

LA OBRA DE TONUCCI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Carmen Isabel Reyes García
Ángeles Perera Santana
Fátima Sosa Moreno

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La formación inicial de los maestros y maestras constituye uno de los factores clave a la hora de analizar la calidad de la educación. A pesar de esto, en la práctica la formación continúa desarrollando modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la teoría y alejados de la realidad. Útiles para la formación inicial de los educadores, las ideas de Tonucci contribuyen, sin duda, a profundizar en el papel que los formadores tenemos en la calidad de vida de los niños y niñas, de los jóvenes y, también, de los adultos. Esta publicación pretende promover, a partir de sus ideas, el pensamiento reflexivo y formular propuestas de actividades y tareas de aprendizaje que establezcan conexiones entre la realidad educativa y el saber teórico en muchas de las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

PALABRAS CLAVES

Formación inicial del profesorado - conocimiento práctico - actividades de aprendizaje – metodología - educación superior.

SUMMARY

Initial teacher training is one of the key factors in analyzing the quality of education. Despite this, in practice, the training continues developing traditional models of teaching and learning theory-oriented far from reality. Tonucci's ideas are useful for teaching as part of the in-service teacher training because they are fundamental to deepen the role educators have in the quality of life of children, youth and adults. This publication is intended to promote, from his ideas, reflective thinking and the formulation for proposals for learning activities and tasks that develop connections between the educational reality and the theoretical knowledge in many subjects of Preschool and Primary Education Degrees.

KEY WORDS

Preservice teacher education - learning activities - practical knowledge – methodology - higher education.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

La formación inicial de los maestros y maestras¹² constituye uno de los factores clave a la hora de analizar la calidad de la educación. Sin embargo, en nuestro país las sucesivas reformas educativas no han supuesto, paralelamente, cambios en la formación inicial del profesorado por lo que en las Facultades de Educación, a pesar de las modificaciones en los planes de estudio, se plantean actuaciones didácticas y enfoques similares a los de hace veinticinco años. Hoy en día, en los centros de formación del profesorado el conocimiento se presenta como algo cerrado, acabado e inventado por otros y la labor del alumno se reduce fundamentalmente a reproducirlo lo más fielmente posible sin participación e interpretación alguna (Murillo, 2006; Pérez 2010a; Pérez 2010b; Zabalza, 2004).

La formación del profesorado continúa desarrollando modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la teoría y alejados, en muchos casos, de la realidad. Se sigue haciendo hincapié en la adquisición de conocimientos teóricos y se infravalora el conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2010); muchos docentes opinan que es la competencia en la que mejor han sido preparados en la universidad (Martín, Fernández, González y Juanas, 2013). Esta formación todavía presenta un marcado carácter académico, con pocas posibilidades de interpretación y aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones prácticas (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez y Murillo, 2014; Rodríguez-Martínez y Díez, 2014).

Para Tonucci (2012a) la formación inicial del profesorado es la pieza clave para lograr el cambio en la educación. Este autor opina que en las universidades se sigue enseñando como antes, es decir, impartiendo conceptos e ideas que aparecen en los libros y haciendo exámenes. El defiende que la formación no debe hacerse en las aulas sino en el taller, no debe estar centrada en la exposición del profesor sino en los grupos de discusión. Partiendo del pensamiento pedagógico de Tonucci, ofrecemos una propuesta metodológica que fomenta el pensamiento práctico de los estudiantes de magisterio a través de la reflexión y el debate. Por tanto, el contexto donde se podría implementar esta propuesta de formación sería en las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria de las facultades de Educación.

No cabe duda de que el dominio de los contenidos teóricos es una competencia importante, más aún cuando nos estamos refiriendo a una enseñanza universitaria, no únicamente profesional. Sin embargo, la formación de docentes no debe reducirse al dominio de los contenidos de las materias, sino que debe centrarse en la adquisición de aquellas competencias que les permitan llegar a ser buenos docentes y educadores, en saber aplicar estos contenidos a la realidad escolar. Uno de los retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es conseguir el cambio metodológico en la enseñanza superior que posibilite el desarrollo de competencias y pasar de una

¹²A pesar de estar de acuerdo con el uso no sexista del lenguaje y del empleo de términos cuyo género sea inclusivo, vamos a ceñirnos en la redacción de este trabajo a los principios de la economía lingüística, por lo que evitaremos repeticiones y desdoblamientos innecesarios –al menos, para la correcta comprensión del texto–.

formación centrada en la acumulación de conocimientos a otra dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos (Biggs, 2005; Zabalza, 2004). De acuerdo a estos presupuestos, el conocimiento práctico del profesor es una de las competencias básicas de los docentes (Ibarrola-García, 2014; Pérez-Gómez, 2010a; Moral y Pérez, 2009; Murillo 2006; Schön, 1983). Este tipo de conocimiento, también denominado conocimiento en la acción (Schön, 1983), se refiere a los procesos de reflexión que el profesor activa al entrar en contacto con la práctica. Para Clandinin (1986), el conocimiento práctico es un conocimiento experiencial, es un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza. Este conocimiento se elabora a partir de procesos de reflexión en la acción y sobre la acción, por tanto es trascendental que los futuros docentes aprendan esta capacidad cognitiva de orden superior y profundicen en ella.

Un tópico recurrente en la literatura psicológica y pedagógica ha sido la relación entre el conocimiento teórico y práctico. En esta línea, Clara y Mauri (2010) partiendo de una perspectiva constructivista analizan y comparan el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y con la práctica profesional del docente desde cuatro conceptualizaciones diferentes. Castello (2010) amplía el debate incluyendo planteamientos socioculturales para reconceptualizar la relación entre teoría y práctica citando las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje situado.

También bajo este enfoque sociocultural Pérez-Gómez (2010a) afirma que el conocimiento práctico es el resultado de largos procesos de socialización durante su experiencia escolar como estudiante y como profesor en contextos escolares donde se aprenden inconscientemente imágenes, ideas, artefactos sobre la escuela y la labor docente. Este autor defiende que la reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Propone como estrategia básica en la formación del profesorado implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas sobre sus propias prácticas es decir analizar las teorías implícitas, creencias y valores que conforman su propia práctica. Las teorías implícitas (concepciones o creencias arraigadas) son determinantes a la hora de enseñar o aprender, más que la presentación de nuevos conocimientos y más que proporcionar recursos o pautas de acción eficaces. Por lo tanto, la formación del profesorado debe ser un proceso de explicitación y redescrición progresiva de las representaciones mentales de las teorías implícitas de los futuros profesores (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). Pérez-Gómez (2010a) opina que a la hora de desarrollar esta estrategia se hace necesario la figura del mentor experto que tutorice los procesos complicados de cuestionamiento de la propia práctica y los planteamientos alternativos y creativos.

Moral y Pérez (2009) afirman que todo profesor o profesora tiene potencial para desarrollar su propio conocimiento práctico o su teoría personal de la enseñanza, que consigue cuando comienza a ser consciente y a reflexionar sobre el valor de la teoría, sobre el porqué de su existencia, utilidad, aplicación, consecuencias e implicaciones. Pero el educador generará conocimiento práctico si en su formación inicial se le ha instruido en la disponibilidad y la apertura a la reflexión. Rosales (2013) opina que esta

competencia se debe empezar a fomentar en el periodo de prácticas de los maestros durante su formación inicial:

“Se entiende la reflexión sobre la práctica como un proceso de continua combinación de conocimiento teórico con la realidad vivida, proceso en el que el conocimiento constituye un instrumento analizador de la realidad y ésta un medio para probar la validez de aquel” (Rosales, 2013, p.13).

Por otra parte, no sólo en el ámbito de la formación del profesorado se defiende la necesidad de formar a los estudiantes en el desarrollo del conocimiento práctico ya que son muchos los autores que han respaldado la promoción de la reflexión en el estudiantado universitario (Barnett, 1994; Brockbank y McGill, 2002; Hanna, 2002; Michavila, 2002; Teichler, 1999).

Por todo ello, es indispensable que la formación inicial del maestro debe estar basada en un aprendizaje relevante donde el estudiantado participe activamente en el estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento (Mayorga y Madrid, 2015).

2. LA OBRA DE TONUCCI COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

La práctica reflexiva de los estudiantes se puede realizar desde cualquier asignatura e implica que el alumnado activa recursos cognitivos tales como el análisis, el razonamiento, las inferencias, las transposiciones, las interrelaciones o la contextualización cuyo objeto pueden ser los propios contenidos teóricos de la asignatura, pero también las experiencias personales o los temas que suscitan interés (Ibarrola- García, 2014).

Este trabajo, más que el estudio de las teorías de Tonucci, ofrece una propuesta para fomentar el pensamiento práctico y el posicionamiento personal del estudiantado frente a su obra. Para promover la práctica reflexiva el profesorado de los Grados deberá utilizar estrategias metodológicas centradas en la discusión, el debate y el trabajo colaborativo donde el conocimiento se use no solo para la transmisión, sino como herramienta para el análisis, la comprensión y la toma de decisiones en la práctica. Con este objetivo hemos seleccionado las teorías de Tonucci, no solo por lo que significa conocer y debatir sus propuestas, sino porque son fundamentales para profundizar en el papel que los formadores tenemos en la calidad de la educación, y para repasar las condiciones y características de un buen docente. En este sentido, al igual que Álvarez (2013), consideramos que la lectura profesional permite a los estudiantes explorar otras dimensiones de la educación ayudando a configurar el pensamiento y a ilustrar la práctica.

La obra de Francesco Tonucci estudia los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y su relación con el entorno; aborda, también, el papel de los adultos en la educación de los pequeños y en su desarrollo como personas. Insiste el pedagogo italiano en la idea de que pensamos con demasiada frecuencia en el futuro de los niños y niñas, de ahí que, ante sus requerimientos y preguntas, respondamos con frases como: “te vendrá bien para cuando seas mayor”, “cuando seas mayor lo entenderás”. Esto nos lleva a desdeñar todas sus posibilidades, opiniones e inquietudes. Los niños y niñas

tienen entidad e identidad como una realidad del presente y, como tal, debemos observarlos y escucharlos.

Tonucci defiende la importancia de la tarea del docente, independientemente del nivel en que trabaje; tarea en la que es irremplazable: todos los educadores son importantes y deben estar a la altura de las expectativas depositadas en ellos. Esto nos lleva a defender una forma de entender la educación, y la vida, dialogada, crítica, creativa, que nos reconoce como personas que saben ver posibilidades donde otras solo observan dificultades. Cada uno de sus libros, incluso los de viñetas, son el resultado de la investigación sobre la realidad, con los métodos y procedimientos que caracterizan los estudios universitarios. Su lenguaje sencillo y sus ideas, que parecen resultado del sentido común, no deben llevarnos a engaño, no son opiniones personales o una postura personal ante el mundo. Son fruto de la reflexión que se basa en los datos, la observación y el análisis de experiencias.

Explica Tonucci (2012b, p.151) sobre los derechos y deberes en educación:

Parece que, en la tradición educativa, a los niños les corresponde los deberes y a los adultos los derechos. Los niños deben escuchar, aprender, repetir, obedecer, respetar. Los adultos, en cambio, deben defender, reivindicar, luchar, declarar huelgas, manifestarse. Sin duda, lo que los adultos se han reservado para sí mismos es mucho más rico y estimulante (...).

Estas palabras expresan muy bien la posición que Francesco Tonucci ha tenido a lo largo de sus intervenciones en la escuela y la ciudad: es necesario ponerse en el lugar de los niños y niñas e intentar ver el mundo desde su perspectiva; ese ha sido el motor de su prolífico trabajo. Ya a comienzos de la década de los 70, defendió la escuela como un espacio para la investigación y para la construcción del conocimiento. Actualmente, en pleno siglo XXI, parece que hemos asumido este principio, no en vano se repite en currículos, programaciones y cursos de formación inicial y permanente, pero la práctica educativa sigue a años luz de ese paradigma. Por esto, sus propuestas mantienen la actualidad y el vigor; sus libros y viñetas son una invitación a descubrir nuevas lecturas de la realidad cotidiana, a profundizar en la forma de entender nuestro trabajo y la relación que mantenemos con nuestros estudiantes, tengan la edad que tengan. Su obra se convierte así en un recurso inestimable para promocionar el pensamiento práctico en los futuros docentes.

Con el objetivo de promover el pensamiento práctico y la reflexión a través de la obra de este prestigioso pedagogo italiano, se ha diseñado una propuesta metodológica para los grados de Educación Infantil y Primaria. De este modo, los futuros docentes podrán establecer a partir de diversos materiales, relaciones entre su realidad educativa y el saber teórico.

3. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARA FACILITAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO

En sus viñetas y artículos, Tonucci ha abordado la organización del tiempo y el espacio en la escuela, la formación de los docentes, las metodologías de trabajo de los educadores, la política educativa, pero, también, la educación para la salud, la experimentación científica, el mundo artístico, las

relaciones afectivas, la diversidad, etc. Esto permite organizar actividades de aprendizaje que pueden ser utilizadas en la formación de futuros docentes de distintas etapas educativas y en diversas asignaturas que se incluyen dentro del ámbito de la Didáctica General, de la Psicología, o de las Didácticas Específicas aunque también pueden plantearse de manera integrada desde varias materias.

Como señalan Marcelo *et al.* (2014), citado en Falconer y Littlejohn, (2006) un diseño del aprendizaje sólo puede ser compartido si se trata de una representación que facilite toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla, proporcionando detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios. Por ello, además de las actividades, describiremos brevemente otros elementos característicos de la propuesta metodológica.

El pensamiento práctico a través de la reflexión se puede promover desde cualquier materia, desde cualquiera de los contenidos de un temario, lo verdaderamente relevante es que cada profesor se cuestione qué metodología es adecuada para que sus alumnos puedan relacionar la teoría con la práctica. De ahí la necesidad de plantear metodologías que superen esta dicotomía todavía vigente en la formación inicial de maestros y que promuevan el pensamiento reflexivo de los estudiantes (Colén, Jarauta y Castro, 2016). En definitiva, se trata de seleccionar una serie de actividades y tareas de aprendizaje que permitan a los estudiantes establecer vínculos entre los conocimientos que tienen que aprender con el mundo, y por tanto con sus vivencias, con las experiencias pasadas y con las nuevas, aquellas que están por venir pero que despiertan inquietudes y expectativas.

En una investigación reciente, realizada en algunas universidades españolas, Marcelo *et al.*(2014) encontraron que el profesorado universitario utiliza una amplia variedad de actividades y tareas de aprendizaje. Según estos autores, las actividades son acciones destinadas a cumplir un conjunto de competencias y criterios de evaluación a través de una serie de tareas utilizando un conjunto de herramientas y recursos. Las agrupan en las siguientes categorías: asimilativas, de gestión de la información, de aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas. Por lo tanto, las actividades se dividen en función de la competencia que generan. También constataron que son las actividades asimilativas (aquéllas que buscan del estudiantado promover su comprensión acerca de determinados conceptos o ideas) las más frecuentes. Este tipo de actividades en sí mismas no favorecen la conexión de los conocimientos que tienen que aprender con la realidad, por tanto, no pueden desarrollar el pensamiento práctico. En cuanto a las tareas, se refieren a las acciones concretas que realizarán los estudiantes para conseguir esas competencias: escribir un texto, cantar una canción, etc. Para alcanzar el objetivo anterior será necesario ampliar el abanico de actividades y tareas de aprendizaje. A veces estos términos suelen confundirse con el vocablo estrategia metodológica, que es la secuencia de actividades que el profesor organiza como pauta de intervención en el aula para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Ibarrola-García (2014) propone una serie de estrategias metodológicas para facilitar la relación entre la teoría y la práctica y desarrollar el conocimiento práctico en la formación inicial:

- Diario reflexivo individual y grupal
- Registro de experiencias
- Carpetas de aprendizaje o portafolios
- Trabajo colaborativo entre alumnos
- Enseñar técnicas de observación sistemática
- Estudio de casos prácticos
- Reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares
- Auto-informe
- Ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares
- Resolución de casos de intervención educativa
- Reflexión compartida en los Seminarios de *Practicum*
- Verbalización y narración de experiencias reales
- Detección y análisis de teorías implícitas del docente que han influido
- Detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación
- Auto-evaluación y hetero-evaluación entre los practicantes
- Utilización de la indagación como investigación
- Utilización didáctica de la confrontación o conflicto cognitivo
- Interacción consigo mismo, con los demás y con la teoría
- Observación sistemática de escenarios de clase y reflexión sobre la observación realizada
- Ejecución de proyectos de investigación--acción individuales. Los alumnos identifican un problema de enseñanza y diseñan un proyecto de investigación--acción completo, y sobre él se reflexiona en clase
- Construcción y análisis de diarios personales. Los alumnos elaboran un diario personal que refleja la construcción de su teoría personal
- Enseñanza simulada. Se realiza una grabación en vídeo de una situación de enseñanza y se analiza detenidamente cada uno de sus elementos
- Análisis de casos. Comparación de casos de profesores expertos y principiantes

También sugiere con ese mismo fin otras como la entrevista a expertos, el diálogo reflexivo grupal, la narración de experiencias reales, los diarios personales o la metodología de investigación-acción.

A continuación, presentamos diferentes actividades estructuradas por temas o ámbitos de trabajo. En cada una aparecen algunas ideas claves sobre el pensamiento de Tonucci, así como las tareas que los estudiantes deberán realizar para desarrollar el pensamiento práctico a través de la reflexión, usando estrategias cognitivas de orden superior como: interpretar, confrontar, debatir, opinar, valorar, argumentar, discutir, debatir, planificar, describir, comentar, responder a preguntas y explorar alternativas. Es decir, se trabaja toda la tipología de actividades mencionada por Marcelo *et al.*(2014). Esta propuesta de tareas y actividades supone un recurso educativo a través del cual los estudiantes tendrán oportunidades para analizar, decidir, evaluar y

aportar diferentes respuestas educativas a cuestiones o situaciones educativas donde Tonucci plantea algún reto.

Si comparamos las actividades y tareas que proponemos con las estrategias metodológicas señaladas anteriormente por Ibarrola-García(2014), puede concluirse que dicha propuesta de trabajo incluye las siguientes estrategias metodológicas: trabajo colaborativo, reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares, ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares, resolución de casos de intervención educativa, verbalización y narración de experiencias reales, detección y análisis de teorías implícitas del docente que han influido, detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación, interacción consigo mismo, con los demás y con la teoría.

Respecto al contexto de aprendizaje, en primer lugar entendemos que el conocimiento práctico precisa de un contexto amplio y abierto donde se fomente la cooperación y el debate continuo de las ideas y experiencias entre los aprendices a docentes. Por ello se precisa de unas condiciones espaciales apropiadas para permitir llevar a cabo actividades de grupo. Por tanto, se podrán realizar en el aula ordinaria, en laboratorios, en seminarios virtuales, en el hogar, etc.

La organización o agrupamiento del alumnado dependerá de la tarea o actividad. Algunas están orientadas al trabajo individual pero casi todas incluyen una tarea que requiere del trabajo en pequeño grupo (confrontar ideas, argumentar, analizar) o el grupo clase (debatir).

En cuanto al rol del docente o papel que asumirá en cada actividad de aprendizaje será la de orientar y facilitar el intercambio y el análisis. En esta propuesta pensamos que los docentes deben presentar correctamente las tareas, fomentar y mediar en la participación, orientar, supervisar el trabajo de los estudiantes.

Por último, respecto a la temporalización, es difícil calcular la duración que se debe dedicar a cada una de las actividades de aprendizaje propuestas, dependerá de muchos factores: nivel de implicación y madurez de los estudiantes, importancia de la actividad, etc. En cuanto al momento en que se plantearán, depende del tema que se esté trabajando, aunque no representará ninguna dificultad dado el carácter transversal de la obra de Tonucci.

Las actividades propuestas se apoyan en textos, viñetas, vídeos de conferencias y entrevistas realizadas al autor; además, los estudiantes tendrán que apoyarse en sus propias experiencias personales.

3.1 Actividades de aprendizaje sobre metodología y teorías de enseñanza-aprendizaje.

- a) Se plantea la lectura de “La escuela como alternativa”, capítulo del libro La escuela como investigación (Tonucci, 1979). A partir de la lectura y exposición de las ideas fundamentales que defiende el autor, se abrirán muchas perspectivas para la valoración de hasta qué punto la escuela que conocemos es un espacio para la construcción del conocimiento, cómo es la escuela que hemos vivido y que conocemos (a través de la

historia personal de cada alumno-a pero también gracias a la asignatura del *Practicum*). Para ilustrar la reflexión puede aportarse material y experiencias concretas tal como hace el autor en el libro, a cuya segunda parte denomina precisamente “Experiencias”.

- b) Para profundizar en las elecciones metodológicas podemos estudiar el capítulo I de la segunda parte de su libro “A los tres años se investiga”, “Elecciones metodológicas” (Tonucci, 2006a). No valen por igual todas las formas de trabajar, caemos en un engaño, además de en una incoherencia, cuando declaramos que es necesario que los niños construyan su aprendizaje pero no valoramos su proceso de adquisición y de descubrimiento. Es un texto sencillo que enumera reflexiones genéricas que sirven de antesala para las experiencias que se recogen a continuación. A estas páginas se pueden añadir las del capítulo 3 de su libro “¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después”, capítulo que se denomina “Las opciones de la escuela: ¿enseñanza o aprendizaje?” (Tonucci, 1993).

3.2 Actividades de aprendizaje sobre la creatividad y los diferentes lenguajes utilizadas por los niños-as sobre todo en los primeros años de escolarización

Defiende el pedagogo italiano que, en muchos casos, la escuela ahoga las posibilidades de los niños y niñas y que se limita a adiestrarlos en un lenguaje único y uniforme. Ante esto el pequeño se va acomodando y olvidando, progresivamente, de las formas de expresión más personales. El lenguaje de la escuela está tan interiorizado después de multitud de años de instrucción, que se puede mostrar a los futuros docentes una viñeta como la que sigue para que la interpreten (Figura 1)y, a partir de ahí, muestren sus opiniones sobre lo que en ella se explica

Figura 1 (Tonucci 1989a, p.44)

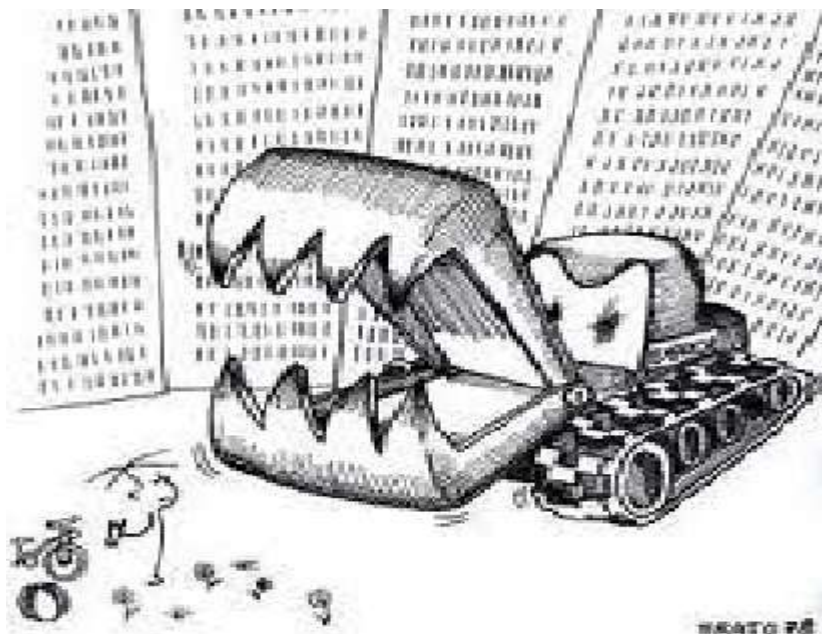


Una vez consumada esta primera toma de contacto con la visión de Tonucci, podemos aportar al debate algunas producciones de los niños y niñas escolarizados como las que muestra el autor en “La escuela como investigación” (Tonucci, 1979). En distintos cuadros puede observarse la evolución del pequeño que al principio dibuja una gran variedad de mariposas, continuas búsquedas expresivas como las clasifica Tonucci. Pero, a medida que la escuela corrige esta forma de proceder, en ejercicios posteriores se ve la mariposa del docente, lineal y uniforme, y los dibujos libres del niño en los que prima esta forma y no la inicial. En el último cuadro, leemos la conclusión del investigador: “El niño ha ‘aprendido’, ha renunciado a su mariposa para adoptar la de la maestra, se ha convencido de que él ‘no sabe’ pintar mariposas. La búsqueda ha terminado”. Podemos, entonces, darle la palabra a nuestro alumnado y que argumente con ejemplos y experiencias propias si cree que es éste un planteamiento exagerado, al margen de la realidad, o si piensan que responde a la práctica cotidiana de la escuela.

3.3. Actividades de aprendizaje sobre la relación del niño y la niña con el medio

El proyecto de “La ciudad de los niños” defiende una visión del entorno que va más allá de la relación de los niños-as con la urbe. La naturaleza, el juego, la construcción de espacios, la necesidad de movimiento de los pequeños, necesidad que, en muchos casos, la escuela no tiene en cuenta; todos estos aspectos pueden trabajarse a partir de la obra de Tonucci. Los adultos no somos conscientes de cómo la organización del entorno limita a los niños y cercena sus posibilidades de autonomía y relaciones sociales; por eso se puede proponer a los estudiantes que se están formando como maestros/as un comentario sobre esta viñeta (Figura 2):

Figura 2 (Tonucci 1989b, p.155)



Posteriormente, los estudiantes tendrán que describir algunos espacios. Se pueden distribuir por grupos: a unos les tocarán, por ejemplo, los parques, a otros, las escuelas, sus aulas y patio, a otros, la calle, etc. para, a continuación, ofrecer alguna alternativa de distribución u organización diferente pensando en el desarrollo integral de los niños y niñas.

El carácter transversal de las investigaciones de Tonucci, permite que un mismo texto sea válido para diferentes áreas de conocimiento y temas. Un ejemplo de ello lo tenemos en este fragmento de “La ciudad de los niños” (Tonucci,1997, p.62):

Ya se ha hablado de la importancia del juego libre en el desarrollo del hombre. Y juego libre implica autonomía, reencontrarse solos, libres de control, con la posibilidad de afrontar el propio riesgo y así experimentar la satisfacción del problema resuelto, de la dificultad vencida.

Antaño el tiempo de los niños estaba dividido claramente entre el formal, de la obligación, que era el de la escuela, los deberes, el catecismo; y el informal, del placer, que era el del juego: el “tiempo libre”. El niño administraba de modo autónomo este tiempo y, si no transgredía ninguna de las reglas sociales, podía alejarse de casa, encontrarse con quien quisiera, para dedicarse a sus juegos preferidos. Era el tiempo de las experiencias personales, las que llevaban a las niñas y sobre todo a los niños a explorar el entorno, a conocer sus secretos, observando la vida de los animales y de las plantas, experimentando los cambios climáticos, las características de los diversos elementos de la naturaleza.

A partir de este texto, podemos preguntarnos y debatir sobre la importancia del juego en el desarrollo de los niños y niñas, sobre la relación entre espacio y juego, también sobre la literatura de tradición oral (folclore infantil) y el vínculo entre texto y juego.

3.4. Actividades de aprendizaje relacionadas sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

La metodología de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura más tradicional, y frecuente en la escuela, olvida la función y sentido que tienen en nuestra sociedad leer y escribir, y centra todo el esfuerzo del niño y del docente en reproducir un trabajo mecánico (gran cantidad de hojas de caligrafía, lectura de unidades sin sentido, textos poco significativos desde la experiencia de los niños y niñas) (Figura 3). Escribir es algo más que reproducir aleatoriamente grafías y leer es más que descodificar mensajes. La perspectiva constructivista integra el descubrimiento que el aprendiz va haciendo de la lectura y escritura a lo largo de los primeros años, con situaciones ricas en significado para los aprendices. La función comunicativa es la más importante de la lengua, la que le da sentido, también a la lectura y la escritura, tal como exponen el currículo, las investigaciones y el saber común. Aun así, la práctica escolar sigue obviando esta finalidad y llegamos a considerar imprescindibles ejercicios que, aunque habituales, no son coherentes con este principio fundamental. Utilizaremos la siguiente viñeta para recordar ejercicios de lectura y escritura que hayamos realizado como alumnos o hayamos planificado como maestros-as en práctica.

Figura 3 (Tonucci, 1988, p.49)



Después enumeraremos los objetivos y destrezas que trabajan cada uno de estos ejercicios y reflexionaremos sobre su eficacia en la formación de futuros lectores y escritores. Para completar este análisis comentaremos el artículo "El nacimiento de lector" (Tonucci, 1989c) en el que el autor italiano expone algunas de las claves para aficionar a los niños a la lectura, en contraposición con la práctica escolar habitual. De nuevo, será interesante contrastar estas ideas con la experiencia que los estudiantes universitarios, futuros docentes, han tenido como alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

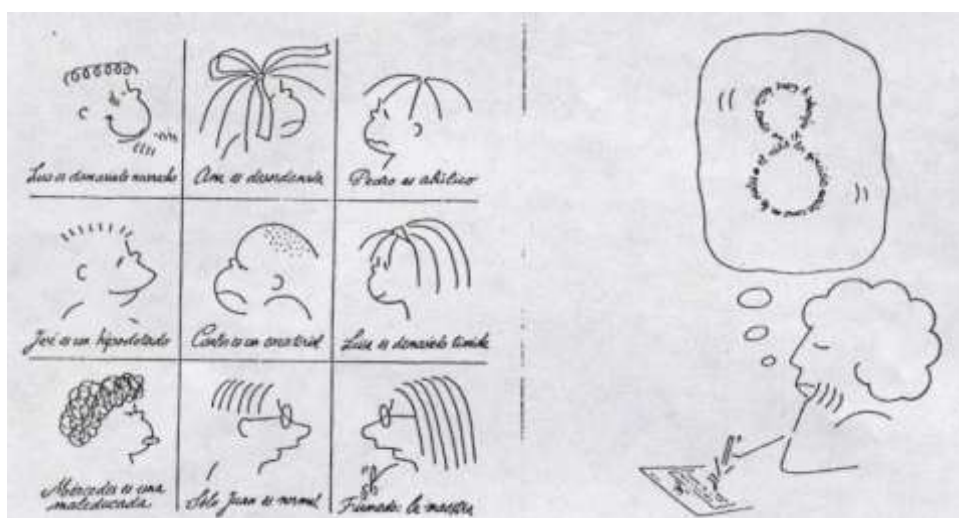
3.5. Actividades de aprendizaje sobre el modelo de evaluación del aprendizaje

En este grupo de actividades se propone reflexionar sobre la evaluación que se está desarrollando en las aulas de los centros educativos de cualquier etapa. Para ello, será necesario, en primer lugar, que cada estudiante repase sus conocimientos y experiencias personales en sus años escolares o su *Practicum*, luego que las comparta y discuta con sus compañeros y compañeras. Después se plantearán cómo se está realizando la evaluación en las escuelas, institutos e incluso se podría analizar en la propia universidad. Finalmente, debatirán acerca de si estas teorías y prácticas evaluativas están en consonancia con el modelo de evaluación alternativa planteado por Tonucci.

Para llevar a cabo estas actividades, se partirá de tres bloques de preguntas; en cada una de ellas, inicialmente, formulamos cuestiones referidas a los distintos elementos que configuran la evaluación. En segundo lugar, presentamos un texto o viñeta de Tonucci como soporte para la actividad y, a continuación, elaboramos una breve interpretación siguiendo las teorías del autor.

Primer Bloque de preguntas: ¿Para ti, qué es importante evaluar en Educación Infantil y en Educación Primaria?, ¿qué es importante evaluar hoy en días desde los centros educativos?

Figura 4 (Tonucci, 1989b, p. 146-147)



En esta viñeta, Tonucci nos recuerda que en la escuela tradicional la evaluación se ha centrado en aspectos parciales de los aprendizajes, sobre todo, en lo que los alumnos no saben hacer, y a partir de ahí se ha extendido esa calificación parcial a la totalidad de los aprendizajes ignorando de este modo las capacidades y posibilidades del alumnado (Figura 4). En este sentido, Tonucci (2006b,p.1) afirma: "El riesgo más grande de la evaluación es el de restringir nuestra atención a unas cuantas formas de lenguaje y a unas cuantas competencias, escogiendo aquellas que se consideran más importantes para la trayectoria escolar del niño".

En esta cita el autor nos advierte que no debemos centrar la evaluación sólo en aquellas competencias que preparan para la escuela primaria como la lectura, la escritura, el razonamiento lógico o las matemáticas. En vez de eso, debemos intentar evaluar todas las capacidades de desarrollo del ser humano e intentar valorar también otras competencias más profundas de tipo *intelectual* como la creatividad, de *inserción social*, cómo trabajar juntos, *afectivas* como sentir afectividad con sus amigos, *psicomotoras* como explorar el entorno, así como otras competencias *comunicativas* como el dibujo o el lenguaje corporal. En definitiva, estamos hablando de una evaluación integral.

Segundo Bloque de preguntas: ¿En qué momento crees que se debe recoger información del alumnado para la evaluación en Educación Infantil o Primaria?, ¿para qué se debe evaluar en Educación Infantil o Primaria?, ¿qué agentes o personas consideras que tienen la responsabilidad de evaluar?, ¿cómo se está realizando todo esto en los centros escolares?

Tonucci (2006b, p.4) expone que:

La evaluación será una delicada e importante experiencia de lectura de la vivencia escolar misma para que ésta sea comprensible y, si es necesario, modificable por parte de todos los actores que concurren en ella: los niños, los padres, las maestras: todos están dentro, todos tienen mérito y todos tienen responsabilidad.

Esta frase recoge el modelo de evaluación de Tonucci. Por una parte, se deduce que la evaluación no debe estar relegada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje sino integrada a lo largo de todo el proceso. Hablamos de una evaluación continua. Por otra parte, esta cita indica también que la función de la evaluación en estas etapas educativas no es calificar, es decir, no se trata de medir lo que sabe el niño en un momento determinado, sino que debe ser formativa, es decir, debe permitirnos conocer y comprender el progreso del aprendizaje de las diferentes capacidades de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje con la finalidad de ir modificando y reajustando nuestra intervención educativa en función de las características de los alumnos.

Por último, el texto defiende que la responsabilidad de la evaluación debe ser *compartida* por todas las personas que forman parte de ese proceso: niños, padres y profesores. Desde este enfoque es importante que los niños, a través de la autoevaluación y la coevaluación, y sus padres se impliquen en el proceso de evaluación.

Tercer Bloque de preguntas: ¿Qué instrumentos se deben utilizar para evaluar al alumnado de Infantil o Primaria?, ¿cuáles son los instrumentos que realmente se están utilizando en las diferentes etapas educativas?

Tonucci (2006b, p.4) nos aporta la siguiente idea:

Para que esto suceda se necesita adoptar instrumentos adecuados de descripción y de documentación de la experiencia escolar, para que cuando los maestros, los padres y los niños se reúnan para revisarla puedan basarse en materiales y documentos, testimonios ciertos y no sobre recuerdos y sensaciones, siempre parciales y falibles.

Como hemos visto, el autor nos plantea un modelo de evaluación integral, formativo, continuo y compartido. Para ello es necesario ir recogiendo

progresivamente evidencias de todos los aprendizajes de los niños y niñas en la escuela. Por lo tanto, necesitaremos utilizar diferentes instrumentos de evaluación que describan y documenten los logros o dificultades de los niños a lo largo de su aprendizaje: las producciones de los alumnos (dibujos, manualidades, etc.), registros de observación, fotografías, etc.

3.6. Actividades de aprendizaje sobre la organización de la escuela

El derecho del alumnado a participar en la toma de decisiones en los asuntos que le atañen es una constante en las reflexiones de Tonucci. Trabajar la participación del alumnado en la escuela, según su pensamiento y sus propuestas, nos puede abrir caminos para lograr una escuela democrática. Para iniciar la reflexión sobre este punto, presentamos este fragmento:

La escuela se ocupa de educación urbana, de educación cívica, pero “la democracia no se enseña, se practica”. Esto es lo que podemos hacer: crear experiencias democráticas. Lo digo con ejemplos muy concretos: empezar con la “Asamblea de clase”, es decir, que cada tanto -puede ser una vez cada semana- los niños puedan discutir entre ellos. Aprender a discutir es una de las cosas más difíciles, la mayoría de los adultos no lo consiguen en toda su vida. Que la escuela brinde elementos y permita estos debates sería fundamental. Por ejemplo, que los niños puedan examinar la vida de la escuela, opinar sobre la vida de la escuela, proponer cosas, protestar. Luego, que pueda existir el “Consejo de Escuela”, lo menos formal posible, que los chicos se organicen como quieran, sin reglamentos preparados por nosotros los adultos, que se adecuen a las necesidades distintas de los niños. Que el Consejo de los estudiantes se encuentre periódicamente y que tenga poder. Hoy el poder en la escuela no lo tiene casi ninguno o, mejor dicho, cada uno lo ejerce hacia el más pequeño: el director hacia los maestros, los maestros hacia los alumnos. Se tendría que redistribuir el poder, y que los niños pudieran decidir cosas, expresar opiniones con libertad, que posiblemente tuvieran un presupuesto para sostener sus iniciativas, que tengan lugares de comunicación, donde puedan comunicar cosas a sus compañeros, que tengan también, si es posible, un tiempo para administrar... “¿Por qué no regalamos a los niños algunas horas de escuela?” Por ejemplo, cada año, veinte horas; el Consejo de alumnos decide qué hacer en esas horas. (Tonucci, 1998, p.4)

A partir del texto anterior podríamos iniciar una actividad que incluyera las siguientes tareas:

- a) Visión crítica del desarrollo legislativo del principio de participación en la gestión de los centros escolares.
- b) Los consejos escolares y las asociaciones del alumnado en la escuela: posibilidades y límites.
- c) Ámbitos para considerar la participación del alumnado en la organización de la escuela. Posibilidades para su desarrollo y búsqueda de experiencias prácticas en:
 - la definición de las normas de convivencia y la resolución de conflictos;
 - la organización de los horarios y los tiempos escolares;
 - la organización de servicios escolares como la biblioteca o las actividades complementarias y extraescolares;

- los espacios escolares: huertas, jardines, patios, vestíbulos, aulas, instalaciones deportivas...

Es evidente que las ideas de Tonucci nos sirven como respaldo cuando trabajamos el análisis político y crítico de la escuela como organización. Muchos de sus textos ponen en evidencia la doble moral que ha imperado en la configuración y el funcionamiento de la escuela. Uno de esos textos, que nos parece especialmente aprovechable por su parquedad y contundencia, es este: “Nuestra escuela hoy vive prácticamente en la ‘ilegalidad’, en la incapacidad para aplicar sus propias normativas y con el temor de que aparezcan otras nuevas, aún más avanzadas”. (Tonucci,1993,p.10)

Además, Tonucci es uno de esos investigadores que, claramente, pone en entredicho algunas variables organizativas de la escuela que, a la larga, no han hecho más que encorsetar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son las variables invariables: el espacio, el tiempo, el agrupamiento del alumnado... Sus textos y viñetas son un recurso de mucho valor para despertar en nuestro alumnado el interés y la curiosidad por explorar alternativas a la forma tradicional de organizar la escuela:

La escuela debería pensar en otras estructuras, en otros espacios que permitiesen el encuentro con dos o tres... no siempre todos juntos en la clase, todos sentados, uno detrás de otro, con el mismo objetivo, las mismas horas. Serían demasiadas horas y afirma que se pierde mucho tiempo. La escuela entendida como actitud científica es algo más que una receta de la cocina didáctica. Es una actitud cultural, un nuevo planteamiento que involucra a la escuela como institución y la práctica del maestro. (Tonucci,2003, párr.12)

Este último planteamiento nos recuerda que Tonucci milita en esa línea pedagógica divergente que insiste en una reconceptualización del modelo de profesorado. Sus ideas son propicias para incitar el debate cuando trabajemos los roles y las funciones del profesorado:

Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree, es decir, una persona culta, y culto puede serlo cualquiera, independientemente de los títulos académicos. (Tonucci, 1979, p.50)

3.7. Otras posibilidades...

Además de las actividades que se han ido exponiendo en el apartado anterior, existen otras muchas opciones, por ejemplo:

- Incluir la “Convención sobre los derechos de la infancia” como contenido explícito en los proyectos docentes de las asignaturas que, según las competencias que tienen asignadas, se adecuen a su estudio y a su análisis.
- Tener en cuenta la obra y el pensamiento de Tonucci en las asignaturas que presentan la historia del pensamiento pedagógico y los modelos teóricos en educación.
- Tomar el proyecto “La ciudad de los niños” como un referente para trabajar la participación de los niños y niñas en distintos

ámbitos sociales, en el gobierno de las ciudades y en su planeamiento urbano.

- Estudiar su proyecto “A la escuela, solos” (Tonucci,1997) para reflexionar acerca de la necesidad de autonomía para el completo y adecuado desarrollo de niños y niñas.
- Utilizar su libro de viñetas “Con ojos de niña”(Tonucci,2013) para trabajar con el alumnado cuestiones relacionadas con la diversidad de género.

4. CONCLUSIONES

El discurso de Tonucci representa un modelo integral de reflexión sobre el desarrollo de niños y niñas como seres humanos completos y capaces, como ciudadanos, y no como personas a medio “hacer”. El análisis de sus ideas permite, en cierta forma, rescatar el pasado pedagógico: las ideas acerca de que otra educación es posible están sobre la mesa desde hace demasiado tiempo, por eso ya casi conforman una visión clásica de la escuela, aunque no siempre logran concretarse en intervenciones en el aula, en los centros educativos y en el entorno. De ahí que su obra constituya un interesante recurso metodológico para potenciar el conocimiento práctico sobre la educación para los futuros docentes.

Otra ventaja que manifiesta la obra de este autor es su manera de expresarse, serena, sencilla pero contundente, genera empatía inmediata en quienes lo leen o lo escuchan: nos reconocemos en él, nos ayuda a recuperar experiencias y convicciones que, en algún momento de nuestra trayectoria vital, sea como niños o como adultos, han sido importantes, decisivas para nuestra formación como personas responsables y felices. Y este es otro de sus valores, se aleja de los engorrosos textos pedagógicos que, en demasiadas ocasiones, manejamos. La sencillez no está reñida con la profundidad de pensamiento y la rigurosidad en la investigación. La versatilidad de sus ideas desdibuja los límites entre los diferentes ámbitos de la educación y los acerca.

Actualmente, la formación inicial del profesorado a pesar de las reformas educativas de las últimas décadas, sigue utilizando una metodología tradicional basada en la asimilación pasiva de conocimientos teóricos. Si queremos profesionalizar a nuestros estudiantes que se forman para ser maestros y maestras hemos de dotarles de conocimientos prácticos. Es necesario que se produzca un cambio en la concepción del profesorado universitario sobre la metodología y que se diversifiquen las actividades y tareas de aprendizaje utilizando aquellas que verdaderamente lo potencien: diálogos, análisis y propuestas en grupos sobre su propia enseñanza, trabajar planes de actuación, discutir estudios de casos, estimular la innovación y la teorización práctica; promover la reflexión, el cuestionamiento crítico de los valores, creencias y supuestos acerca de la enseñanza y posibilitar la reconstrucción del conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2010a).

Para la formación del profesorado nos parece tan importante pensar en los contenidos que se deben aprender, como en los procedimientos o estrategias metodológicas que se van a utilizar, estas últimas deben promover

ese cambio de cultura y favorecer que los estudiantes participen y aprendan a través de la construcción del conocimiento.

Comprendemos que este cambio no es fácil y depende de muchos factores: políticos, económicos, personales, etc. Por eso, esperamos que las actividades que se proponen puedan servir de embrión e impulso a otros profesores que también persigan el desarrollo de una postura reflexiva a través de la relación entre la teoría y la práctica; sin embargo, no deben tomarse como un recetario. Cualquier nueva propuesta metodológica que pueda surgir de este trabajo, precisará una adecuación respecto a objetivos, contenidos, espacios, tiempos, recursos, agentes y responsabilidades, actividades y evaluación.

Por último, la formación del conocimiento práctico es un factor clave en la formación óptima del profesorado. Por tanto, la formación de maestros y maestras debe propiciarse en un contexto que genere conocimiento práctico y para ello habrá que incluir entre otros elementos estrategias didácticas que lo desarrollen a lo largo de los diferentes cursos que componen los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Por otra parte, utilizar metodologías que promuevan el conocimiento práctico en estudiantes universitarios que se están formando para ser maestros y maestras fomentará, de manera indirecta, que éstos las apliquen cuando se conviertan en docentes, es decir, enseñarán de la manera en que se les ha enseñado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la ruptura teoría-práctica. Un estudio de caso. *REICE*, 11(4), 109-127. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art7_hm.htm.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Castello, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 143-149. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114670>
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- Clara, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Colén, T.; Jarauta, B. y Castro, L. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación* 27 (1), 179-178.
- Hanna, D. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro EUB.

- Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219-238.
- Marcelo, C.; Yot, C.; Mayor, C.; Sánchez, M.; Murillo, P.; Rodríguez, J. M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Martín, R.; Fernández, P.; González, M. y Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2015). Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial. *Tendencias pedagógicas*, 25, 167-188.
- Michavila, F. (2002). Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad. En Díez R. *Presentación del Documento Básico de trabajo. Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad* (pp.173-179). Madrid: Fundación Santillana.
- Moral, C. y Pérez, M^a P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp-19-44). Madrid: Pirámide.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pérez Gómez, A. (2010a). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje* 33(2), 171-177. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Pérez Gómez, A. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68,(24,2), 37-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M^a. I (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, y M^a.P. Pérez, E. Martín, y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.95-132). Barcelona, España: Graó.
- Rodríguez-Martínez, C. y Díez, E. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestros y maestras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1) 1-14.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título del grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3),1-18.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Teichler, U. (1999) La educación superior y los nuevos retos socioeconómicos en Europa. En Burgen, A. (Coord). *Metas y proyectos en educación*

superior. Una perspectiva internacional (pp.135-153). Madrid: Fundación Universitaria Empresa.

Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la escuela.

- (1988). *Niño se nace*. Barcelona: Barcanova.
- (1989a). *Cómo ser niño*. Barcelona: Barcanova.
- (1989b). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.
- (1989c). El nacimiento del lector. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 5, 8-13.
- (1993). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1998, febrero) Entrevista a Francesco Tonucci. Los chicos interviniendo a lo grande en la vida de la ciudad. *Revista Novedades Educativas*, 86. Recuperado en <http://www.noveduc.com/entrevistas/tonuccifrancesco.htm>
- (2003, noviembre,13) Entrevista a Tonucci en las “V Jornadas universitarias sobre los derechos de las niñas y los niños: el respeto a su opinión”. Universidad de Vigo. Recuperado en <http://portal.webs.uvigo.es/>
- (2006a). *A los tres años se investiga*. Madrid: Losada.
- (2006b). “Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil”, en *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Guía del Taller General de Actualización, SEP, México. Recuperado en www.reformapreescolar.sep.gob.mx.
- (2012). *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- (2012a). La escuela que queremos. En *Aprender a pensar para actuar*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de AMEI-WAECE. Madrid. España.
- (2013). *Con ojos de niña*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2004). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.