabilidad y acción a sus hijos en su proceso evolutivo.

Se utilizará la documentación de la historia real de juego presentada en el apartado anterior como hilo conductor y como herramienta principal para el desarrollo de la reunión, utilizando esta por su alto valor comunicativo y representativo de la cultura infantil y por su capacidad de incentivación a la reflexión sobre el proceso educativo.

Asimismo, compartir con las familias lo que acontece “detrás de las escenas” donde se observan niños y niñas ocupados en los procesos de exploración, descubrimiento y aprendizaje (Fortunati, 2014) y propagar la idea de utilizar el espacio por su capacidad transformadora por las acciones de los niños (Fortunati, 2014).

Planteamiento del encuentro:

Dada la situación excepcional a causa de la Covid-19 no se ha podido llevar a la práctica el encuentro que aquí se ha presentado. Entendiendo que estas reuniones son notablemente más enriquecedoras si son presenciales, tampoco se ha contemplado la idea de llevarlo a cabo de forma telemática. Además, ante las características y necesidades de estas familias, donde el nivel socioeconómico es bajo, no se concibe la posibilidad de establecer una conexión online, teniendo en cuenta que la escuela debe ajustarse a las familias y no al revés.

Para comunicar esta reunión, se facilitaría a las familias una nota informativa donde autoricen su participación. Se estudiaría con anterioridad la fecha y hora del encuentro dependiendo de las circunstancias de las familias. Si hay una familia o dos que no puedan acudir ese día, se facilitaría otra reunión con el objetivo que todas las familias puedan disfrutar de ello. Se invita a las familias a venir acompañadas con sus hijos, si así quieren o lo necesitan. Para ello, se prepararían espacios de juego con los que ellos están familiarizados. La tutora del aula acompaña este encuentro, el cual tendrá lugar en la misma aula de 3 años. Se adecuaría el lenguaje siguiendo un tono universal que pueda ser comprendido con facilidad por el público.

Teniendo muy presente el valor del espacio, se buscaría crear un ambiente amable y acogedor. Para ello, se usarán lámparas que ofrezcan una luz tenue y una sensación de tranquilidad. Se seguiría una estructura en semicírculo para que todos puedan verse y facilitar de esta forma el diálogo. En frente, la pantalla digital donde se proyectará una presentación, imágenes o videos. Se dispondrían por el espacio del aula diferentes provocaciones de juego (tal y como se establece cuando llegan los niños una mañana al aula), como puede ser; replicar la “*provocación de rodar*” que sus propios hijos han experimentado con anterioridad. Además, se colocarán paneles que recojan documentaciones registradas. También puede mostrarse algún trabajo que hayan desarrollado los niños en relación a este proyecto durante el periodo lectivo (véase anexo D).

Esta reunión seguiría el siguiente esquema:

Introducción: se daría la bienvenida ofreciendo una breve presentación por la tutora del aula y otorgando un tiempo para que las familias puedan moverse libremente por el aula y los ambientes preparados. Se seguiría con una breve contextualización que apoye la comprensión de la materia a tratar en el encuentro. Puede ser una muestra sobre las características de los niños en el desarrollo educativo acompañándolo con fotografías de diferentes momentos escolares y añadiendo muestra de producciones que hayan realizado sus hijos. Además, se hará hincapié sobre las diferentes capacidades de cada niño, de sus diferencias y riquezas particulares evitando enfrentamientos o situaciones incómodas donde pueda verse algún niño desvalorado.

Desarrollo: tras esta breve introducción, se utilizaría la pizarra digital con una presentación que mostrase la experiencia de los niños en la “provocación de rodar”. De esta forma, “...se unen en armonía contenido y forma. Una secuencia fotográfica, por ejemplo, debe dar cuenta de un proceso que diga algo interesante de lo que esa experiencia ha significado para los niños o niñas que en ella aparecen”. (Hoyuelos, 2007).

Desenlace: Se ofrecería tiempo para el debate- feedback: dando espacio al intercambio de opiniones, vía abierta a colaborar en el proyecto, participar dando ideas, mostrar sus inquietudes... De esta forma, se valoran los encuentros en grupo porque es dentro de estos donde puedes construir una cultura de educación diferente, también con los padres (Ferri, 2015).

Por último, se reflejan los aspectos que se tendrían en cuenta para realizar la evaluación:

Del diseño y la preparación del encuentro: En función a los objetivos planteados anteriormente se valoraría cómo ha sido la adecuación a las características de las familias, si se ha proporcionado un ambiente cálido y acogedor y, si la disposición de materiales, fotografías y vídeos ha sido la correcta.

De la intervención desarrollada por la autora de esta propuesta: Valorar cómo se ha adaptado a las características del grupo, si se ha ajustado a los tiempos y necesidades del grupo, si se ha compartido la experiencia con claridad, si se han mostrado fotografías y vídeos de calidad para informar, si se ha mantenido un lenguaje comprensible por toda la comunidad, si ha mostrado habilidades sociales para facilitar la comunicación, mostrando respeto y empatía, si se ha facilitado a las familias el conocimiento, desarrollo y evaluación de la provocación o si fomenta y dirige el debate constructivamente con las familias.

De los familiares: Si han entendido con claridad la intervención, valorando su interés y grado de participación, o si se han sentido cómodos para compartir dudas, inquietudes y experiencias, así como realizar cualquier aportación.

RESULTADOS

Una vez que se ha mostrado el uso de la documentación pedagógica en una actividad concreta y cómo esta puede ser una herramienta para ayudar a las familias a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan los resultados de la documentación realizada y lo que se espera obtener del encuentro con las familias que no ha podido realizarse.

Mediante el ejemplo desarrollado con anterioridad sobre la documentación realizada, se ha podido comprobar cómo los niños en un ambiente contextualizado, han realizado la investigación que les ha llevado a compartir ideas como “las ruedas tienen que ser circulares” (M, 3 años); “No pueden ser cuadradas porque el cuadrado no rueda” (J, 3 años) ó “los objetos que tienen un lado más grande y el otro más pequeño no ruedan igual porque se caen antes de llegar al final” (N, 3 años), demostrando que han adquirido las competencias a través del juego y la experimentación, mostrando y expresando ideas de gran inteligencia.

En relación a la “investigación” que hacen los niños con los materiales, se han encontrado ciertas limitaciones por la edad de los niños- siendo este el grupo de 3 años- que se caracteriza más por la experimentación antes que por establecer sus propias teorías con

un pensamiento más divergente- como puede pasar en un grupo de 5 años-. Aún así, se ha observado cómo niños con mayor madurez han expresado sus ideas con un pensamiento muy firme, lógico y creativo que me anima a seguir desarrollando este tipo de propuestas desde los 3 años.

Además, se ha comprobado cómo surge el aprendizaje grupal cuando los niños han compartido sus ideas sobre las ruedas y han ayudado a aquellos niños que no eran conscientes de ello a comprenderlo. Asimismo, esta actividad ha permitido valorar el juego, no sólo su valor como eje metodológico de la práctica educativa, sino también como estrategia que fomenta la construcción de aprendizajes entre iguales. La naturalidad y espontaneidad que caracteriza a los niños en esta etapa, y el deseo de compartir sus descubrimientos hace que se produzca una emotiva sinergia de intercambio de saberes, donde todos aprenden y encuentran el significado a lo que están desarrollando.

Gracias a este trabajo que necesita mucho tiempo de preparación, acompañamiento, análisis y reflexión, se ha comprobado la importancia de adquirir contenidos no por su cantidad sino por su calidad, utilidad y práctica.

De igual modo que, se aprecia la importancia que tiene la reflexión de la acción, y de compartirlo con otro adulto, en este caso con María, la tutora del aula. Gracias a compartir las inquietudes, vivencias y sensaciones sobre lo que los niños han vivido, se puede interpretar su experiencia. Esta interpretación permite plantear nuevas hipótesis sobre el trabajo que se está realizando con los niños y dirigir la proyección de la propuesta.

Tras los resultados expuestos anteriormente, se considera que esta herramienta permite conocer cómo los niños son capaces de adquirir las competencias a través del juego y cómo dándoles la oportunidad de ser protagonistas en su aprendizaje estos pueden desarrollar sus ideas y adquirir las competencias específicas para esta etapa.

De este modo y en relación a la hipótesis inicial, se espera que la documentación sirva como herramienta para mejorar el trato entre la familia y la escuela y que, aumentando la participación de los padres, esta estrategia les ayude a comprender paulatinamente las etapas evolutivas por las que pasan sus hijos y los procesos de construcción del aprendizaje. Además, cumpliendo con uno de los objetivos iniciales, se espera generar un debate público como instrumento para dar visibilidad a la infancia.

Tal y como plantea en los objetivos del encuentro, se aguarda que los padres se sientan más cómodos ante la naturalidad del ambiente, destruyendo de esta forma el muro imaginario entre ambas instituciones. Se entiende que, estos intercambios donde los padres pueden entrar hasta la clase de sus hijos, favorecen la eliminación de barreras y aporta sencillez y flexibilidad en el trato personal con las familias.

Se estima que las familias comprendan el valor que tiene esta etapa mas allá de la adquisición de contenidos, obteniendo una mayor sensibilización sobre las posibilidades que ofrece la Educación Infantil (Parra, 2004). Además, se espera un incremento en la participación de las familias en la escuela tras varias sesiones de este tipo, aumentado su interés por el desarrollo de la vida escolar de sus hijos.

Del tiempo destinado para el debate- feedback se espera que los familiares intercambien opiniones, que sientan que su voz es útil y escuchada, se espera que muestren sus inquietudes y aporten ideas nuevas que generen nuevos ámbitos de conocimiento en el grupo. Proporcionando un ambiente cuidado que muestre trabajos de sus hijos y, además, que surjan recreaciones de espacios de juego que los hijos han podido disfrutar anteriormente, se espera que los padres puedan experimentar y jugar en los espacios recreados como fórmula para comprender su sentido.

Se espera que, durante la realización del encuentro, la preparación de la sesión responda a las características de las familias y que los recursos visuales elegidos hayan comunicado con claridad lo que con el encuentro se pretendía.

Por último, se aspira conseguir una relación sólida entre la familia y la escuela compartiendo las siguientes condiciones (Parra, 2004): La garantía de una continuidad educativa entre familia e institución escolar como contexto ventajoso para el desarrollo del niño, la revalorización por parte de la escuela de los recursos educativos que posee la familia y una mayor responsabilidad de las familias en relación a los problemas educativos en el contexto familiar y extra-familiar.

CONCLUSIONES

Es posible concluir, a partir de lo expuesto anteriormente, la necesidad de desarrollar desde la escuela estrategias que animen a la familia a conocer los procesos que viven sus hijos en esta institución.

Existen diferentes escenarios donde puede analizarse la participación y colaboración de los padres, y desarrollar estrategias que mejoren la relación entre la familia y la escuela. En este caso, se cree imprescindible la formación universitaria del profesorado como espacio donde debe nombrarse a esta como parte de la comunidad educativa y, por tanto, como agentes activos en la educación escolar. Entendiendo que, si la familia es el primer entorno de socialización y desarrollo para el niño (en la mayoría de las ocasiones) esta no puede quedar en el olvido. Con la intención de garantizar una formación óptima en los estudiantes que opten a titular como maestros de Educación Infantil, dentro de las competencias a adquirir, se hace mención a la disposición para establecer vínculos cercanos con las familias, así como fomentar su participación en la escuela. Además, la capacidad para analizar, reflexionar y comprender los procesos de aprendizaje desde los 0 a los 6 años en el contexto familiar.

De modo que, mediante este documento se presenta una herramienta pedagógica como medio de conexión con las familias que dé respuesta a las competencias exigidas para recibir el título citado. Esta herramienta desarrolla el uso de la documentación como estrategia que fomente la participación de las familias en la escuela siendo útil, no sólo para recoger las experiencias de los niños, sino también para reflexionar entre adultos sobre la metodología que se desarrolla en el aula. Para llegar a esa reflexión común, es necesario un ejercicio de democratización de la escuela para que las familias se sientan realmente valoradas e integradas en la comunidad educativa. Además, esta apreciación será recíproca pues las familias a su vez valorarían la importancia y el valor que tiene la educación y la asistencia de sus hijos a esta institución.

Tal y como se dictaba anteriormente, no se ha podido realizar este encuentro presencial por las circunstancias actuales. No obstante, el hecho de organizar desde el colegio la enseñanza telemática teniendo en cuenta- más que nunca- el papel de las familias, abre

un campo de posibilidades para trabajar con la familia y plantearse cómo estas pueden acompañar a los maestros en la cotidianidad de la escuela.

Este análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha permitido orientar mis acciones hacia una metodología caracterizada por una práctica activa – porque la documentación no puede entenderse en entornos donde el niño no sea protagonista- ajustando la enseñanza a la riqueza y las capacidades de cada individuo. De cara al futuro, presenciar ahora esta reestructuración de la metodología empleada en el aula, orientada a la creación de proyectos donde los niños sean co-constructores de su propio aprendizaje, me ha permitido ver cómo este estilo inhabilita el uso de programas preestablecidos porque los proyectos son únicos para el aula en el que se desarrollen. Coincidiendo con Rosa María Cruz (2013) en que no pueden ejecutarse proyectos pensados por otros para niños y contextos hipotéticos e indefinidos.

Por ello, la labor del docente debería adaptarse a las características y casuísticas de cada aula. Unas preguntas que pueden guiar la búsqueda del significado de la escuela son presentadas por Carlina Rinaldi (2001), desde la perspectiva de la escucha en Reggio Emilia: ¿cómo podemos ayudar a los niños a encontrar un significado en lo que hacen, en lo que encuentran, en lo que experimentan? ¿Cómo podemos hacer esto por nosotros mismos? En la búsqueda del significado debemos preguntarnos: “¿Por qué?”, “¿Cómo?”, “¿Qué?”. Compartiendo con Rinaldi (2001), que estas son las preguntas claves que los niños hacen constantemente, dentro y fuera de la escuela.

De este modo, se produce un cambio en la cantidad por la calidad de las propuestas, así como la valoración del proceso frente a los resultados finales, entendiendo la calidad como establece Alfredo Hoyuelos (2009): “esta capacidad de la escuela para crear significados”. A través de este cambio, presentando propuestas donde los niños realmente desarrollen un papel activo en su aprendizaje, se busca defender las múltiples posibilidades que existen en el trabajo de Educación Infantil con la idea de influir a toda la comunidad educativa –incluidas las familias-.

Esta reflexión es necesaria para tomar conciencia de las prácticas que se ponen en juego buscando una relación con las características y capacidades particulares de niños que habitan en cada aula. El hecho de ajustar mi postura como docente a las casuísticas del aula en el que me encuentre, forma parte del compromiso personal que como docente

debo tener con la tarea educativa. Además, ofrecer esos escenarios de aprendizaje permiten al niño adquirir diferentes conocimientos teniendo como referencia el principio globalizador, defendido desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como construir proyectos que pongan en relación las tres áreas de experiencia que referencian la labor educativa en la etapa de Educación Infantil cumpliendo con el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

Compartir esta enseñanza con las familias permite valorar, juntos, la lentitud y la calma, cada día más olvidadas en la etapa de Educación Infantil. A su vez, este llamamiento a la pausa y a respetar los ritmos de la infancia, incrementa el desarrollo de experiencias enriquecedoras meditando más aquello que se quiere ofrecer a los niños. Sabiendo que, será más gratificante la calidad de tus propuestas que la cantidad total de estas. De este modo, se comienza a valorar la calidad, no sólo por el resultado final, sino también por lo que sucede durante el proceso de creación e investigación con los niños. Entendiendo que, gracias a ese proceso, se descubre poco a poco la cultura infantil.

Asimismo, cuando los padres intervienen en esta causa compartida, descubren otro tipo de posibilidades para trabajar y acompañar a sus hijos, dejando a un lado la idea de trabajar “contenidos por contenidos” y querer conocer una modalidad que muestra la interconexión entre los diferentes “*lenguajes*” de los niños, y que apuesta por trabajar a partir de la “reflexión de la acción” de sus hijos en la escuela.

Volviendo a las ideas que han sido presentadas con anterioridad en este documento y que recogen la esencia de los planteamientos mostrados, se plantean los siguientes interrogantes que despiertan una reflexión necesaria para el cambio en la práctica educativa en Educación Infantil: ¿qué imagen ofrece la escuela a niños y niñas? ¿Qué posibilidades da? ¿Qué espera del proceso de enseñanza aprendizaje? La perspectiva y posición de la escuela y, por ende, de los maestros que formen parte de ella, determinara sus acciones y las posibilidades que esta ofrezca a la infancia y su entorno, como son las familias. ¿Cómo podemos crear escenarios donde los niños puedan construir conocimientos significativos? ¿Qué postura de adulto favorece la conexión de los aprendizajes?

Los adultos pueden enriquecerse mediante la interpretación de las acciones de los niños. Incluir a las familias en esta reflexión, ofrece diferentes interpretaciones, diferentes puntos de vista. De esta forma, cobran más fuerza los argumentos que defienden la posibilidad de seguir este camino que busque el significado a lo que hacemos y cómo compartimos este trabajo con toda la comunidad educativa, entendiendo que este cambio en el paradigma educativo es un compromiso común.

Por último, mediante este trabajo final, se espera recoger un análisis de la relación familia-escuela, el desarrollo de una herramienta pedagógica como herramienta de conexión y las reflexiones e inquietudes que han surgido durante todo este proceso. Teniendo como referencia, la esencia particular de cada asignatura cursada en este grado de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, L. F. (2010). Relación universidad-escuela Una experiencia de investigación colaborativa. *Magazín Aula Urbana*, (75), 17-19. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/674>

Barandica, M. Martín (2016). *La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. Hojas y Hablas* ISSN: 1794-7030 - ISSN (on-line) 2539-3375 N° 13. Año 2016 [pp. 179-191]

Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta* 2009, Vol. 37, núm. 2, pp. 123-130 ISSN: 0210-2773 ICE. Universidad de Oviedo

Civarolo, M.M, Pérez, M. A. (2013). *1+1+=pareja educativa*.14 nodos y nudos. Volumen 4 N° 24. P.p 14-24

Civarolo, M; Pérez, M.; Tacconi, N. (2016). *Una pedagogía que da cuenta de la complejidad de la infancia*. Universidad Nacional de Villa María, Instituto Académico pedagógico de Ciencias Humanas, Grupo de investigaciones y Desarrollos Didácticos - GIDED-.

Cruz, R. (2013). En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol.2 (1), marzo 2013 pp. 233-235

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona

Ferri, F. (04 de julio de 2015). “Si no involucramos a las familias en la escuela solo esperarán de ella buenas notas”. El diari de l'èscola dèstiu. Rosa Sensat. <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/04/gino-ferri-si-no-involucramos-a-las-familias-en-la-escuela-solo-esperaran-de-ella-buenas-notas/>

Francisco-Juan García-Bacete (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo, *Infancia y Aprendizaje*, 26:4, 425-437.

Fortunati, A. (2014). La aproximación de San Miniato a la educación de los niños. Protagonismo de los niños, participación de las familias y responsabilidad de la comunidad para un currículum de lo posible. Italia. ETS

Garreta, J (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* Vol. 8. Nº1: Págs. 71-85

Haciendo visible el aprendizaje. Niños que aprenden individualmente y en grupo (2009). Project Zero (Harvard). Reggio Children.

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

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de Infantil. [Versión electrónica]. Revista Aula de Infantil 3

Hoyuelos, A., Riera, María A. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil. Octaedro

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Mir, M., Batle, M. y Hernández, M., (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PÁGINES 45-68.

Murillo, F.J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”. *REICE - Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
2003, Vol. 1, No. 2

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil

Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del Practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil.

Parra, J.M. (2004) La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas* 9,168- 769.

Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. “*Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*” vol. 8 no.4.

Rinaldi, C. (2013). En diálogo con Reggio Emilia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 2 (1). pp.233-235.

Osoro, J.M; González, O. (2008) Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de Educación Infantil. *Revista iberoamericana de educación*. No47, pp 15-31

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

Villa, I. (1998) Familia y Escuela: dos contextos y un solo niño. Universidad de Girona. Departamento de Psicología.

Zabalza Beraza, M.A. (1996). Calidad en Educación Infantil. Madrid: Narcea

Zabalza, M.A., Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, pp. 103-113

ANEXOS

Anexo A: "Provocación de rodar". Espacio de juego documentado



Anexo B: Herramienta para registrar la información

DOCUMENTACIÓN: CONVERSACIONES ENTRE LOS NIÑOS EN EL PROPUESTA: ESPACIO DE RODAR

Fecha: 20-02-2020 Contexto de investigación: "Provocación rodar"

Nombre <u>Mathías</u>	Nombre <u>Jad</u>	Nombre <u>Victoria</u>	Intervenciones del adulto	Observaciones
<p>¡Ah, sí que rueda!</p> <p>No, porque ese no rueda.</p>	<p>¡Guau, sí rueda!</p> <p>¡Este también rueda!</p> <p>No</p> <p>No. Este tiene otra forma.</p> <p>Cuadrada</p> 	<p>¡Este no rueda!</p>	<p>¿Quieres probar con ese?</p> <p>¿Pero rueda igual?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Son iguales?</p> <p>¿Qué forma tiene?</p>	<p>Victoria juega junto a Jad, pero ella practica juego simbólico, no prueba a rodar ningún material. Le propongo juego de rodar, pero no quiere. Jad sigue buscando una explicación y pronto la encuentra.</p>

Nombre <u>Nor</u>	Nombre <u>Oliver</u>	Nombre <u>Victoria</u>	Intervenciones del adulto	Observaciones
<p>Se cae. Es redondo.</p> <p>Aquí es más grande y aquí más pequeña.</p> 	<p>No rueda. Mira, no rueda.</p> <p>Porque es cuadrado</p> <p>Se da la vuelta</p> 	<p>Se da la vuelta como el otro.</p> <p>¡Son iguales!</p>	<p>¿Por qué crees que se cae? ¿Qué pasa con este?</p> <p>¿Quieres probar con este? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué pasa con ese?</p>	

Anexo C: Asamblea de reflexión grupal:



Anexo D: Ejemplo de un encuentro grupal con las familias

Estas imágenes corresponden a un encuentro familiar que tuvo lugar en diciembre en la misma aula de 3 años del Colegio Público Francisco de Quevedo y Villegas de la localidad de Valladolid. Se muestran aquí para que sirvan como ejemplo y entender mejor cómo podría ser la disposición del espacio defendida anteriormente

