

Reconceptualizar el espacio curricular Didáctica – Práctica Docente en Formación en Educación

Dr. Gabriel Díaz Maggioli
Coordinador DELEX
diazmaggioligabriel@gmail.com

Las instituciones educativas no podrán ser consideradas los mejores lugares para que los estudiantes aprendan hasta que las transformemos para que sean el mejor lugar para que todos los docentes trabajen y crezcan.

- Julie Hasson

Introducción

Al momento de pensar las actividades formativas en las que se involucran los futuros docentes, se habla constantemente de la “unidad” Didáctica – Práctica Docente, en la misma forma que en décadas anteriores se hablaba del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta configuración discursiva es no solamente errónea, sino que induce a presunciones respecto a los resultados que se espera produzca ese espacio curricular y que no siempre se concretizan en realidades.

Primeramente, habría que aclarar que el uso del término “unidad” está lejos de ser adecuado para describir la realidad que vivencian los docentes aspirantes y novatos que transcurren por la formación en educación. En la mayoría de los casos, existe un divorcio entre lo que se experimenta en el aula de Didáctica y lo que se vivencia en los espacios de la denominada práctica docente. Esto ha llevado a que persista en la formación en educación una tensión entre la teoría y la práctica. Por ello, y como forma de proponer soluciones a esta coyuntura, en el presente artículo intentaré desentrañar aquellos factores que han convertido este espacio curricular en un habitus (Bourdieu, 1986) lo cual ha resultado en un desempoderamiento académico, conceptual y pedagógico de los docentes de Didáctica, los adscriptores, los docentes

aspirantes y novatos y, sobre todo los estudiantes del Sistema Nacional de Educación Pública, verdaderos rehenes de discusiones epistemológicas que no siempre contribuyen a sus aprendizajes.

La Didáctica

Intentar justificar la pertinencia de la asignatura Didáctica Especial en el currículum de Formación en Educación resulta una tarea epistemológicamente ardua ya que esta asignatura es un núcleo disciplinar fundamental y complejo en la configuración del “paisaje profesional” (Connelly and Clandinin, 1999) de los nuevos docentes. Así mismo, las diferentes visiones sobre el origen, propósito y aplicación de la Didáctica como un campo académico al que adhieren diferentes teóricos en el país y el exterior agregan una tensión adicional a esta argumentación.

SI tomamos una perspectiva histórica, podría argumentarse que la Didáctica, como disciplina, se origina en el trabajo *Didáctica Magna* de Jan Ámos Komenský o Comenio (1657/2000), aunque no fue hasta las postrimerías del siglo XIX que la Didáctica comienza a ser considerada como una Ciencia de la Educación y, solamente en el siglo XX, se reconoce su independencia de otras ciencias tales como la Psicología, Antropología, Pedagogía y Sociología (Fraboni, 1998). Es durante este siglo que el proceso de validación de la Didáctica como disciplina esencial para la formación y el perfeccionamiento docente se consolida pudiendo distinguirse tres tradiciones en su concepción: una perspectiva tradicional que la posiciona como ciencia prescriptiva desde una visión tecnicista del proceso de enseñanza; una perspectiva cognitiva que la concibe como el ámbito para la resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje y por último, una “nueva dimensión” (Fiore y Leymonié, 2007; Díaz Maggioli, 2012) que la centra en el análisis socio-histórico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares específicos por medio de la exploración y el desarrollo de estrategias altamente situadas que contribuyen a la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Podría concluirse que los sucesivos vaivenes en la conceptualización del campo didáctico han conspirado contra la identidad epistemológica de la disciplina haciendo que resulte difícil de definirla.

Con la llegada del siglo XXI, varios autores (Vadillo & Klinger, 2004; Camilloni, et. al., 2007; Imen, 2007; Tenti Fanfani, 2009; Díaz Maggioli, 2021) han comenzado a abogar por una reconceptualización del campo didáctico posicionándolo como una teoría

necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas al diseño, implementación y evaluación de programas de enseñanza y aprendizaje, de situaciones de enseñanza y aprendizaje conjuntamente con el análisis de problemas emanados de los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a proporcionar las mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos por igual y en cualquier institución educativa (Camilloni, 2007: 22).

En este sentido, podría decirse que la Didáctica ha evolucionado de ser una ciencia subsidiaria de la Pedagogía y se ha convertido en un campo disciplinar de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje que tiene el propósito de desarrollar prácticas y teorías situadas a manera de explicaciones y soluciones potenciales—aunque tentativas—para los problemas que emanan del encuentro entre individuos con diversas—aunque complementarias—pulsiones vitales: unos la de compartir lo que se sabe y otros la de comprender mejor su mundo a través del aprendizaje y así lograr mayor participación en él.

Este tipo de mirada habilita una teorización del campo didáctico como emprendimiento social y altamente situado orientado al desarrollo de artefactos conceptuales. Para Bereiter (2002) los artefactos conceptuales son productos falibles y no comprobables del mundo de las ideas que toman vida propia, independiente de sus creadores, y que poseen características, virtudes y fallas, así como aplicaciones e implicancias que sus creadores no pueden anticipar.

Si tomamos esta perspectiva podemos ver cómo la Didáctica ha evolucionado de ser una disciplina cuyo cometido era la descripción y prescripción sobre el “arte de enseñar” y se ha convertido en una disciplina abocada a la elaboración de conocimiento específico al contexto y a la asignatura por medio de elaboraciones falibles y transicionales a las que denominamos artefactos conceptuales. Esta elaboración—ya sea que resulte de la transmisión o construcción—surge a partir de la interacción de lo que se ha dado en llamar cogniciones situadas (Feldman, 1999). Para este autor la cognición no es una capacidad de la mente individual, sino que deviene

y se ubica en las posibilidades de interacción entre varios individuos que participan de una actividad convocante en un tiempo y espacio determinados. Este nuevo escenario puede servir de trasfondo para un posicionamiento de la Didáctica como el espacio curricular por excelencia en el cual se teoriza la práctica y se practica la teoría (Bullough, 1997; Díaz Maggioli, 2012). En otras palabras, la Didáctica se construye en el terreno de la praxis (Freire, 1972), donde acción y reflexión ayudan a transformar el mundo y, al hacerlo, reclaman un papel crucial en la construcción de prácticas sociales justas.

Lamentablemente, y a pesar de los muchos esfuerzos realizados, podría generalizarse que la actividad en torno al dictado de cursos de Didáctica Especial en nuestro sistema de formación en educación se ha mantenido fiel a una perspectiva tradicional que se centra, primordialmente, en la transmisión de conocimiento, destrezas y disposiciones que son luego acreditadas a través de la llamada Práctica Docente.

Prueba de ello puede encontrarse en la organización lineal de los contenidos de los programas de Didáctica (en los tres planes analizados: 1986, 2005 y 2008), la restringida asignación horaria en el currículum (2 a 4 horas semanales) y las duras políticas de evaluación (requisito de determinadas calificaciones, prescripción del número de visitas, parciales, previaturas, etc.) que conspiran con los esfuerzos por situar la labor del docente de Didáctica en el campo de la interacción social. Así, se iguala al espacio didáctico con otras asignaturas teóricas del currículum contribuyendo a profundizar aún más la brecha teoría – práctica. El mero hecho de que se conciba estos espacios como independientes parecería indicar que el propósito principal del núcleo Didáctica es el de acreditar competencias que pueden ser transmitidas y dominadas a través de ciertos contenidos, y no el de habilitar la construcción transdisciplinar específica de la identidad profesional que articule todos los saberes profesionales que se proponen en el currículum de la Formación en Educación, con particular énfasis en el divorcio entre las denominadas asignaturas específicas y las generales. Esto implica un riesgo para el desarrollo del rol del docente de Didáctica al posicionar a los docentes de docentes como “cancerberos” (Goodwin y Oyler, 2008) del ingreso a la profesión convirtiéndolos en guardianes de la tradición y reduciendo su función a asegurar que los futuros docentes adhieran a un modelo

de enseñan pre-escrito y prescripto pero que no logra verdaderamente integrar todos los procesos formativos que deberían constituir el curriculum de la formación docente inicial.

Otro factor que parece conspirar en contra de un posicionamiento más situado de la disciplina es la realidad contextual de la formación docente en el país en la primera década del siglo XXI. Al contrario de lo que fue la norma en el pasado, el estudiante de formación docente uruguayo actual no es el producto de una cuidada y privilegiada educación sino un/a ciudadano/a social, económica y culturalmente diverso/a que posee un conocimiento básico de la disciplina que pretende enseñar. Este nuevo alumnado intenta, en el curso de la carrera, poder relacionarse con alumnos que son también diversos y que se encuentran, en muchos casos, en situación de vulnerabilidad. En contraste con esta realidad, los tres planes de formación docente actuales han sido desarrollados por lo que podría considerarse “el estándar clásico de docente uruguayo”: alguien de clase media, mayoritariamente de raza blanca, con educación de grado y/o posgrado y que, en muchos casos, se ha alejado del aula de educación media sobre la que teoriza y enseña, por lo que ya no se encuentran situados en la realidad que les tocará vivir a sus alumnos.

Esta realidad apoya el cuestionamiento de la construcción misma del currículum y podría decirse que el currículum de formación en educación no solo resulta reducido técnicamente, sino que sufre de “racismo epistemológico.” Para Scheurich y Young (1997, p. 4) “nuestras epistemologías—aunque no el uso que hacemos de las mismas—son formas de saber que están condicionadas por la raza, lo que implícitamente nos lleva a conceptualizar un nuevo tipo de racismo: el epistemológico.”

Si, como dijo Horace Mann, la Educación “es la gran igualadora de la condición humana,” entonces la Didáctica, el área curricular por excelencia que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje, debería ser el espacio curricular en el cual la capacidad docente para la justicia social se pueda experimentar, negociar y construir en la confluencia del rico acervo conceptual que deviene de los varios trayectos curriculares con el fin de mejorar las condiciones de vida de los estudiantes objeto de la labor docente. Al respecto, Giroux (2005, p. 99) explica que

Una perspectiva orientada a la justicia social es, en parte, una disposición a través de la cual los docentes reflexionan sobre sus propias acciones y las de otros individuos. En

lugar de aceptar la información en forma pasiva o adherir a una falsa concientización, los docentes pueden jugar un papel mucho más activo en la conducción, el aprendizaje y la reflexión sobre su relacionamiento con la práctica y el contexto social en cual esa práctica se encuentra situada.

El Conocimiento Docente

En 1987, Lee Shulman publicó un trabajo seminal sobre el conocimiento docente. Para este autor, lo que caracteriza a un docente es un tipo especial de conocimiento que él denomina Conocimiento Didáctico de los Contenidos (CDC, traducción utilizada en español para el término original *Pedagogical Content Knowledge*) que el autor (Shulman, 1987, p. 8) define como “la especial amalgama de contenidos de la disciplina y didáctica que es exclusiva de los profesores, su propia y particular forma de conocimiento profesional.”. En otras palabras, este CDC implica el saber cómo enseñar un contenido determinado, a un grupo específico de estudiantes en un lugar y tiempo particulares.

Ese CDC es amalgama de áreas del conocimiento tales como el conocimiento profundo del contenido a enseñar, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento sobre el curriculum y sobre el posicionamiento de la asignatura que enseñamos en el mismo, conocimiento sobre los estudiantes y sus características, conocimiento sobre el contexto educativo y, finalmente, conocimiento sobre las necesidades de aprendizaje, propósito y valores de los estudiantes. Como puede verse este listado necesariamente implica la interacción sistémica de saberes emanados tanto de las denominadas asignaturas generales como de las específicas, requiriendo, para su evolución de espacios en los cuales pueda surgir la sinergia entre los mismos. Sin embargo, el espacio de Didáctica y sus experiencias profesionales asociadas no resulta el ideal para tal sinergia ya que priorizar lo pedagógico general en el mismo actuaría en detrimento del necesario foco en los contenidos que hace que un docente pueda mediar eficazmente los aprendizajes de sus estudiantes. Podría pensarse, tal como ya existe en las carreras de Profesorado de Lenguas en Uruguay, un espacio específico – al cual se denomina Espacio de Reflexión Didáctica y cuenta con 2 horas semanales en el Plan 2008 – para esa labor.

Lógicamente, el CDC es un tipo de conocimiento que no puede meramente teorizarse, ni emerger a partir de especulaciones teóricas. Necesita imperiosamente de espacios de aplicación y reflexión que habiliten la puesta en juego de las diferentes áreas conceptuales que lo componen para que el estudiante de docencia pueda poner en acción su comprensión y reflexionar sobre el impacto que la misma tiene en los aprendizajes de los estudiantes a su cargo.

Siguiendo a Kessels, et al. (2001), podríamos decir que el CDC emerge de la interacción entre episteme y frónesis. Utilizando el marco aristoteliano plasmado en la *Ética de Nicómaco*, entendemos ambos conceptos como formas de pensamiento y formas de saber. Mientras que la episteme es teoría que puede codificarse en palabras y transmitirse de un ser a otro, por su condición de generalizable, la frónesis es un conocimiento particular caracterizado como sabiduría emergente de la práctica y que habilita a saber cómo y por qué actuamos de determinada manera para cambiar la realidad que construimos. Podríamos caracterizar a la frónesis como la capacidad de actuar con prudencia (palabra que proviene del latín “*prudentia*” la cual deriva del griego, *frónesis*).

Queda claro que, al emerger del involucramiento directo en y con la acción didáctica, el CDC y la frónesis pueden equiparse como conceptos complementarios. Así mismo, este involucramiento no surge a partir de constructos generales, sino que tiene su génesis en el conocimiento del contenido. Aprender a enseñar es aprender a convertir conocimiento erudito en objetos de aprendizaje. Por ello, posturas generalistas sobre la Didáctica no logran capturar la complejidad que el CDC presenta. Al decir de Malderez y Wedell (2007), aquellos que son docentes saben sobre (los estudiantes, el contenido, el contexto, el curriculum, y las necesidades educativas de la sociedad), saben hacer (conocen métodos, técnicas, perspectivas, modelos, marcos y accionares desde lo pedagógico) y, además, saben *qué* hacer (contextualizan las otras dimensiones del conocimiento para ponerlo al servicio del aprendizaje de los estudiantes).

Por todo lo anteriormente expuesto, resulta relevante repensar el espacio de la Práctica Docente. Es a una discusión del mismo que me dedicaré a continuación.

La “Práctica” Docente

La forma en la que utilizamos la lengua para describir algo, determina la forma en la cual lo comprendemos e interpretamos. Por ello, resulta necesario desempacar el significado de términos que se utilizan en forma literalizada, es decir, que se han convertido en lugares comunes y que, por ende, han perdido su intención significativa original. Uno de los términos que padece de este fenómeno de literalización es el término “práctica,” y con él, los contextos de significación en los cuales se utiliza. En el caso de la formación docente, Le Cornu y Ewing (2008) distinguen tres términos que se han utilizado para nombrar la instancia de trabajo entre un docente aspirante y un docente mentor o adscriptor. De acuerdo a estos autores, los tres términos utilizados han sido: práctica, practicum y experiencia profesional.

Al utilizar la palabra práctica para describir el contexto y la interacción entre docente aspirante, docente adscriptor y estudiantes de un centro educativo, nos retrotraemos a una visión positivista y conductista del evento formativo. El hablar de práctica implica que el espacio que esa interacción ocupa es uno determinado por la aplicación de determinados procedimientos que se enseñan en la clase de Didáctica en la institución formadora. Por ello, el éxito en este emprendimiento radica en la adhesión fehaciente a modelos didácticos objeto de transmisión por parte del docente de Didáctica. Si el docente aspirante es capaz de replicar fehacientemente lo que el docente de Didáctica espera, entonces la “práctica” ha tenido éxito.

En contraste con este término, y tal vez como reacción al proceso de significación que el mismo conlleva, surge en la década de 1990 la nomenclatura “practicum” para describir el contexto y la relación a la que hacemos referencia en el párrafo anterior. Este cambio en la nomenclatura es el resultado de la influencia que el concepto de práctica reflexiva (Schön, 1991) tuvo, en su momento, en el ámbito de la formación en educación. El concepto de práctica reflexiva intentó zanzar la brecha entre teoría y práctica, involucrando al docente aspirante en un proceso de introspección durante el cual se le invita a pensar sus acciones y pensarse desde el papel que juega. Dicha reflexión, es alentada tanto por el docente adscriptor como por el Docente de Didáctica y logra, en muchos casos, zanzar la brecha. Sin embargo, lo hace a nivel personal, sin necesariamente socializar el producto de esa reflexión y siempre involucrando principalmente al docente aspirante. En las prácticas descritas como “practicum” ni el docente de Didáctica, ni el docente mentor o adscriptor reflexionan sobre sus prácticas de formación. Por ende, esta

nomenclatura y sus propósitos no se apartan demasiado del concepto positivista tampoco, ya que no conducen a una concientización de cómo la interacción entre los miembros de esta tríada formativa (Veal y Rikard, 1998; Goodnough, et al., 2009) apoya que emerja el CDC balanceando episteme y frónesis.

Respecto a este punto, cabe también una apreciación de cómo funciona este contexto y esta relación. Podríamos describir el contexto en el cual el docente adscriptor, docente aspirante y estudiantes interactúan, como una tríada funcional (Díaz Maggioli, 2004; Goodnough, et al., 2009) en tanto la actividad involucra un motivo claro (enseñar un determinado *contenido* curricular a un grupo de estudiantes) y una jerarquía en los roles que toman los actores (el docente adscriptor es el responsable principal en la toma de decisiones didácticas, mientras que el docente aspirante es el aprendiz) que viabiliza que el motivo sea cumplido (los estudiantes aprenden el *contenido*). En este sentido, podríamos decir que la tríada funcional constituye una comunidad de práctica orientada a los propósitos de la educación en los diversos campos del saber humano para promover y potenciar el aprendizaje de esos contenidos (formas de pensar, saber, ser y hacer) por parte de los estudiantes.

Sin embargo, en cuanto entra el docente de Didáctica al campo del practicum, la tríada funcional descrita cambia radicalmente. Quien ostenta el mayor poder es el docente de Didáctica ya que viene a supervisar al docente aspirante. En este contexto, el docente adscriptor pasa a un segundo plano y el objeto mismo de la actividad cambia sustancialmente. Los estudiantes desaparecen de la ecuación e, incluso en aquellos casos en los que se utilizan evidencias de aprendizaje de los estudiantes para realizar valoraciones sobre la enseñanza del docente aspirante, el foco principal de la actividad es el accionar del docente aspirante. La caracterización que corresponde a esta nueva configuración de la actividad, sería la de tríada *disfuncional*. En ella, el docente adscriptor cambia su rol en la toma de decisiones didácticas, cediendo el espacio al docente de Didáctica y actuando principalmente como soporte afectivo del docente aspirante, perdiendo así su papel central en la promoción de aprendizaje de sus estudiantes (Díaz Maggioli, 2017).

Ya que tanto práctica, como practicum, nos retrotraen a actividades que no promueven significativamente la participación legítima y central de todos los actores involucrados en la

enseñanza y el aprendizaje, deberíamos avanzar una tercera caracterización del espacio curricular en el cual se desarrolla la frónesis de la cual emerge el CDC. Para Goodnough et al. (2009) la nomenclatura más acertada sería la de *experiencias profesionales*. Esta nueva forma de nombrar el contexto y la relación, tiene el potencial de reposicionar a la tríada disfuncional en tanto se centra en el aprendizaje a través de la experiencia, aunque no cualquier experiencia. Se trata de una experiencia profesional, es decir, del aprendizaje de un modo de pensar, ser y actuar característico de los miembros de una comunidad de práctica que se caracteriza por un código de significación compartido que emerge del accionar colectivo en torno a los contenidos y da sentido a la acción a través de la negociación de significados emergentes del involucramiento en las prácticas de la comunidad. No se trata entonces de la aplicación irreflexiva de principios y teorías o de la promoción de la introspección en los docentes aspirantes solamente. En este nuevo contexto, el foco de la actividad es, en todo momento, el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes. La tríada se conforma más que a través de roles, a través de funciones. El docente de Didáctica y el docente adscriptor, como especialistas en la enseñanza del contenido disciplinar en contexto, co-construyen un espacio de acción particular con el objetivo de que el docente aspirante pueda construir su CDC también en contexto y sin perder de vista el motivo de la actividad. Por ello, esta nomenclatura potencialmente alienta una visión de los docentes que va más allá de la caracterización de experto y novato ya que, al mediar la apropiación del CDC por parte del docente aspirante, tanto docente de Didáctica, como docente adscriptor deben necesariamente reconfigurar la forma en la cual actúan para salvaguardar el derecho al aprendizaje de los estudiantes. El contexto en el cual se desarrollan las experiencias profesionales se convierte no en un espacio foráneo a la institución formadora, sino en un espacio integral del proyecto formativo en el cual confluyen todas las fuentes del conocimiento docente y en el cual el aprender a enseñar una disciplina en contexto refuerza la identidad de *aprendiz de docencia* (Johnson, 2009) de los miembros de la tríada, pero siempre desde un área curricular o disciplina particulares que dan sentido a dicho accionar.

Condiciones para la resignificación de los espacios de experiencia profesional.

La discusión anterior pone en relevancia el papel que los tres tipos de docente juegan en el proceso de aprender a enseñar. Al mismo tiempo refuerza la noción de que un aprender a enseñar generalista no conlleva a la construcción de las condiciones para que emerja el CDC. Embarcarse en la reconfiguración de los espacios en los que se desarrollan las experiencias profesionales conlleva algunos desafíos.

Primeramente, está el desafío de habilitar nuevos espacios de participación para el docente adscriptor, el cual debe ser una parte más integral del proceso formativo y debe tener voz en la toma de decisiones didácticas que, eventualmente, van a afectar a los estudiantes por los cuales es responsable,

En segundo lugar, pone en evidencia la necesidad no solamente de coordinación entre el docente de Didáctica y el adscriptor, sino el requisito de compartir funciones. Ambos deben tener el mismo nivel de poder y de injerencia tanto en la enseñanza como en la evaluación del docente aspirante. Para ello, es imprescindible habilitar espacios de desarrollo profesional continuo tanto para docentes de Didáctica, como para docentes adscriptores.

En tercer lugar, existe un desafío integrador, aquel que busca la sinergia entre los contenidos del curriculum de formación en educación expresado a través de las asignaturas generales y específicas y el espacio de experiencia profesional dentro del cual se aprender a *ser docente*. Deberías ser este espacio de negociación del aprendizaje del CDC a través de experiencias profesionales mediadas, el que de sentido al curriculum de formación en educación y no viceversa por lo cual se aboga por la creación de otros espacios curriculares a tal efecto, sin reducir los existentes espacios tendientes a la especificidad.

En cuarto lugar, hay que resignificar el lugar y el papel del docente aspirante aumentando su agencia en el proceso formativo, involucrándolo en actividades tendientes a socializar el conocimiento que emerge de la interacción con los otros docentes y estudiantes, y potenciando su toma de responsabilidad por la co-construcción del espacio formativo.

Finalmente, falta rescatar la voz de los estudiantes. ¿Quién mejor que ellos para destacar la utilidad que las actividades de formación a través de experiencias profesionales tienen para su aprendizaje de una disciplina determinada? Rescatar las voces que destacan el impacto de las

enseñanzas en los aprendizajes es una acción formativa en sí misma que tiene el potencial de afectar significativamente el aprendizaje del docente de Didáctica, del docente adscriptor y del docente aspirante.

Dadas estas condiciones, se podría afirmar que las instituciones educativas son realmente el mejor lugar para que todos los miembros de la comunidad educativa aprendan y crezcan.

GDM/octubre 20, 2020

Referencias

- ARISTÓTELES (1999). *Ética nicomáquea*. (Traducción de Terence Irwin). Cambridge, MA: Hackett.
- BEREITER, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- BORDIEU, P. 1984. *Distinctions. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BULLOUGH, R.V. (1997). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In Loughran, J. and Russell T. (Eds.). *Teaching about teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London: Falmer Press
- CAMILLONI, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- COMENIO, J. A. (1657/2000). *Didáctica Magna*. Ciudad de México, MX: Porrúa.
- CONNELLY, F. and Clandinin, D.J. (1999) *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2012). *Teaching English Language Teachers: Scaffolding professional learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2017). Technology-mediated initial teacher education: Issues and possibilities. In D. L. Banegas (Ed.), *Initial English Language Teacher Education: Research, Curriculum and Practice*. (pp 89—103). London: Bloomsbury.

- DÍAZ MAGGIOLI, G. and Rebolledo, P. (2021). *Research and resources in Initial Teacher Education*. London, UK: Routledge.
- FELDMAN, D. (1999). *Enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique
- FIORE FERRARI, E. y Leymonié Sáenz, J. (2007). *Didáctica Práctica para la Enseñanza Media y Superior*. Montevideo: Grupo Magrú.
- FRABBONI, F. (1998). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica. Volumen III*. Madrid: Editorial Popular.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Opressed*. New York, NY: Continuum.
- GIROUX, H.A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. 2nd Ed. New York, NY: Routledge.
- GOODNOUGH, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. y Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 285—296.
- GOOGDWIN, A.L. and Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers: deciding who is ready to teach. In Cochran-Smith, M., Feinman-Nemser, S., McIntyre, D.J. and Demers, K. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions and changing concepts*. 3rd Ed. pp 468 – 490. New York: Routledge/Taylor & Francis
- IMEN, P. (2007). *En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate*. Available at: <http://fisyp.rcc.com.ar/Imen.ProfesDocente.htm>
Downloaded 23 February, 2009.
- JOHNSON, K. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- KESSELS, J., Korthagen, F.A.J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Wubbels, L. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- LE CORNU, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future, *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799-1812.