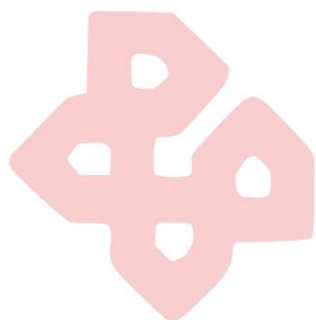




DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN INICIAL: MOVER, REMOVER Y CONMOVER EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

Pedagogical documentation and Initial Training: Moving, stirring and touching teachers' practical knowledge



*Gonzalo Maldonado-Ruiz
Encarnación Soto Gómez
Universidad de Málaga
E-mail de los autores: gonzamaldo@uma.es;
esoto@uma.es
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0065-8091>;
<https://orcid.org/0000-0001-5758-1684>*

Resumen:

La investigación que presentamos busca conocer las potencialidades educativas de la documentación pedagógica como herramienta para desarrollar el pensamiento práctico docente en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil. En primer lugar, y en el marco de las necesidades actuales de la formación inicial, nos detenemos en la definición de la imagen compleja del conocimiento práctico docente. Un sistema multidimensional y fundamentalmente inconsciente, con posibilidades de transformación a través de dos procesos clave: la teorización de la práctica y experimentación de la teoría. Movimientos que podemos desarrollar, entre otras estrategias didácticas, a través de la documentación pedagógica (herramienta originaria de las escuelas de Reggio Emilia, Italia). Para comprender los matices que implica su incorporación en la formación inicial de docentes, realizamos un estudio de caso con un grupo de 26 maestras y maestros en formación inicial

en una institución de educación superior ecuatoriana. Entre los resultados obtenidos, podemos encontrar la importancia del diseño de una estructura metodológica y tutorial coherente que acompañe el proceso de documentar. Un diseño que, para provocar la transformación del conocimiento práctico, facilite un encuentro corporal, temporal, espacial y biográfico con una manera diferente de ser docente y de entrar en relación con la Teoría.

Palabras clave: documentación pedagógica; educación infantil; formación inicial; pensamiento práctico; tutoría académica.

Abstract:

The research that we present seeks to know the educational potentialities of pedagogical documentation as a tool to develop practical teacher thinking in Initial Early Childhood Education Teachers Training. In the first place, and within the framework of the current needs of Initial Training, we stop at the definition of the complex image of teachers' practical knowledge. A multidimensional and fundamentally unconscious system that has the potential for transformation through two key processes: the theorization of the practice and experimentation of the theory that we can develop, among other didactic strategies, through pedagogical documentation (a tool originated in the schools of Reggio Emilia, Italy). To understand the nuances involved in incorporating this tool into Initial Teacher Training, we conducted a case study with a group of 26 pre-service teachers in an Ecuadorian higher education institution. Among the results obtained, we can find the importance of designing a coherent methodological and tutorial structure that accompanies the documenting process. A design that, to provoke the transformation of practical knowledge, facilitates a bodily, temporal, spatial and biographical encounter with a different way of being a teacher and of entering into a relationship with Theory.

Key Words: academic mentoring; early childhood education; initial teacher training; pedagogical documentation; practical thinking;

1. Introducción

El incierto y cambiante mundo en el que vivimos (Bauman y Leoncini, 2018) requiere una educación y un docente que tiene que tolerar un alto nivel de ambigüedad e incertidumbre, desarrollando procesos, estrategias y tomas de decisiones bajo la presión añadida de satisfacer las incesantes demandas institucionales y sociales (Pérez Gómez y Soto, 2019).

Como diferentes estudios e investigaciones indican, la formación de docentes sigue siendo uno de los elementos claves para la mejora de los procesos educativos (Nye et al., 2004). Sin embargo, en la estrategia convencional, bien artesanal o regida por la racionalidad técnica (Schön, 1992, 1998) de formación de docentes, la separación endémica de la teoría y la práctica ha convertido en estériles los procesos de formación. No podemos seguir entendiendo que el docente solo debe aplicar de manera rutinaria las cuestiones teóricas aprendidas (pretendidamente universales) sin reconocer la imprevisibilidad de lo que ocurre en las aulas (Hammerness et al., 2005; Schön, 1998).

La formación inicial, con frecuencia, olvida que las maestras y maestros en formación llegan con un amplio bagaje a lo largo del sistema escolar, un conocimiento práctico. Una imagen tácita de lo que significa ser docente que actúa como “control

remoto”. Esta “desconexión” ha separado mundos que han de estar estrechamente vinculados y en permanente diálogo, como son la necesaria e intensa relación entre la “teoría” y la práctica (Herráiz, 2015; Korthagen, 2017), entre la investigación y la cotidianidad de la escuela (Schön, 1998), o entre el conocimiento profesional y los aspectos biográficos y emocionales de las y los docentes (Zeichner, 1995).

¿Cómo entender entonces la formación inicial de docentes para reconstruir de una manera consciente y sistemática el conocimiento práctico de los docentes en formación? A lo largo de este artículo intentaremos hacer frente a estas cuestiones analizando, a través de un estudio de casos desarrollado en una universidad ecuatoriana, la experiencia de un grupo de estudiantes cuya profesora integra la documentación pedagógica como una herramienta que impulsa el desarrollo de competencias docentes y por tanto, la re-visión de su conocimiento práctico.

2. El complejo escenario de la formación inicial en Educación Infantil: La relevancia del pensamiento práctico

Las dificultades de los actuales espacios de formación inicial mencionadas generan dos necesidades fundamentales:

- a) La *necesidad* de que las maestras y los maestros en formación desarrollen un aprendizaje situado en la incertidumbre de la práctica (Jarauta y Pérez Cabrera, 2017). Según Atkinson (2002), la experiencia escolar exige un procesamiento y acción rápidos, lo cual facilita el desarrollo de la capacidad de “pensar como un maestro/a” (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, et al., 2005). Pero esta práctica debe girar en torno a situaciones y casos reales que estimulen la emergencia de experiencias pasadas (Dewey, 1997) de las y los estudiantes en la búsqueda de una solución.
- b) La *necesidad* de trascender y vincular con sentido la formación teórica explícita con la práctica. Así, no solo se trata de privilegiar la acción educativa en un binomio en oposición a la teoría, sino de difuminar ese común “esoterismo” que parecen incorporar los saberes profesionales (Morin, 2001). Aquí es donde corrientes como el self-study (“auto-estudio”) cobran especial relevancia puesto que el conocimiento emerge del estudio de las cuestiones ligadas a un contexto inmediato (Dinkelman, 2003).

Abordar el conocimiento práctico o “conocimiento en la acción” (Schön, 1992), entendido como “el entramado de representaciones o significados (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores de naturaleza inconsciente), de comprensión y de acción, que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal” (Pérez Gómez, 2010, p. 22), podría ayudarnos, en la formación inicial, a atender las necesidades mencionadas. Éste incluye a las “teorías proclamadas” y las “teorías en uso” (Argyris y Schön, 1987), un marco de pensamiento y acción que hunde sus raíces en las experiencias vividas por las estudiantes, formando

el núcleo duro de sus creencias, aquellas que les permiten hacer asociaciones lógicas y responder de forma automática a las demandas de la práctica (Pérez Gómez, 2019).

En síntesis, necesitamos estrategias que faciliten el desarrollo del “pensamiento práctico” como “construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes y subconscientes que gobiernan nuestras percepciones, interpretaciones, toma de decisiones y conductas” (Pérez Gómez, 2019, p. 7). En otras palabras, y como este autor propone, no es únicamente una explicitación de nuestras teorías implícitas, sino un proceso que busca “mover, remover y conmover” nuestro conocimiento práctico a través de una sinergia de “ida y vuelta” que implica dos movimientos fundamentales:

- *Teorización de la práctica.* Se trata de la “investigación intencional y sistemática de la propia práctica” (Dinkelman, 2003, p. 8) que, además de nombrar y buscar razonamiento a través de códigos o sistemas de representación simbólica originados en la cultura (Pozo, 2014), permite descubrir nuestras propias incongruencias (Schön, 1992).
- *Experimentación de la teoría.* Pérez Gómez (2017) explica que se “refiere al proceso de traslación y concreción de estos nuevos modelos teóricos personales reformulados a partir del análisis de la práctica y del contraste con teorías ajenas en nuevos esquemas y hábitos operativos” (p. 68). Una oportunidad para vivir con éxito las nuevas ideas encontradas (Hammerness et al., 2005) e incorporadas a través del diseño de acciones informadas a su conocimiento práctico reconstruyendo sus hábitos primitivos.

Desde el ámbito de la formación inicial y, en concreto, desde la formación del maestro/a de Educación Infantil, la investigación cotidiana podría ser el lugar donde estos procesos se vivan de forma natural. Como Stenhouse (1987) afirma, investigar es la vía que “invita al profesor a mejorar su arte mediante el ejercicio de este arte” (p. 137). Es, desde esta perspectiva, donde nace la idea de pensar que la documentación pedagógica, por su espíritu de investigación colaborativa en los espacios de Educación Infantil, podría convertirse en un vehículo privilegiado para el desarrollo del pensamiento práctico docente.

2.1. La documentación pedagógica, ¿una *estética del conocer* que mueve, remueve y conmueve el conocimiento práctico?

La documentación pedagógica se puede entender como una herramienta de investigación cotidiana (dada a conocer desde la reconocida experiencia de las escuelas de Reggio Emilia, Hoyuelos, 2013; Rinaldi, 2006). A través de ella, se interpretan de manera intersubjetiva y se comunican procesos de aprendizaje de niñas y niños gracias a las evidencias recogidas. Un recoger que, como explica Johnson (2000), no resulte en el “acopio” de material a modo de “vigilancia y control social”. Por el contrario, concebimos la documentación pedagógica como una investigación de naturaleza estética, entendiendo ésta “como elemento de conectividad, [...] que nos

hace movernos más allá del ámbito racional, que nos hace mover a través de la seducción por el mundo” (Bonàs i Solà, 2011, p. 146).

Esta acción profesional, materializada en cuatro momentos diferenciados con fronteras difusas (observar, registrar, interpretar y comunicar), se asienta sobre un principio fundamental: una reivindicación de la cultura de las infancias (la “resistencia ética continua”, Pacini-Ketchabaw et al., 2014) y, por tanto, una disposición tangible de las maestras y maestros para poner en duda sus percepciones a través de la investigación de lo que ocurre en la cotidianidad educativa.

Como dice Sontag (2008), en esta vida todo encuadre fotográfico se define por lo que deja fuera y ese “afuera” habla de una manera de entender la educación y las infancias que la documentación pedagógica solo pretende dar presencia a través de los diálogos educativos e intersubjetivos que estimula y nos pone en relación con ella.

En este sentido, pensamos que documentar mantiene una relación íntima con los procesos que inspiran y motivan el desarrollo del pensamiento práctico que ya hemos mencionado, la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría:

a) ¿Observar o mirar?

La experiencia de documentar pedagógicamente comienza con la mirada de una maestra o maestro hacia aquello que acontece en el aula. Este esfuerzo consciente implica una incipiente experimentación de la teoría que deriva en una actitud específica, “una predisposición a actuar” (Pérez Gómez, 2017). Por tanto, “ponerse a mirar” sitúa a las maestras y maestros en una suerte de estado pre-emocional y pre-intelectual de apertura hacia las historias de las infancias que introduce un “tiempo de espera” (Mannay, 2017). Una contención de acciones pedagógicas no reflexionadas y contrarias a lo que queremos promover con las niñas y niños.

¿Por qué planteamos el dualismo entre “mirar” y “observar”? A menudo, desde la perspectiva psicológica de la Educación Infantil, parece que la observación está orientada más a una comprobación empírica de las teorías que explican y predicen el desarrollo (Zheng, 2008) que a una apertura a la sorpresa. Mirar, sin embargo, requiere “una suspensión de nuestros juicios y, sobre todo, de nuestros prejuicios” (Rinaldi, 2006, p. 65). Esta actitud estética se denomina “extrañamiento” (Mannay, 2017) y se resumiría en “hacer de lo familiar algo extraño”, o lo que es lo mismo, dejar que el asombro sea el que inicie una “reflexión desde la acción” (Schön, 1998). Este análisis de la sorpresa puede ser una plataforma privilegiada para hacer visible el conocimiento práctico porque aquellas escenas donde las y los maestras/os en formación deciden focalizar su mirada son, por su rapidez e inconsciencia, de naturaleza intuitiva (McMahon, 2002, p. 180). Es decir, también es una fase inicial de teorización de la práctica donde desvelamos las teorías personales sobre lo educativo, un puente necesario para poder establecer y cuestionar el sentido y la virtualidad pedagógica de las mismas.

b) El registro

De la actitud previa de escucha, la documentación pedagógica transita a una recogida de evidencias que “no es puramente textual, sino que se basa en la sinergia entre fotografía, vídeo, sonido y texto, y permite enriquecer la representación de situaciones “inmortalizadas” (De Rossi y Restiglian, 2013, p. 82). Esta fase, en el ámbito formativo, implica in-corporar un rol docente con un cuerpo “*diferente*” que nos parece relevante para estimular la *experimentación de una nueva teoría*.

La mirada y, sobre todo, el registro, implica un movimiento de “descenso” hacia donde están las niñas y niños. Una transición que da lugar al cuerpo como “instrumento, al mismo tiempo interno y externo, para la representación y la comunicación cultural” (Pozo, 2014, p. 213). Pensamos que este también es un momento clave para repensar una identidad profesional conectada con la teoría de la “performatividad” (Mannion, 2007).

c) La interpretación intersubjetiva de los procesos

Esta fase del ciclo de documentación pedagógica supone un momento privilegiado para una *teorización de la práctica contrastada*; se “construyen socialmente nuevos conocimientos a medida que investigan, reflexionan y representan la construcción de conocimientos de los niños” (Baker, 2015, p. 991). Este momento de pausa sirve para generar procesos de reflexión *después* de la acción que tienen la potencialidad de verse apoyados en la colectividad (Atkinson, 2002). La intersubjetividad se ve complementada por la figura de la tutorización, cuya función contribuye fundamentalmente a desvelar y deconstruir las actuaciones automáticas del aprendiz y a “dar sentido a lo que ha contemplado” (Lazarus, 2002, p. 149).

Es en este momento donde se acaban también encontrando argumentos de mejora de las propuestas que las y los docentes diseñan para las niñas y niños. Un momento que quizá suponga el puente clave para volver *experimentar* el “nuevo conocimiento práctico informado” (Pérez Gómez, 2017).

d) La comunicación narrativa de la investigación

Esta fase final del ciclo de documentación pedagógica podría ser la oportunidad para tejer relaciones con las teorías, las interpretaciones surgidas a través de una narración y la comunidad educativa donde se suceden. Un proceso que busca trascender de la descripción de las historias hacia “un tipo de contexto conmovedor, no simplemente una recitación de hechos u ocurrencias” (Kahttar y Callaghan, 2019, p. 182).

Esta mirada contrastada y profundamente tejida de experiencia y saberes propios y ajenos se convierte en un proceso estimulante para la formación inicial del profesorado, porque es en esta formalización teórica donde las maestras y los maestros pueden alejarse de conceptos con pretensión “tecnicista” que les distancien de la Teoría, para volver a acercarse a ella como herramienta útil que les ayuda a poner en cuestión sus propias creencias observando la realidad con otros “ojos” (el “rizoanálisis” según Pacini-Ketchabaw et al., 2014).

3. Marco metodológico

Desde este prisma teórico, iniciamos un estudio cualitativo que asume la investigación de lo educativo como un proceso complejo que no puede “examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62). Así, y con el objetivo de comprender qué papel puede jugar la documentación pedagógica en la formación inicial de los docentes de infantil y, en concreto, cómo puede favorecer el desarrollo del pensamiento práctico, desarrollamos un estudio de casos (Simons, 2011) buscando la comprensión intrínseca de una realidad concreta y acotada desde una mirada “situacional” (Mendoza, 2012). Nos acercamos, por tanto, a una propuesta de formación inicial donde la documentación pedagógica se incorpora como eje formativo básico con estas cuestiones específicas:

- ¿Cómo y cuándo se van poniendo en juego las diferentes dimensiones del conocimiento práctico, especialmente las disposiciones subjetivas (emociones, actitudes y creencias), de las maestras en relación con la documentación?
- ¿Qué cualidades pedagógicas emergen de las prácticas educativas que incluyen la documentación como herramienta educativa?
- ¿Qué valoración hacen las estudiantes de la herramienta tras la experiencia vivida?

3.1. Muestra del estudio

Para la selección de la muestra nos trasladamos a una universidad ecuatoriana por el modelo pedagógico que ésta incorpora. Teniendo como base epistemológica el desarrollo de competencias profesionales entendidas como complejos sistemas de comprensión y actuación (Pérez Gómez, 2017), se asienta sobre tres ejes fundamentales:

- a) *La relevancia del practicum*. Durante los 4 años y medio de formación, los estudiantes viven, en parejas pedagógicas, 9 periodos de prácticas en escuelas tutorizadas por un/a profesor/a universitario/a.
- b) *La Lesson Study (investigación-acción cooperativa)*. A través de esta metodología de investigación y mejora de la práctica (Soto et al., 2019), las maestras y maestros en formación van diseñando propuestas que ponen en acción y evalúan. Un proceso que, además, en el caso del trabajo de algunas tutoras académicas, se ve informado por el uso de la documentación pedagógica (de ahí nuestro interés por seleccionar este contexto).
- c) *La teoría como herramienta de comprensión y acción*. La formación “teórica” en la universidad se desarrolla simultáneamente con la parte práctica a lo largo de todos los cursos (25% aprox. de la carga horaria total de la titulación frente al 75% aprox. de formación teórica).

Así, la decisión de escoger este centro como contexto de investigación se justifica por el interés que este modelo pedagógico tiene a diferencia de otras Facultades y escuelas de formación inicial de docentes.

Seleccionamos, a través de un muestreo teórico, a un grupo de 26 estudiantes que, tutorizados por la misma docente universitaria, desarrollan su último periodo de prácticas de la titulación en Educación Infantil. Este periodo, además, se vincula con la realización de sus proyectos finales de titulación. Escogemos a este grupo por la fuerte presencia que la documentación pedagógica tiene en la propuesta metodológica de la citada profesora quien, además, tiene una amplia experiencia con ella como maestra de Educación Infantil.

Para facilitar una mirada más profunda, dentro de ese grupo amplio de estudiantes, centramos nuestro análisis en seis de ellos y ellas. La razón de esta selección se debe a que, además de supervisar sus prácticas, dicha profesora también era la tutora de sus proyectos finales de titulación (no ocurría así con las 20 estudiantes restantes). Así podíamos ser partícipes también de cómo el proceso de documentación pedagógica entraba en diálogo con el diseño de propuestas de investigación y mejora a través de la Lesson Study. Los perfiles de este grupo de profundización eran:

- Dos parejas desarrollaron su periodo de prácticas en la misma escuela. En ella, construyeron un atelier con inspiración reggiana para diseñar propuestas “provocativas” (Vilanova Buendía, 2014) de juego libre con dos focos de investigación: la *experiencia* como vivencia educativa (foco de la pareja Bárbara-Viviana) y la *escucha a la infancia* a través de la documentación pedagógica (foco de la pareja Johnny-Ninive).
- La tercera pareja (Jennifer-Nancy) desarrollaba sus prácticas en otro centro educativo. En su caso, decidieron generar “propuestas provocativas” (similares a las “instalaciones de juego efímeras” de Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2011). Esto lo hicieron desde un foco de investigación que buscaba comprender cómo re-adequar el espacio exterior escolar a raíz del *juego natural* de las niñas y niños.

Los tres proyectos de Lesson Study descritos tenían como herramienta de investigación y análisis de la práctica fundamental la documentación pedagógica a raíz de la presentación y sugerencia de ésta por parte de la tutora académica.

Con este marco, hicimos un seguimiento profundo de la propuesta formativa que se les ofrecía: prácticas en escuelas por la mañana y formación teórica (vinculada a lo que ha ocurrido en las escuelas) por la tarde, para el grupo de las 26 durante algo más de dos meses. Para las parejas antes descritas, esta estructura se vio complementada con numerosos seminarios donde se profundizaba en sus investigaciones: 7 seminarios “formales”, una docena encuentros “informales” (no estructurados) y una semana de convivencia donde las 6 estudiantes junto con la tutora viajaron hasta Colombia para participar en seminarios de difusión (donde también pudimos acompañarles).

El acceso a esta muestra fue facilitado por la institución, la docente y el grupo de estudiantes, donde se compartieron de una forma fluida y cercana los principios éticos de la misma. Así, además de facilitar el acceso a todas sus producciones, las participantes incluso solicitaron aparecer en el análisis con sus identidades reales.

3.2. Instrumentos y estrategias

Durante tres meses, hemos combinado una serie de instrumentos que aseguran la triangulación de momentos, informantes y estrategias (Hancock y Algozzine, 2006):

- *Observaciones participantes* (Angrosino, 2012). Concretamente, se han desarrollado 29 sesiones de observación [Ob], aproximadamente 100 horas en total, desglosadas en: sesiones de práctica en escuelas; sesiones en la universidad; seminarios de profundización con la tutora; y seminarios de difusión en los que las estudiantes pudieron compartir conclusiones de sus proyectos de investigación.
- *Documentación pedagógica*. Incorporamos la documentación pedagógica como una herramienta propia de la investigación cualitativa. Así, intentamos “atravesar la vitrina” (Vilanova Buendía, 2014) de la observación para acoger una postura (física y metafóricamente hablando) de escucha.
- *Análisis documental* (P. Atkinson, 1992). Se han analizado las producciones (800 páginas aprox.) realizadas por las estudiantes a lo largo de la titulación. Entre estas se incluyen sus diseños de investigación, diarios de prácticas, ejercicios propuestos por la tutora, borradores [Bor] de sus proyectos retroalimentados por su tutora y los proyectos de titulación finalmente articulados [PF]. Además de esto, también se han revisado textos normativos de la institución universitaria.
- *Entrevistas semiestructuradas* (Kvale, 2011). Se han desarrollado 14 entrevistas [Ent] repartidas entre la tutora académica y el grupo de estudiantes de focalización tanto antes, durante, y una vez finalizado el periodo de prácticas en las escuelas (18 horas aprox.). Para estas entrevistas se utilizaron también evidencias recogidas en las observaciones facilitando el muestreo de la experiencia (Riediger, 2010).

Estos instrumentos, además del pertinente diario de investigación, han arrojado gran cantidad de información que han tomado forma de 65 archivos (fuentes de información) volcados en el software de análisis cualitativo de datos Nvivo. En esa plataforma, a través del análisis de contenido (Gibbs, 2012) de las casi 1800 referencias (bits de datos), hemos podido establecer un amplio universo de categorías. El proceso de refinamiento de análisis ha señalado 2 categorías principales (“matices de la documentación pedagógica” y “acción tutorial”) que se van ramificando en agrupaciones más concretas hasta llegar a 48 epígrafes diferentes. Pese a tener una “categorización previa” dispuesta al inicio del trabajo, este análisis ha acogido la emergencia de nuevas taxonomías (Charmaz, 2006) y la modificación de la jerarquía

previa. De hecho, como reflejo de esta emergencia en el análisis, hemos podido experimentar diferentes fases en el encuentro con los datos: *1ª Fase* (29 categorías), *2ª Fase* (36 categorías), *3ª Fase* (38 categorías), *4ª Fase* (45 categorías), *5ª Fase* (47 categorías) y *6ª Fase* (48 categorías). Reflejamos esta evolución no por su carácter numérico, sino porque, entendiendo el carácter cualitativo de nuestro estudio, cada una de las fases ha supuesto un encuentro nuevo con la totalidad de los datos, que ha facilitado que estos se vayan ordenando con una lógica que muestra la complejidad, los matices y la profundidad de la experiencia pedagógica investigada. De esta manera, las categorías finales se podrían presentar resumidas (y anidadas) en un diálogo rico entre las categorías previas y emergentes:

Tabla 1
Resumen categorización.

Categorías generales	<i>Emergentes</i>	Subcategorías	<i>Emergentes</i>
		Registro-Fotografía	X
Definición de documentación		Interpretación-Reflexión	
		Conmoción	X
		Interactuar vs. Documentar	X
Experimentación de la teoría		Cuerpo	X
		Permanencia (espera)	X
		Biografía	X
		Posición crítica	X
Teorización de la práctica		Teoría “particular”	X
		Expectativas	X
		Utilidad de las evidencias	X
		Narratividad	
		Rol docente	
El “espacio” metodológico	X	Intersubjetividad	
		Vínculo con la tutora	X
		Papel tutoría	X

Fuente: Elaboración propia

Además de eso, la aplicación de los diferentes instrumentos descritos se vio en varias ocasiones modificada y re-diseñada a partir de los resultados incipientes que el análisis iba arrojando.

4. Discusión de resultados: De la documentación como registro a la *experiencia estética* de documentar

El grupo de estudiantes, a raíz de su experiencia previa con la documentación pedagógica en el semestre anterior, definía la herramienta así: *Nosotros vamos a registrar fotografías, sus gestos, sus emociones, sus acciones, los diseños que ellos también creen [...]* [Ninive-Ob-16/04/2019]. El grupo ponía el foco en el **registro** como acción clave (y aparentemente única). Sin embargo, durante el semestre en el que se desarrolla la investigación, el grupo profundizó en ella de la mano de la tutora académica, quien les invitaba a alejarse de la imagen *nítida* como símbolo único de verdad:

Me parece que la documentación busca esta visibilización [de imagen de infancia]. [...] Todo el apelativo de la visión y de lo visual genera un posicionamiento que está instalado en la sociedad, porque lo visible y lo visual está validado [Tutora-Ent-23/05/2019].

Este punto de análisis e interpretación de la imagen aporta nuevas perspectivas a la tarea un tanto compulsiva de registrar lo que acontece. Los estudiantes empiezan a incorporar la **reflexión** y el **cuestionamiento** de su práctica como parte del proceso de documentar: *Cuando miramos estas fotografías, reflexionamos, pensamos también acerca de nuestra práctica, cómo podemos mejorarla* [Johnny-Ob-04/06/2019]. Quizá aquí también juegue un papel fundamental el hecho de que la herramienta fuera parte de su Lesson Study.

Así es como, poco a poco, este cambio de perspectivas se matiza y complejiza. En las entrevistas finales, el grupo muestra una **percepción sistémica** de la documentación pedagógica que la incorpora y pone en relación como docente con el proceso documentado: *Para mí es narrar, narración que sea desde el sentir de todo el cuerpo* [Ent grupal-26/06/2019].

Pero, ¿qué implicaciones tiene para el desarrollo del pensamiento práctico en estas estudiantes este *sentir de todo el cuerpo*? Más allá de esta síntesis inicial, necesitamos comprender cómo la documentación puede facilitar los procesos de desarrollo del pensamiento práctico a través de los dos movimientos o vías señaladas: la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica.

4.1. Experimentación de la teoría: La in-corporación de un rol *diferente*

La experiencia de documentar pedagógicamente comienza siendo, para la mayoría del grupo de estudiantes, un obstáculo para poder interactuar con las niñas y niños. En concreto emergen dos dificultades o resistencias relacionadas con la imagen de docente que tienen construida: cómo establecer una relación con los niños y niñas que incorpore la documentación pedagógica y, en segundo lugar, cómo centrar la mirada.

En relación con la disposición corporal y relación con los niños y niñas, la tutora sugiere incorporar la cámara a un lado mientras está interviniendo (“el disimulo”,

como las estudiantes lo llaman), algo que ayuda a la mitad del grupo a no renunciar inicialmente al rol “proactivo” al que parecían estar acostumbradas: *Ponía el celular o la cámara acá a un lado, y se hacía la disimulada [...] Creo que esa es una buena técnica para no interrumpir a nadie* [Bárbara-Ent-13/06/2019].



Figura 1. El disimulo de la tutora [Tutora-Ob-02/05/2019]. Fuente: Elaboración propia.

Esta influencia de lo que su tutora hace “como maestra” aparece de manera reiterada a lo largo de la experiencia. Aunque, en el caso de algunas estudiantes como Bárbara, no influye linealmente, ya que su conocimiento práctico sigue mostrando resistencias para situarse o disponerse físicamente en relación con los niños y niñas. Así cuando ella describe estos momentos, muestra la incomodidad que inicialmente le produce: *Me senté, me arrodillé, me acosté, porque ya no sabía cómo ponerme. [...] Estaba temblando porque uno no está acostumbrado a ponerse a la altura del niño* [Bárbara-Ob-02/05/2020]. Una dificultad que, con especial acento en esta estudiante, el grupo va experimentando hasta acabar por valorar lo que esa transformación física les supone: [Abajo] *te das cuenta de todo lo que pasa. [...] Eso simplemente lo puedo escuchar, no desde la mesa cuando tú estás [...] haciendo cosas como profe, sino que yo me senté con ellos* [Jennifer y Nancy-Ent-12/06/2019].

En relación con el segundo dilema, la focalización como eje de la documentación pedagógica, se percibe cierta evolución. En los primeros días, las estudiantes parecían querer registrar “todo”. De hecho, si volvemos a Bárbara, días después de esa “incomodidad para disponerse”, reflejaba una cierta dificultad para escoger una historia en la que detenerse para profundizar:

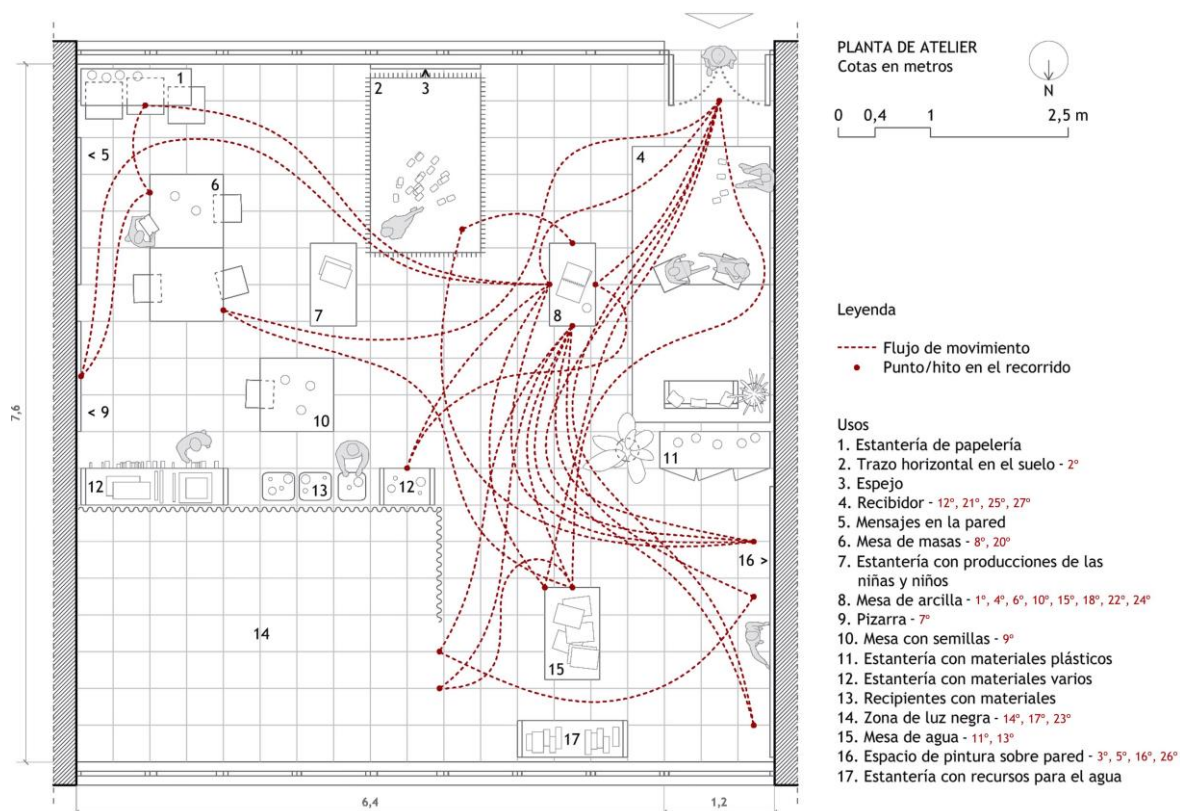


Figura 2. Tránsitos de Bárbara durante los 40 minutos de la sesión en el atelier [Bárbara-Ob-21/05/2019]. Fuente: Elaboración propia. Digitalización por Francisco José Chamizo-Nieto.

Esta incontinencia fotográfica (a modo de “turismo de la realidad” de Sontag, 2008) pudo encontrar reposo para esta estudiante al término de la jornada, cuando al fin “se permitió” permanecer durante un tiempo dilatado con un niño que jugaba con arcilla. Un momento de reflexión-en-la-acción donde Bárbara intenta **acomodar** sus maneras habituales de proceder con esta conmoción de “pararse a mirar”. Cuando dialogamos con ella a propósito de esta experiencia, podemos ver la riqueza, complejidad y descubrimientos que vive en esos momentos:

Yo tenía miedo de acercarme al principio porque era como “es que yo si me acerco, me hace conversación, y no sé si estoy interrumpiendo el proceso”. Entonces trataba, desde lejitos, y no me salían bonitas las fotos. Luego me acerqué y cuando él se descuidaba, se centraba en lo que estaba haciendo, se perdía en su mundo, yo apuraba tomando fotos. Y luego él regresaba a la realidad y empezaba “buu” y caían las preguntas. [...]. Entonces, de ahí descubrí que hay momentos que cuando el niño te pide hablar, háblale, y cuando no, cállate, ahí está bien. [...] Estoy así viéndole y tomándome mi tiempo. [Bárbara-Ent-13/06/2019].

Como vemos, documentar va tomando forma de “disposición orgánica”. Pero ¿qué es lo que realmente la invita a detenerse, rompiendo así con su “control remoto”? [...] *Son cosas que te descolocan porque te hacen recordar que eso tú lo viviste en la infancia. Lo que quisiste hacer y no te dejaron. Entonces, estás viendo y siendo feliz por lo que no pudiste hacer. [Bárbara-Ent-13/06/2019]*

Parece que el impacto emocional es lo que hace a esta maestra en formación poner en suspensión su conocimiento práctico para probarse en un imaginario educativo diferente. A raíz de esta experiencia particular, se descubre en todo el grupo una **vinculación biográfica** con el interés de sus observaciones: *Cuando yo dibujaba a mí siempre me decían “dibujas tan feo”. [...] Entonces, yo ahora cuando veo a los niños, yo trato de darle esa importancia porque el dibujo no sólo se trata de algo bonito [Ninive-Ent-04/06/2019].*

Este hallazgo descubre de nuevo la inevitable relación de la persona con el profesional (Korthagen, 2010), o como dice (Contreras, 2010, p. 257), “ser docente es siempre una historia personal y a menudo, la formación inicial lo olvida”.

4.2. Teorización de la práctica: de la **Teoría contrastada** a la **teoría particular**

Como mencionábamos antes, la fase de interpretación en la documentación pedagógica supone un momento privilegiado para trazar puentes con aquello que Korthagen (2017) denomina Teoría. Así, la teorización de la práctica de este grupo se relaciona estrechamente con la mirada de su tutora académica, una perspectiva crítica situada en un modelo decolonial a la hora de abordar las Teorías:

- Todo el grupo se posiciona discursivamente **de manera crítica** con respecto a los conceptos habituales en los análisis educativos, como pueden ser los de aprendizaje, objetivos, currículum, evaluación, competencias, etc.:

Nosotros tenemos un pequeño dilema ahora, y es que en realidad no entendemos bien la palabra proceso [...] o un currículum en sí. Lo que intenta es encasillar al niño para decirnos qué es lo que él puede hacer, qué es lo que debe hacer y a qué edad lo puede hacer. [Ninive y Johnny-Ob-04/06/2019].

- La acción tutorial también incluyó una sugerencia de textos que la mayoría identifica como “diferentes” a la Teoría habitual, huyendo de las universalizaciones descontextualizadas: *Cuando trabajas con esta teoría, te cuentan como historias. Entonces, a veces la ejemplificación es mucho mejor que la teoría [Bárbara-Ent-02/05/2019].* Autoras y autores ligados al pensamiento sobre la Educación Infantil, además de otros textos alejados de la pedagogía, invitan a otra sensibilidad en la relación con las historias infantiles:

Pero cuando yo veo que les paso textos de Alfredo Hoyuelos y les parece novedoso, a mí la sensación que me da es este distanciamiento que han tenido de la infancia. [...] Entonces, ¿qué sucede cuando yo les hago leer poesía y conecta con la infancia? Que no solamente estoy leyendo poesía porque la poesía es bonita, sino que de repente conecta con lo académico [Tutora-Ent-21/07/2019].

- Una teoría con *nombre propio*. La interpretación de las evidencias recogidas supone para todo el grupo una manera de evidenciar y reconocer sus **expectativas** sobre las niñas y niños. Un momento donde el grupo se sitúa frente a sus propias creencias, aquellas que hacen eco en su actuación profesional:

Yo llego... “a lo mejor me va a decir que va a sembrar, que es una maceta”. [...] Y al final me dijo “no, mira, es un pequeño mundo”, y yo me quedé así como que “dios mío, parecía que iba a ser ese resultado, ¿qué pasó aquí?”. [...] ¿Por qué ya establezco lo que va a pasar o trato de ver el futuro y ya me pongo una idea en la cabeza que no es? [Bárbara-Ent-13/06/2019].

Este acercamiento biográfico y político con la teoría ayuda a informar las decisiones metodológicas, un momento clave donde la teorización de la práctica se conecta sinérgicamente con la experimentación de la teoría:

Para la selección [de materiales], también se hizo mediante la observación [...]. También, las botellas porque muchas veces traen las botellas, les gusta manipular. [...] Y los cartones también porque cuando se les da la leche, les encanta manipular, tocar... [Jennifer y Nancy-Ent-12/06/2019].

La teorización de la práctica se consolida con la escritura en la última fase del proceso de documentación. Una escritura que inicialmente era general y desconectada con las cuestiones particulares del aula, y que la tutora retroalimentaba sin dobleces: *Ojo: Es importante narrar casos o situaciones específicas [Retroalimentación-Bor-28/06/2019].* Gracias a esta invitación, algunas estudiantes (con especial énfasis en una pareja) narraban así su evolución sobre lo que podríamos denominar un ejercicio de “expresión creativa” (Pérez Gómez, 2019): *El diario de campo ya no sólo tiene una descripción e imágenes, sino ya tiene fotografías, ya tiene narraciones, conversaciones. Manejamos ya otras cosas que antes quizás pensábamos que un diario de campo no podía tener [Johnny-Ent grupal-26/06/2019].*

4.3. La necesaria construcción de un “espacio”

Como experiencia formativa, la documentación pedagógica se desarrolló, en este caso, en un contexto físico y relacional diseñado por las propias estudiantes y la tutora donde podían vivir-se como docentes “diferentes”. Así, en las observaciones realizadas, evidenciamos cambios en su rol docente entre el aula “común” donde desarrollaban su practicum con la docente de la escuela y el Atelier donde desarrollaban “sus propuestas”, un hecho que una pareja enfatizaba especialmente: *No sé si los niños se sentirán confundidos de que en el aula somos de una manera, y en el atelier somos de otra manera [Johnny-Ob-21/05/2019].* Este diseño de espacios donde puedan incorporar y, por tanto, poner a prueba un nuevo rol docente reflejaba una decisión consciente de la profesora:

No es que piense que sólo ese espacio [el atelier] permite ser un docente distinto, sino que el resto de espacios suelen ser el mismo esquema. Entonces, yo, lo que busco es abrirles otra posibilidad para que entren en conflicto [Tutora-Ent-23/05/2019].

Además de un espacio “escenográfico” donde vivir “otra educación”, la experiencia ha estado caracterizada para todo el grupo por un relevante contexto relacional. En primer lugar, porque la experiencia de documentar en parejas pedagógicas las sitúa en posición de **escucha complementaria** a una misma realidad: *Quizás yo estoy grabando otras cosas y ella [su pareja] está tomando fotos a cosas que suceden en el mismo grupo que estamos, que pueden suceder al mismo tiempo, pero*

yo no las capto [Viviana-Ent-11/06/2019]. En segundo lugar, la **experiencia dialógica** en pareja no solo se veía limitada al momento del registro, sino también a la actividad reflexiva posterior: *Yo siento que también esas charlas informales te ayudan a categorizar o a buscar categorías* [Jennifer y Nancy-Ent-12/06/2019]. En tercer lugar, como se ha venido viendo, el **vínculo cercano** establecido con la tutora, que el grupo siente como eje de apoyo y seguridad, también ofrece momentos de confrontación (Pozo, 2014) que invitan a llegar “más allá”: *La profe nos ha llegado a compartir tantas cosas que uno ya se abre* [Johnny-Ent-10/06/2019].

Así, en resumen, en esta experiencia se constituyó una **comunidad de investigación** que suponía una red para enfrentarse a la complejidad de la cultura de las infancias y, de ahí, con las propias inconsistencias de sus conocimientos prácticos docentes: *En el abismo aprendimos a encontrarnos [...]. Saber que cada uno tenía sus maneras de trabajar y sus tiempos, entonces aprender que no sólo era lo que uno planteaba, sino lo que podíamos plantear entre todos* [Johnny-Ent. grupal-26/06/2019].

5. Conclusiones

A la luz de las evidencias, incluir la documentación pedagógica en una formación inicial vinculada con las escuelas supone una oportunidad para “probarse” en un nuevo rol docente para el grupo. Este rol conlleva una experiencia física particular (un “**mover pedagógico**”) que, si se produjera de manera continuada en el tiempo, podría pasar a formar parte de su nuevo conocimiento práctico “informado” (Pérez Gómez, 2017). Eso sí, esta *explicitación* de un nuevo rol sólo se ha hecho tangible durante los “espacios metodológicos” (que metafóricamente podríamos llamar *oasis escolares*) diseñados en la interacción entre las estudiantes y la tutora. Es decir, aquí se vuelve crucial la estimulación de un contexto tangible e intangible, un “clima de experimentación” (Argyris, 1982) que provoque “desajustes” o desde una mirada estética, “ecos” que ayuden a complejizar la mirada a la cotidianidad educativa. La experiencia de la intersubjetividad, clave en la construcción de este clima, es una de las virtualidades pedagógicas de la herramienta que se reitera con una fuerte presencia en investigaciones similares en contextos como Emiratos Árabes (Baker, 2015), Estados Unidos (Bowne et al., 2010; Given et al., 2009), y Bélgica y Finlandia (Hostyn et al., 2008).

Con respecto al plano discursivo, hay una evolución (un “**remover pedagógico**”) evidente caracterizada por un acentuado tono *crítico* (con gran influencia de la acción tutorial) que les posiciona ética y políticamente en la realidad escolar, como explican Dahlberg et al. (2005), en resistencia al “poder”; y por una *vinculación emocional*, que surge del rescate de los momentos de asombro con la cultura de las infancias y del encuentro con sus propias biografías (un “**conmover pedagógico**”). Este último aspecto también es rescatado por Barandica Martínez y Martín Cardenal (2016) desde Colombia, donde la escritura de sus estudiantes (parte narrativa de la documentación pedagógica)

parece ir acogiendo progresivamente esa emotividad (“los sentires” que ellas denominan), dejando de lado sus “registros estáticos” (p. 188) primarios.

Volviendo entonces al foco del estudio, como hemos visto, documentar ofrece un foro de encuentro para las y los estudiantes de Educación Infantil con sus propias expectativas sobre las niñas y niños (y, por tanto, con sus “teorías en uso”). Esta sorpresa que experimentan las y los profesionales que documentan también aparece en un estudio que comparte similitudes con este desarrollado en Canadá (Berger, 2015). Así, ese impacto (y posterior reflexión) se convierte en un ejercicio metacognitivo que permite tomar conciencia de los “desajustes” que nuestro conocimiento práctico tiene con la realidad educativa:

[...] es clave para perfeccionar, no para negar, las propias intuiciones, puede ayudar a distanciarse de las rutinas y creencias propias y del contexto social y profesional, que inducen una visión concreta de los fenómenos educativos, así como a promover formas creativas y alternativas de percibir y proponer. (Pérez Gómez, 2010, p. 25)

La toma de conciencia, además de suponer una asunción de la vulnerabilidad de las maestras y maestros, permite, además, construir un argumentario para la toma de decisiones metodológicas. Esta cuestión, vinculándola además al proceso de investigación-acción cooperativa de la Lesson Study, desembocó en que las estudiantes, como hemos podido ver, vivieran sus propuestas pedagógicas como un elemento en constante transformación.

En resumen, este caso nos ayuda a comprender las potencialidades educativas que documentar pedagógicamente tiene para este grupo de docentes en formación inicial. Una vinculación con la práctica cotidiana ligada a las infancias que les ayuda a **mover, remover y conmover** su identidad profesional frente al *abismo* (como mencionaba uno de los estudiantes) que deja un “espacio para la construcción de una relación ética con nosotros mismos, con el Otro y con el mundo: lo que aquí hemos llamado la ética del encuentro” (Dahlberg et al., 2005, p. 230).

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1987). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Sage Publications.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 95-112). Octaedro.

- Baker, F. S. (2015). Reflections on the Reggio Emilia approach as inspiration for early childhood teacher education in Abu Dhabi, UAE. *Early Child Development and Care*, 185(6), 982-995. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.974036>
- Barandica Martínez, M. I., y Martín Cardinal, M. C. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, 13, 179-191. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/93>
- Bauman, Z., y Leoncini T. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0*. Paidós.
- Berger, I. (2015). Pedagogical Narrations and Leadership in Early Childhood Education as Thinking in Moments of Not Knowing. *Canadian Children. Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 130-147. <https://doi.org/10.18357/jcs.v40i1.15215>
- Bonàs i Solà, M. (2011). Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 143-156. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/272>
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., y Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890715.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Morata.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- De Rossi, M., y Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Carocci Faber.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications.

- Dinkelman, T. (2003). Self-study in Teacher Education. A means and ends tool for promotive reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., y Twombly, S. (2009). Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. *Theory Into Practice*, 49(1), 36-46. <https://www.jstor.org/stable/40650712>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y Zeichner, K. M. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Hancock, D., y Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press.
- Herráiz, F. (2015). Entre la formación inicial en la Universidad y la vida laboral en la escuela de maestros y maestras noveles. Reflexionando en torno a identidades docentes y sus aprendizajes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 203-214. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40921>
- Hostyn, I., Mäkitalo, A.-R., Hakari, S., y Vandenbussche, L. (2008). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2a Edición). Octaedro.
- Jarauta, B. y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Johnson, R. (2000). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 61-78. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.1.8>
- Kahttar, R., y Callaghan, K. (2019). Learningliving: Aesthetics of Meaning Making. En B. D. Hodgins (Ed.), *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 179-186). Bloomsbury Academic.

- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lazarus, E. (2002). El papel de la intuición en la tutoría y el apoyo de los profesores principiantes. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 141-158). Octaedro.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- McMahon, A. (2002). El desarrollo de la intuición profesional. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 179-192). Octaedro.
- Mendoza, V. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación. La innovación en la investigación*. Editorial Académica Española.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada* (2.a ed.). Seix Barral, S. A.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E., y Sanchez, A. (2014). *Journeys: Reconceptualizing Early Childhood Practices through Pedagogical Narration* (1a Edición). University of Toronto Press.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

- Pérez Gómez, A. I. y Soto, E., (2019). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre e individualismo. La relevancia de las Lesson Study. En F. Imbernón Muñoz, A. Shigunov Neto, e I. Fortunato (Eds.), *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas* (pp. 25-51). Edições Hipótese.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Riediger, M. (2010). Experience Samplin. En German Data Forum (Ed.), *Building on progress: Expanding the research infrastructure for the social, economic, and behavioral sciences*. Vol. 1 (pp. 581-594). Budrich UniPress.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Routledge.
- Ruiz de Velasco Gálvez, Á., y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico* (1a edición). Graó.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Soto, E., Serván, M. J., Trapero, N. P., y Pérez Gómez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 0(0), 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Vilanova Buendía, A. M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los «niños» ante «formas otras» de conocer y vivir* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/288209>
- Zeichner, K. M. (1995). Experienced Teacher Educators Reflect on their Development. En T. Russel y F. A. J. Korthagen (Eds.), *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 11-24). Falmer.
- Zheng, W. (2008). Documentation can never be neutral: From hermeneutic perspective. *US-China Education Review*, 5(12), 60-64. <https://eric.ed.gov/?id=ED504970>

Agradecimientos y financiación del artículo:

Proyecto financiado por el Ministerio de Universidades (Gobierno de España) con la referencia FPU 17/03577.

Cómo citar este artículo:

Maldonado-Ruiz, G. y Soto Gómez, E. (2021). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 191-212. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.17040