

LA HISTORIA DE VIDA DE UNA EDUCADORA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: SU DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

Carmina Pascual Baños (Universidad de Valencia)¹

Resumen.- Este artículo se centra en mi propia Historia de vida como educadora de profesores de Educación Física desde una perspectiva postmoderna. A través del análisis de documentos personales y académicos como mi autobiografía escrita, los artículos publicados, mi diario, la tesis doctoral, el proyecto docente y los programas de las asignaturas que imparto, trato de explicar mi desarrollo personal y profesional, las circunstancias que han contribuido al mismo, así como el contexto en el que se ha producido.

Abstract.- The focus of this paper is my own Life History as teacher educator of Physical Education teachers within a postmodernist orientation. Throughout the analysis of personal and academic documents (autobiography, published papers, journal, doctoral dissertation and courses plans) I'll try to explain my personal and professional development, their context and circumstances.

INTRODUCCIÓN.-

El presente estudio trata de analizar mi propio desarrollo personal y profesional a través de la Historia de Vida como metodología de investigación. A pesar de su práctica desaparición a partir de 1930, durante las dos últimas décadas algunos investigadores han tratado de revitalizar las Historias de Vida no sólo a través de su utilización en investigaciones, sino también a través del estudio de los principales problemas metodológicos que albergan (Sparkes y Templin, 1992; Sparkes, 1994; Hatch y Wisniewski, 1995; Goodson, 1992; Woods, 1987). En el ámbito de la investigación educativa, existe, cada vez más, una mayor preocupación por comprender el mundo personal y profesional de las personas que llevan a cabo estas prácticas. Aspectos como: a) la influencia que ha ejercido el pasado personal y profesional (familiar, escolar y contextual) en la comprensión del mundo, de la educación, de la educación física y de nuestra propia práctica profesional; b) la conciencia de las limitaciones que estos antecedentes, en ocasiones, han ejercido a la hora de incorporar cambios; c) los momentos o episodios relevantes de la vida de un profesor/a que han provocado cambios en su modo de pensar y/o actuar; d) los elementos que caracterizan la etapa actual personal y profesional; y e) el modo en que los aspectos contextuales del presente están influyendo en el desarrollo profesional y en el desarrollo del currículum, son algunos ejemplos de preguntas fundamentales a las que las historias de vida quieren dar respuesta (Butt et al., 1992).

Por si algunos lectores no están familiarizados con las historias de vida, a continuación trataré de hacer una aproximación a su concepto destacando sus principales características. Las Historias de Vida son una metodología de investigación cualitativa que

¹ Dirección correo electrónico: Carmina.Pascual@uv.es

pertenece a las investigaciones narrativas, entendiéndolo por éstas un tipo de discurso en el que los acontecimientos y sucesos de las personas se relacionan por medio de un argumento (Polkinghorne, 1995). Para Goodson (1992: 6), la Historia de Vida (Life History) es “el relato de la vida de un individuo situándolo en su contexto histórico” a diferencia de lo que se conoce como “Life Story”, en el que aquello que contamos sobre nuestra vida no se sitúa en un análisis contextual más profundo.

Según Hatch y Wisniewski (1995) las principales características de las Historias de Vida son: a) se centran en las vidas de los individuos; b) tienen un carácter más personal que otros tipos de investigación cualitativa; c) tienen una orientación práctica y de cambio; y d) pone el acento en la subjetividad. En cuanto a las fuentes de recogida de información, las más utilizadas en esta metodología de investigación son: los diarios, los documentos personales, las autobiografías, las cartas, las observaciones, las entrevistas, los libros, los artículos, etc.

Las Historias de Vida en el ámbito educativo tienen un gran interés porque, como expresa el premio Nobel Ilya Prigogine, *el futuro es construcción, esto es, nuestra acción depende de nuestra memoria del pasado, de nuestro análisis del presente y de nuestra anticipación del futuro* (en Mayor Zaragoza, 2000: 9).

EL ESTUDIO: PROPÓSITO, MÉTODO Y METODOLOGÍA.-

En el presente estudio, realizo un recorrido por mis documentos (publicados y no publicados) para analizar mi propio proceso de desarrollo profesional, la evolución de mi pensamiento, el paso de éste a la acción, el momento en que se producen los cambios y por qué éstos han tenido lugar. Con ello pretendo comprender mejor cómo se ha ido construyendo mi sistema de creencias y valores y las concepciones y principios que han guiado mi práctica docente, con el objeto de orientar mi futuro profesional. Asimismo, pretendo dar a conocer aquellos conocimientos o experiencias que han supuesto un cambio considerable o significativo en mi práctica docente por si pueden ser de ayuda a los educadores de profesores interesados en su desarrollo profesional.

En el estudio he utilizado la Historia de Vida como metodología de investigación. Más concretamente, éste es un ejemplo de Historia de Vida en el que la persona se estudia a sí misma, dicho de otro modo, en el que investigador y sujeto investigado se funden. De acuerdo con ello, sitúo la investigación en una perspectiva postmoderna en tanto en cuanto esta perspectiva revaloriza y reivindica la subjetividad. En este sentido el postmodernismo recoge, entre otras, dos ideas fundamentales: que lo personal también es político, es decir, se le otorga potestad y valor, y que el conocimiento es una construcción social y, por lo tanto, no es neutro ni objetivo o, al menos, tan objetivo como desde la era Moderna se pretendía hacer creer. Sobre este aspecto Fernández-Balboa (2002) afirma:

Es a partir de esa reivindicación de lo subjetivo que nacen nuevas afirmaciones morales y políticas, que nuevas identidades, significados y relaciones (personales-políticas) se recrean y que el concepto de una realidad fija, objetiva y permanente se problematiza y critica como algo gobernado por juegos y códigos lingüísticos cuyos beneficiarios suelen ser los grupos de la sociedad (Cherryholmes, 1998; Derrida, 1976; Vogtsky, 1978).

Este estudio trata de cubrir, también, las lagunas detectadas y la escasez de investi-

gaciones en las que el profesorado de Universidad se estudia a sí mismo (Vaca Escribano y Barbero González, 1999; Pascual, 2000; Fernández-Balboa y Pascual, *en prensa*).

A los efectos de situar mejor el estudio, proporcionaré algunos datos propios, en tanto persona estudiada, para entender mejor esta Historia de Vida y el contexto donde se sitúa. Soy Licenciada en EF y profesora de la E.U. de Magisterio de Valencia (Universidad de Valencia). En la actualidad imparto la asignatura troncal *Didáctica de la EF*, la optativa *Epistemología de la EF* y el *Prácticum* a los futuros Maestros especialistas en EF. Llevo 27 años dando clases en este centro de formación del profesorado.

La recogida de datos en el estudio se ha realizado a través de mi historia personal redactada en 1994, que aparece en el anexo 1 de mi Tesis Doctoral (Pascual Baños, 1994); mis propias publicaciones; mi proyecto docente y los programas de las asignaturas que imparto. Para analizar los datos he seguido los siguientes pasos: a) leer los documentos en varias ocasiones para identificar las unidades de información más relevantes, teniendo en cuenta, como referencia, los cambios que se producían en mí, las personas y/o o experiencias que los han provocado y el contexto (cuándo y en qué circunstancias) se han producido; b) reflexionar sobre las unidades de información para seleccionar aquellas que han sido más relevantes en el proceso de mi desarrollo profesional.

MI HISTORIA DE VIDA.-

De mi Historia de Vida me voy a detener, sobre todo, en las características principales de las diferentes etapas en las que he dividido ésta, cómo se ha ido construyendo mi sistema de creencias y valores actual, en qué contextos se han ido formando y por qué y qué personas o momentos han supuesto cambios significativos en mi desarrollo personal y profesional.

1.- Las influencias del pasado.-

a) Mi infancia y adolescencia (de 1953 a 1970). La lucha por el ascenso social.-

Las principales características de este periodo podrían resumirse así: En primer lugar, mi procedencia socioeconómica ha hecho que tenga una preocupación por la clase trabajadora, por la igualdad de oportunidades en la enseñanza y, entre otras causas, que me incline hacia enfoques que defienden la transformación social (sociedad más justa y más equitativa). Otra de las características es el desarrollo de valores como la responsabilidad y el esfuerzo que me transmitieron, principalmente, mis padres, ya que éstos veían en el estudio una posibilidad de ascenso social. Una vocación temprana por ser maestra, posiblemente porque era una carrera corta y se adaptaba perfectamente a la cultura femenina. Y, por último, unas creencias religiosas que me transmitieron en el centro donde estudié el antiguo bachillerato (un patronato que dependía de la Parroquia del pueblo donde vivía), en un momento en el que la Iglesia tenía un gran poder en nuestro país.

A continuación, recojo algunas citas de mi historia personal redactada en 1994 que constatan las características a las que he hecho mención.

Procedo de una familia de clase trabajadora en la que mi padre estaba interesado por "la cultura", cosa nada común comparado con otros vecinos o compañeros de trabajo. Una de sus aficiones era la lectura. Eran tiempos difíciles desde el punto de vista económico, la alimentación, la vivienda, etc. (en realidad sólo hacía 14 años que había terminado la Guerra Civil) se vivía a nuestro alrededor un ambiente de bastante pobreza y de gran esfuerzo. Mis padres querían que tanto mi hermano como yo estudiáramos, por lo que a los 8 años dejé la escuela pública e ingresé en un patronato privado regentado por el párroco del pueblo. Este era el único centro donde se podía estudiar el bachiller elemental en el pueblo donde vivía, a 7 km de Valencia. Debido a estos antecedentes he estado sensibilizada a lo largo de mi vida por la clase trabajadora y por la igualdad de oportunidades en la enseñanza. Todo esto desarrolló en mí una gran preocupación por no fracasar en los estudios ya que era consciente del esfuerzo económico que estaban realizando mis padres. (Pascual Baños, 1994: 611)

El poder que tenía la Iglesia en aquella época, sobre todo en los pueblos, era muy grande y la influencia religiosa en este centro muy marcada, los profesores eran contratados, en su mayoría, por su fuerte convicción religiosa, que nos transmitían de forma intensa. La religión estaba presente al tiempo que se impartían las asignaturas, las notas a veces dependían, al menos en parte, del comportamiento, es decir, de que estuvieras considerada como "una buena chica". (Pascual, 1994: 612)

Desde bien pequeña me interesó la educación de los niños y quería ser maestra. No sé exactamente cuál era el motivo, quizás la propia clase de la que provenía, quizás porque mis padres querían que hiciera una carrera corta, lo cual era reflejo del ambiente sociocultural y económico de mis compañeras y el mío propio. Lo cierto es que tanto para ellas como para mí, hacer Preuniversitario y estudiar una licenciatura no entraba dentro de nuestras posibilidades. Ya en el Instituto, en Valencia, estudiando bachillerato superior, las compañeras y yo que procedíamos del centro anterior, descartábamos a priori la opción de estudiar una carrera superior y lo aceptábamos como algo natural, a pesar de que las calificaciones eran buenas, pero esto no influía a la hora de decidir esta cuestión. Por lo que pensamos estudiar Magisterio... He reflexionado relativamente hace poco tiempo sobre las diferencias que existen entre las personas de diferente nivel sociocultural, respecto a riqueza de estímulos, de lenguaje, más seguridad en el desenvolvimiento social, una comprensión social diferente y menos complejos, posiblemente de inferioridad en las relaciones sociales. (Pascual Baños, 1994: 613).

En el último momento, por influencia de una antigua profesora de EF, cambié mis planes de estudiar Magisterio y decidí ir a la Escuela Nacional de Educación Física Femenina (E.N.E.F.F.), en Madrid, para realizar los estudios de Profesora de EF.

b) Mi formación inicial (de 1970 a 1974) y el conocimiento práctico.-

La etapa correspondiente a la realización de los estudios de profesora de EF, viene marcada por las consecuencias que se derivan de cursar unos estudios que dependían de

la Secretaría General del Movimiento (Sección Femenina). A diferencia de otras carreras, su titulación no era universitaria; había una segregación de sexos (centros diferentes para chicos y para chicas) con asignaturas comunes, pero con otras distintas que seguían como criterio los estereotipos de género; los requisitos de acceso no eran los mismos que para las Licenciaturas; los planes de estudios no tenían ninguna semejanza en cuanto a su estructura con los de otras carreras universitarias (5 ó 6 asignaturas por año en las facultades y 17 ó 18 asignaturas por año en la E.N.E.F.F.) Otra característica es el tipo de socialización profesional basada en una formación del profesorado tradicional, autoritaria, centrada en el conocimiento práctico (Contreras, 2000) que valoraba, predominantemente, los niveles de competencia motriz y los aspectos prácticos, por el contrario, mis experiencias motrices anteriores habían sido muy limitadas (tablas de gimnasia sueca y ejercicios de agilidad); un ambiente estudiantil aislado del resto de estudiantes universitarios y al margen, salvo excepciones, de las actuaciones de los movimientos estudiantiles de la época (eran los últimos años de la Dictadura Franquista). Otro de los aspectos a destacar de esta etapa fue el abandono de las creencias religiosas anteriores y una incipiente simpatía por los movimientos democráticos. Por último, una breve pero intensa experiencia innovadora en mi formación inicial, llevada a cabo por una profesora cuya práctica docente rompía con los modelos tradicionales dominantes en el centro de formación al que he hecho alusión (la E.N.E.F.F.).

Los siguientes fragmentos recogen algunas de las ideas plasmadas en las líneas anteriores:

Aprobé el ingreso en el centro, eran los años 70 y me pareció que el sistema administrativo para matricularme era diferente al del Instituto, como más "casero", pero tanto mis compañeras como yo no sospechábamos que aquellos estudios no eran como los demás, que la titulación no era como la de otras carreras y que tenía una validez "sui generis". (Pascual, 1994: 614)

Llegamos a tener 16 y 17 asignaturas por curso, y aunque teníamos clases desde las 8 de la mañana hasta las 7 de la tarde entre asignaturas teóricas y prácticas, se puede llegar a comprender el nivel de profundidad al que se llegaba, lo cual no ocurría en los estudios con más estatus. El tipo de asignaturas correspondía a lo que en aquella época se consideraba idóneo para la formación de las niñas y las jóvenes de nuestro país. La gimnasia llamada educativa y la rítmica eran las materias que ocupaban un lugar central en el currículo y las profesoras que las impartían, con una metodología tradicional, pretendían que las estudiantes llegaran a adquirir un buen nivel de competencia motriz en estas actividades. Se esperaba que la futura profesora enseñara reproduciendo el modelo tradicional que había recibido... (Pascual, 1994: 616)

Lo que me diferenciaba de mis compañeras, era que a la mayoría de ellas les gustaba mucho la gimnasia o el deporte y casi todas tenían experiencia en ambas o en una de estas actividades. Tenían más interés en practicar alguna actividad física que en aprender a enseñar Educación Física. El medio en el que me estaba socializando se caracterizaba fundamentalmente porque se valoraba mucho la habilidad motriz y la facilidad en el aprendizaje de destrezas. Lo cual no era mi caso, este periodo fue bastante trau-

mático para mí, porque todo era nuevo, no había ninguna asignatura familiar en la que me pudiera relajar, nunca había practicado baloncesto, ni natación, ni gimnasia deportiva, etc. en las únicas que me sentía mejor eran las asignaturas teóricas, mi nivel de habilidad motriz era bajo... Esto influyó mucho en mi práctica docente cuando más tarde comencé a dar clases en un colegio privado, al contrario de lo que hacía un sector elevado de profesionales de la educación física, me ocupaba más de los niños que no destacaban en las clases de educación física... (Pascual Baños, 1994: 614)

En este contexto inicié 1º curso, pero una nueva situación hace que la formación inicial en nuestro grupo-clase (promoción) fuese diferente a lo que se estaba desarrollando en otros cursos por el resto de profesoras que impartían la asignatura de Gimnasia. Se contrató a una profesora para darnos clase de Gimnasia y de Teoría de la gimnasia durante los cuatro años, era maestra, profesora de educación física, Licenciada en Pedagogía y estaba dando clases de esta asignatura (EF) en E.G.B. en un centro cuya enseñanza se centraba en el niño, con una metodología innovadora. Esta profesora influyó mucho en mí, por varias razones: valoraba mucho el trabajo, el esfuerzo de las estudiantes, consideraba que nuestra formación no debía basarse en la adquisición de un buen nivel de habilidad motriz, sino en aprender a enseñar. Ni sus propias compañeras-profesoras ni la mayoría de estudiantes, entendía su forma de trabajar, por lo que era bastante criticada... Otra de las cosas que me gustaba de sus clases era que estaban muy relacionadas con la escuela y los niños. Fue la primera persona que nos hizo leer libros, para fundamentar la práctica. (Pascual Baños, 1994: 616)

2.- El ejercicio profesional.-

a) Los primeros años de mi actividad profesional (de 1974 a 1981). La transición democrática.-

Las principales características de este periodo, marcado en el ámbito político por la transición democrática y en la enseñanza por el afianzamiento del modelo tecnocrático, son: la adquisición de mi primer puesto de trabajo en la E. U. de Formación del Profesorado de E.G.B. y los comienzos de los estudios de Filosofía y CC. de la Educación; la familiarización, en la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, con modelos democráticos en cuanto a la participación de los estudiantes en las asambleas y la relación profesores-estudiantes menos autoritarias; una confusión teórica respecto al conocimiento que se impartía en la Facultad debido a la fragmentación del mismo y a que carecíamos de un marco teórico de referencia de, por ejemplo, los principales paradigmas curriculares y de investigación; un interés por la Psicomotricidad en la medida que consideraba su contenido de más interés que la Educación Física tradicional; la necesidad de compaginar el trabajo en la E. U. de Formación del profesorado de E.G.B. con la docencia en un centro privado religioso (E.G.B. y B.U.P.), debido a los bajos salarios de los contratos en la Universidad (sobre todo los de aquellos catalogados como *profesores especiales*: los de Política, Hogar y EF); una preocupación en mi docencia que priorizaba que los estudiantes se divirtieran en las clases de Educación Física; una creencia profesional de que mis intereses estaban por encima de los intere-

ses de los estudiantes y no al contrario y, por lo tanto, un compromiso menor respecto a ellos comparándolo con el actual (Schawer, 1997; Pascual, 1999).

A continuación, incluyo unas citas que recogen algunas de estas ideas:

Conseguí mi primer trabajo en el curso 74-75 en la E.U. de Formación del profesorado de Valencia, al tiempo que decidí estudiar COU y más tarde Filosofía y C.C. de la Educación por dos motivos: porque tenía inquietudes en el estudio de temas relacionados con la educación, debido a mi profesión y porque quería completar mi formación para tener una fundamentación teórica mayor y para dar más estatus a mi materia. Asimismo, quería demostrarme que era capaz de estudiar una carrera superior (cosa que consideraba inalcanzable años antes). (Pascual Baños, 1994: 619)

Los primeros años que ejercí como profesora se caracterizan por poseer experiencias e informaciones diversas, contradictorias, (leíamos a Freire, Neill y aprendíamos a hacer programaciones por objetivos, todo me parecía compatible) lo íbamos incorporando todo sin ningún tipo de reflexión. Recuerdo no tener una comprensión global ni una conciencia de lo que hacía, me faltaba un marco referencial teórico que me proporcionara una visión de conjunto y que me permitiera, después de una reflexión, posicionarme y actuar consecuente y conscientemente. (Pascual Baños, 1994: 620)

Me involucré en el estudio de la Psicomotricidad y su aplicación práctica. Era una nueva forma de entender la educación física más significativa desde el punto de vista educativo (percepción del cuerpo, del espacio, etc.) y la forma de romper con la educación física tradicional, que en mi caso carecía de significado. Los fundamentos de la Psicomotricidad me parecían interesantes relacionando el sistema nervioso y el movimiento. Pero, posteriormente, cometí un error, pasé a utilizar la educación física (Psicomotricidad) como un instrumento para el desarrollo de los aprendizajes escolares escritura, lectura etc... Todo ello creo que fue motivado, por el interés en elevar el estatus de la materia intelectualizándola. (Pascual Baños, 1994: 621)

En la Facultad observaba, y esto influyó mucho en mi práctica, que la relación entre estudiantes y profesores era más democrática y sobre todo en el lenguaje utilizado en las asambleas entre los estudiantes y profesores (era la época de huelgas salvajes de P.N.Ns -profesorado no numerario- con la solidaridad de los estudiantes, etc.). Me di cuenta que ese lenguaje no era el que yo utilizaba y empecé a incorporarlo en mi práctica y en la relación con mis estudiantes, manteniendo una actitud más flexible y democrática. También ejerció influencia en mí, la participación como profesora y estudiante en "L'Escola d'estiu" durante varios años, motivada por el ambiente que se respiraba, las experiencias alternativas a la pedagogía tradicional, la forma de entender la relación profesor-niño menos jerárquica, etc. (Pascual Baños, 1994: 621)

Mi principal preocupación de aquella época era que los estudiantes tuvieran una actitud positiva hacia la educación física (debido a que había desa-

parecido en la mayoría de estudiantes), mi propósito era que se divirtieran en las clases y según este criterio elegía las tareas, en segundo lugar, me preocupaba que aprendieran qué enseñar y cómo hacerlo para que fueran capaces de dar las clases de EF... (Pascual Baños, 1994: 622)

En el ámbito de la educación física contábamos con relativamente poca literatura sobre todo en la década de los 70, y la producción nacional era de baja calidad, fundamentalmente abundaban los libros de ejercicios y de juegos. Teníamos acceso, de vez en cuando, a alguna obra que se traducía relacionada con el "deporte de alto rendimiento" de tendencia claramente eficientista y a libros del vecino país de corte psicomotricista que eran los únicos relacionados con la educación física escolar. En nuestro país había una pobreza en cuanto a creación de conocimiento e investigaciones. Cuestiones políticas, la formación inicial deficiente, las reivindicaciones laborales y de titulación y el pluriempleo habían acabado con cualquier inquietud intelectual, salvo algunas excepciones. (Pascual Baños, 1994: 624).

b) La etapa intermedia (de 1981 a 1987). Las reivindicaciones profesionales.-

Las principales características de este periodo fueron, por un lado, una dedicación docente distribuida entre la E.U. de Magisterio y un centro privado religioso; por otro, mi participación en una intensa actividad reivindicativa para conseguir la homologación de los estudios de EF (Licenciatura) y la equiparación laboral con el resto del profesorado. En cuanto a mi docencia, se caracterizaba por una preocupación limitada al qué enseñar y cómo hacerlo; la incorporación de pequeñas innovaciones relacionadas con los métodos; una falta de comprensión del modo en que los aspectos contextuales afectan al mundo de la educación y de la EF, y una inconsciencia respecto a por qué enseñaba del modo que lo hacía y a las implicaciones personales y sociales que tenían las diferentes prácticas docentes y la mía propia.

Entre los dos centros impartía 30 horas de clase lectivas a la semana, y el resto del tiempo participaba en reuniones, asambleas para reivindicar problemas laborales de los docentes que impartíamos la materia y de titulación (el título no estaba reconocido por el M.E.C. y pretendíamos que fuera de licenciado). Este fue un periodo negativo de cara a mi formación permanente, aunque adquirí mucha experiencia con los niños en el colegio, el cual finalizó cuando se regularon los estudios de educación física equiparándolos a la licenciatura (para lo cual tuvimos que hacer una convalidación del equivalente 5º curso de la carrera) y pudimos tener un tratamiento académico y administrativo similar al del resto de profesores. (Pascual Baños, 1994: 625)

Respecto a mi docencia en la Escuela Universitaria, iba incorporando algunas críticas puntuales a la enseñanza tradicional tanto en general como en Educación Física, pensaba que los culpables de la baja calidad de la enseñanza era la comodidad de los profesores, sin relacionar la incidencia que los aspectos socioculturales, económicos o políticos tenían en la educación como causantes de estos problemas. Rechazaba la enseñanza tradicional e incorporaba pequeñas innovaciones en mi práctica, como reflexiones con -

ducidas por mí en las que se criticaban los Programas Renovados en el área de Educación Física o la pasividad de los niños en las aulas... Solicitaba, en ocasiones, a los estudiantes opiniones por escrito sobre mi práctica, para poder mejorar la calidad de mi enseñanza, etc. pero todo ello lo hacía de forma intuitiva o por la influencia de alguna experiencia previa. No poseía un marco conceptual que reuniera de forma coherente todas aquellas prácticas y que me proporcionara una verdadera conciencia de por qué lo enseñaba. Podría añadir, que era una enseñanza descontextualizada, en la que no se relacionaba la incidencia de los aspectos socioculturales, políticos y económicos en la educación física, la educación y la formación del profesorado. (Pascual Baños, 1994: 626)

c) Los inicios de los cambios importantes (de 1987 a 1994). El aumento de la conciencia profesional.-

Los primeros cambios que considero de más interés en el ámbito profesional se empiezan a producir a partir de la realización de los estudios de Tercer Ciclo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Esta etapa, crucial para mí, se caracteriza, primero, porque comienza una formación más profunda y contextualizada, que me proporciona una fundamentación teórica en torno a la Teoría del Currículo que me ayuda a dar significado a mi práctica docente; segundo, aumenta mi comprensión del mundo social debido al estudio, las lecturas; tercero, porque aumenta el nivel de conciencia y comprensión de mi propia práctica docente adquirido durante el proceso de evaluación de un programa de formación del profesorado de EF llevado a cabo por mí, objeto de estudio de mi tesis doctoral; cuarto, el rechazo hacia el modelo tecnocrático de enseñanza y la iniciación en el modelo de formación del profesorado basado en la orientación sociocrítica no exento de alguna confusión conceptual; por último, el aprendizaje derivado de las aportaciones de profesores como Tinning, Kirk, Kemmis, McTaggart o Brennan de la Universidad de Deakin (Australia).

Las siguientes citas reflejan algunos de los aspectos aludidos:

En un primer momento después de terminar los cursos de doctorado y durante el inicio de la tesis influyeron en mi fundamentalmente las ideas de: Stenhouse en relación al modelo de currículum de proceso y el concepto del profesor investigador; Gimeno en torno a las críticas al modelo de objetivos; y Elliot en torno a la investigación-acción... Resumiendo, el modelo de proceso como alternativa al modelo tecnológico y el concepto de profesor investigador, iban a ser dos pilares en el programa de educación física para la formación inicial del profesorado que pretendía desarrollar (en la tesis doctoral).

La lectura posterior de la obra de Carr y Kemmis, "Teoría crítica de la enseñanza", me proporcionó una mayor comprensión teórica, cuando los autores abordaron los enfoques positivista, interpretativo y crítico en investigación. (Pascual Baños, 1994: 628)

La aproximación crítica me parecía más completa, más perfecta, más comprometida, en definitiva, éticamente mejor, si bien es cierto también pensa -

ba que iba un poco demasiado lejos y exigía demasiado social y política - mente. Por otro lado, tenía cierto miedo a que los estudiantes en algún momento del proceso dijeran "tú a que vienes a dar clase o hacer política" (todo ello transcurría en el ámbito de mi pensamiento no en la acción). Podría decir que la interpretativa era la aproximación más cercana a lo que pensaba y a lo que estaba dispuesta a hacer en ese momento, mientras que la aproximación crítica era una concepción a la que me gustaría aspirar o llegar. (Pascual, 1994: 629)

Mi modelo de currículum según lo que pensaba en esa primera fase, iba a basarse en el proceso no en el producto, se iba a fundamentar en la Teoría Crítica y la I-A, defendiendo una reflexión sobre la práctica para mejorar la calidad de la enseñanza y su desarrollo profesional. Pretendía que el futuro profesor fuera crítico y reflexivo. Consideraba erróneamente que el modelo de currículum de proceso tenía su fundamentación en la Teoría Crítica de la enseñanza...En estos momentos a los que hago referencia (la primera fase), carecía de información sobre las características de las diferentes orientaciones curriculares: técnica, práctica y crítica y cómo éstas se llevaban a la práctica. Tampoco tenía información de orientaciones curriculares críticas en educación física en la formación del profesorado para poder contrastar y clarificar mis ideas en torno al currículum que iba a desarrollar. (Pascual, 1994: 629-630)

Tras una búsqueda bibliográfica sólo había encontrado dos autores, con publicaciones muy recientes, que siguieran una línea crítica respecto a los modelos tradicional y técnico en el ámbito de la educación física y que adoptaran un modelo crítico (estos autores eran Kirk y Tinning, ambos profesores de la Universidad de Deakin, en Australia) similar a la línea en la que yo quería trabajar. Este hecho me animó a pedir una beca para visitar esta Universidad y poder conocer de cerca el trabajo que estos profesores estaban desarrollando en la Facultad de Educación en esta disciplina. (Pascual Baños, 1994: 630)

Mi estancia en Deakin fue crucial en este proceso de desarrollo profesional a través de la puesta en práctica del currículum. Asistí al curso sobre Currículum y Educación Física que impartían los profesores, Kirk, Tinning y Evans a estudiantes de profesorado de Primaria, en los que había grupos de discusión y reflexión crítica sobre unos materiales curriculares seleccionados por los profesores. Las lecturas recomendadas por éstos, las conversaciones con ellos y con otros miembros del claustro de profesores que impartían otras asignaturas como Kemmis, McTaggart, Brennan, etc. hicieron que comprendiera mucho mejor la aproximación crítica y la importancia de la Sociología de la Educación; la necesidad de una contextualización socioeconómica y política de la educación en la formación del profesorado y de la necesidad de incorporar la reflexión crítica y práctica.

En la actualidad, considero que en los comienzos de la puesta en práctica del programa (seminario), éste, no correspondía a un modelo de currículum

crítico, podemos considerar que la orientación era fundamentalmente práctica. Si bien es cierto, se fue produciendo un cambio de perspectiva en mis ideas y en mi práctica hacia un modelo crítico o emancipatorio, pero éste no era dominante. Todo ello puede ser considerado como uno de los cambios producidos que forma parte del desarrollo profesional a través de mi práctica. (Pascual Baños, 1994: 633)

Este periodo culminó con la lectura de la tesis doctoral en el año 1994. Dado que mi tesis doctoral consistió en realizar la evaluación de un programa para la formación del profesorado que yo misma impartía a un grupo de estudiantes en un seminario, el proceso de análisis de datos y la redacción del informe final fueron decisivos para llegar a tener una comprensión en profundidad sobre mi práctica docente. Todo ello unido a la gran cantidad de lecturas realizadas, a la reflexión sobre las mismas y a mi estancia en la Universidad de Deakin, donde pude observar cómo se llevaba a cabo en la práctica una formación del profesorado basada en la orientación crítica, supuso un gran avance en mi desarrollo profesional. Concretamente me ayudó a ser más consciente de mi práctica docente: qué enseñaba, cómo lo enseñaba, por qué lo enseñaba y las implicaciones personales y sociales que tenía lo que hacía y el modo en que lo hacía (Tinning, 1992). Empecé a sentirme más segura, sobre todo para llevar a la práctica una orientación sociocrítica de las materias que impartía en la E.U. de Magisterio. A partir de entonces es cuando, por primera vez en mi vida, empiezo a sentir que lo que enseño tiene un valor y que he encontrado un sentido a mi vida profesional (Pascual, 1999b). Es curioso porque, después de veinte años dando clases, hasta entonces nunca había tenido esa sensación.

3. La etapa actual. El hallazgo del sentido profesional.-

En este apartado voy a realizar una revisión de mis últimos trabajos (principalmente los publicados), ya que a través de ellos se puede observar cuáles han sido los conocimientos más significativos para mí y, por lo tanto, han sido incorporados a mi actividad profesional presente (docente e investigadora). Además, a partir de este análisis podemos darnos cuenta de los cambios que se han ido produciendo durante la última etapa profesional, con el objeto de conocer la evolución de una educadora de profesores de EF en el ejercicio de la profesión hasta el momento actual.

Como ya he expresado con anterioridad, un momento de gran interés en mi vida profesional ha sido el conocimiento de la existencia de los tres paradigmas: Tecnocrático, Práctico y Sociocrítico. Podría decir que para mí fue todo un descubrimiento porque me permitió comprender y situar mi práctica docente dando un sentido a mis actividades profesionales. De hecho, la concesión de esa importancia se ha visto reflejada en varias publicaciones (Pascual Baños, 1992; 1992b; 1994; 1997). A continuación, cito un fragmento en el que se puede observar lo que acabo de expresar:

Esta comunicación plantea el problema de la necesidad de conocer los discursos más significativos en la Formación del Profesorado, que permita a los profesores, de Educación Física una mayor claridad y consciencia (sic) respecto a cual es su posición frente a ellos y respecto a cuáles son sus valores, creencias, intereses, etc. que sustentan su práctica educativa, concluyendo con la defensa del discurso crítico, en tanto en cuanto consideramos

que la Formación del Profesorado debe compaginar la enseñanza de unas técnicas (Qué –sic- enseñar, Cómo –sic- hacerlo) con la reflexión en torno a las estructuras económicas, sociales y políticas y culturales... (Pascual Baños, 1992: 259)

Asimismo, la importancia concedida a este conocimiento ha hecho que lo incluya como uno de los temas del programa de la materia optativa *Epistemología de la EF* que imparto en el Título Maestro, especialidad EF de la E.U. de Magisterio de Valencia.

La incorporación del análisis contextual para ayudar a comprender mejor el mundo de la educación y de la EF es otro de los aspectos que han supuesto un cambio y que se incorporan a mi conocimiento profesional como se puede observar en algunos trabajos (ver Pascual Baños, 1992b; 1994; 1997). Sobre este aspecto la siguiente cita corrobora esta afirmación:

El estudio de la formación del profesorado en educación física debe iniciarse con la comprensión del contexto donde ésta se produce y con unas reflexiones en torno a la conciencia de los aspectos socio-culturales, políticos y económicos en la educación y en la formación del profesorado. Tal como ocurre en otros países capitalistas, occidentales desarrollados, en nuestro país, se están produciendo una serie de fenómenos que tienen una repercusión y una relación directa con la educación y la formación del profesorado, algunos de los cuales enumeraremos a continuación:

a) Una sociedad que debe hacer frente a la fuerte competitividad que la era postindustrial demanda, con la siguiente (sic) valorización de las áreas tecnológicas sobre las humanistas, las cuales proporcionan los avances necesarios para permitir la mencionada competición. (Pascual Baños, 1992b: 87-88)

Otro elemento a destacar que ha supuesto un cambio en mi forma de pensar y actuar es la asunción de un modelo de Formación del Profesorado basado en la reflexión crítica en el que se incorporan como métodos para el desarrollo de la reflexión los grupos de discusión, la reflexión-acción, las historias personales, los diarios y los programas (ver Pascual Baños, 1992b; 1994; 1997). A continuación incluyo algunos principios de procedimiento que han guiado mi práctica relacionados con este modelo:

- a) Potenciar el diálogo a través de grupos de discusión sobre temas polémicos.
- b) Priorizar las tareas en las que se requiera una cooperación-colaboración entre los estudiantes sobre el trabajo individualista.
- c) La sensibilización sobre cuestiones relacionadas con la educación del género en la EF.
- d) La inclusión de los materiales audiovisuales en la EF como un contenido de nuestros programas en vez de remitirnos a su utilización como instrumentos o medios neutrales para apoyar los temas que se imparten (San Martín, 1989).
- e) La reducción de las clases prácticas que se limitan a proponer juegos y más juegos.
- f) La utilización de las historias personales, los diarios, los programas, los planes de investigación en el aula o los diseños de evaluación. Todos ellos son un buen lugar para la reflexión sobre la teoría y la práctica. (Pascual Baños, 1992b: 95)

Otro aspecto de interés, fruto de los cambios que se han ido produciendo, es la preocupación por mejorar la calidad de mi enseñanza a través de la reflexión-acción o la evaluación de mis programas (Kemmis, y McTaggart, 1988; Kemmis y Stake, 1988; Smyth, 1986). Relacionado con ello incluyo la siguiente cita:

El propósito de esta comunicación es reflexionar sobre los procesos de cambio que tuvieron lugar durante mi propia enseñanza como resultado de mi propia autoevaluación durante la enseñanza de un curso de formación del profesorado en Educación Física. Se debe señalar que cuando este estudio tuvo lugar yo era una principiante en el proceso de reflexión... Este estudio me hizo consciente de algunas de mis creencias y valores ideológicos en relación con la enseñanza y la formación del profesorado. Quizás el cambio más importante fue la forma en cómo entendía el conocimiento. Hasta la realización del estudio yo presentaba el conocimiento a mis estudiantes como dicotómico (técnico versus crítico; proceso versus producto, etc). Yo creo, ahora, que el conocimiento es más holístico e integrador... Una de las creencias que reafirmé en este estudio fue el valor de la negociación del currículo con los estudiantes y su evaluación entre todos los participantes. Negociar el currículo requiere tomar decisiones en colaboración sobre los temas que deseamos y necesitamos aprender, sobre cómo aprender éstos, cómo mostrar lo que hemos aprendido y finalmente, sobre cómo evaluar, quién lo hará y cómo se hará. (Pascual, 1996 y 1996b)

Creo que negociar y evaluar el currículo con los estudiantes es también valioso para a) identificar y trabajar con las contradicciones metodológicas, b) democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, c) compartir el control del conocimiento, d) establecer más relaciones de igualdad con los estudiantes y e) situar las necesidades e intereses de los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. (Pascual, 2000)

Otro momento clave de mi desarrollo profesional se produce como resultado del estudio anterior, cuando fruto de mi preocupación por la democratización de mi docencia y la *autorización* de los estudiantes empiezo una experiencia que consiste en negociar el programa de la asignatura optativa *Epistemología de la EF*, en la que los estudiantes aceptaron el reto de negociar el temario, los métodos para aprender, el modo de demostrar lo que habían aprendido y la evaluación. Esta forma de abordar la enseñanza, fue una aportación innovadora de interés en la formación del profesorado basada en la perspectiva crítica, aunque no estuvo exenta de problemas (Pascual, 1996; 1996b), por lo que decidí realizar cambios en el modo de plantearla el curso siguiente después de los resultados de la evaluación del programa. En ella algunos estudiantes reconocían que la experiencia, habiendo sido de gran interés, había tenido problemas debido a que no estaban preparados para asumir responsabilidad cuando tenían tanta libertad.

A continuación, incluyo un fragmento de este periodo de mi práctica docente:

La presente experiencia llevada a cabo sobre la negociación con los estudiantes de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado intenta romper con el mito del profesor como experto transmisor del conocimiento y como único elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje capaz de proporcionar conocimiento al colectivo de estudiantes

(Lester, 1992). Como señalan Fernández-Balboa y Marshall (1994), tradicionalmente los estudiantes son considerados como objetos (en el sentido de recipientes pasivos) más que sujetos que contribuyen a la propia construcción del conocimiento, capaces, además, de tomar decisiones sobre los propios procesos para la adquisición del mismo. Desde nuestra óptica, la negociación de programas con los estudiantes, la consiguiente participación de éstos en la toma de decisiones, y la mayor implicación en su proceso de aprendizaje, poseen un gran interés no sólo respecto a aspectos relacionados con la motivación para llegar al conocimiento, sino también con relación a los aprendizajes referidos al “cómo” se aprende. La escuela democrática y las sociedades democráticas en lo que respecta al papel activo de los ciudadanos, a la asunción de responsabilidades, al talante de respeto y de tolerancia, requieren cambios no sólo en el “qué se enseña” sino también, y de modo esencial, en el “cómo” se aprende. (Pascual, 1996: 309)

Otro momento clave en mi formación profesional se produce durante mi estancia en la Universidad de Northen, verano de 1996, en Greeley, (Colorado) en donde tuve la oportunidad de conocer al profesor Juan Miguel Fernández-Balboa y asistir a dos de los cursos que impartía relacionados con la Formación del Profesorado en EF desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica. Esos cursos fueron para mí impactantes, a la vez que sugerentes para mi práctica docente, entre otros aspectos, por el conocimiento que impartía, cómo lo hacía, el papel del profesor y los estudiantes, cómo se evaluaba, etc.

De todo ello quiero destacar, en primer lugar, la contextualización que llevaba a cabo de los diferentes temas relacionados con la EF (aspectos políticos, económicos y socioculturales); en segundo, las conexiones que establecía en el conocimiento que impartía; y, por último, la importancia que concedía a las definiciones como punto de partida para desarrollar cada uno de los temas. A este respecto, este profesor consideraba y considera que algunos términos (educación, enseñanza, cultura, etc.) debido a su familiaridad se dan por sabidos, cuando en realidad, muchas veces desconocemos su significado o al menos éste es muy limitado. De este modo ayuda a tener una mayor comprensión del mundo social y de la EF, lo cual llena de significado los aprendizajes. Pero sobre todo quiero hacer especial hincapié en la forma de evaluar en estos cursos. Los estudiantes hacían su autoevaluación y la evaluación del curso. Al final del mismo, cada estudiante leía en público su autoevaluación y la evaluación de la materia, con posterioridad, el resto de estudiantes podía intervenir para expresar su parecer. Al igual que la contextualización del conocimiento, el establecimiento de conexiones para superar la excesiva fragmentación en éste y la incorporación de las definiciones, esta forma de evaluar ha sido incorporada en mi actividad docente (ver Pascual, 1997b).

Aunque en lo que se refiere a la evaluación de la materia por parte de los estudiantes, yo ya había utilizado este tipo de actividades con anterioridad (ver Pascual, 1994b), incluso habíamos introducido en el programa negociado con los estudiantes la evaluación de cada uno de ellos llevada a cabo por todos los participantes en el programa (Pascual, 1996 y 1996b), lo que fue decisivo de mi encuentro con Juan Miguel Fernández-Balboa, fue el modo de abordar la autoevaluación de los estudiantes y el sentido que le daba y aún ahora le da. En la actualidad, planteo del mismo modo la autoevaluación a mis estudiantes, es decir, cada uno justifica y se hace responsable de la calificación que cree que se merece ante el resto de compañeros. Como he dicho

anteriormente, éste es otro cambio que se ha producido en mi práctica docente (ver programas oficiales de las asignaturas Didáctica de la EF y Epistemología de la EF).

A continuación, dejo constancia de lo que he afirmado con la siguiente cita recogida de mi proyecto docente:

Los informes de evaluación, es (sic) otra tarea que realiza cada uno de los estudiantes al final del curso que consiste en realizar por escrito un informe de evaluación en el que, con argumentos, se valore el programa puesto en práctica: conocimiento, procesos seguidos, nuestro (mi) papel como profesora, su papel como estudiantes (autoevaluación)... Queremos destacar que aunque en los informes hay una heterogeneidad en el compromiso de los estudiantes, nos ha sorprendido gratamente la sinceridad y la profundidad en el análisis de una gran número de estudiantes. La autoevaluación no se reduce a ponerse una calificación, sino a hacer una valoración de su trabajo, de lo aprendido, de lo que falta por aprender, de los problemas con los que se han encontrado, de los niveles de compromiso adquiridos, de su responsabilidad, etc. y es, en nuestra opinión, una experiencia educativa problemática, compleja, pero también valiosa, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos (anexo 2). (Pascual, 1997b: 352)

BIBLIOGRAFÍA.-

- BUTT, R. et al. (1992), *Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice*. En I. F. Goodson (ed.), **Studying Teachers' lives**. Routledge, London, 51-98.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (2000), *El profesor de educación física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación*. En O. R. Contreras Jordán (ed.) **La formación inicial y Permanente del profesor de educación física**. Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 21-35.
- FERNANDEZ-BALBOA, J.M. (2002), *Postmodernidad e investigación en la Educación Física. Agora para la EFy el Deporte*, nº 3 (este número).
- FERNANDEZ-BALBOA, J.M. y PASCUAL, C. (en prensa), *La cara oculta de los formadores de profesores de EF*.
- GOODSON, I. F. (1992), *Studying Teachers' lives. An emergent Field of Inquiry*. En I. F. Goodson (ed.), **Studying Teachers' lives**. Routledge, London, 1-17.
- GOODSON, I. F. (1992), *Studying Teachers' Lives: Problems and Possibilities*. En I. F. Goodson (ed.) **Studying Teachers' lives**. Routledge, London, 234-249.
- HATCH, J. A. Y WISNIEWSKI, R. (1995), *Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works*. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (eds.), **Life History and Narrative**. The Falmer Press, London, 113-136.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988), **Cómo planificar la investigación-acción**. Laertes, Barcelona.
- KEMMIS, S. Y STAKE, R. (1988), **Evaluating Curriculum**. Deakin University. Victoria.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000), **Un mundo nuevo**. Circulo de Lectores, Galaxia Gutenberg, Ediciones Unesco. Barcelona.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1992), *El problema del curriculum de E. F. en la Formación del Profesorado*. En O. R. Contreras Jordán y L. J. Sanchez Garcica (eds.), **Actas del VIII Congreso Nacional de EF de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB**. Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 259-266.

- PASCUALBAÑOS, C. (1992b), *El currículo de Educación Física en la Formación Inicial del Profesorado: Algunas reflexiones*. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, 15, 87-96.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1994), **Evaluación de un programa de EF para la formación del profesorado basado en la reflexión**. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- PASCUALBAÑOS, C. (1994b), *Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión*. En **Didáctica de la EF: Diseños Curriculares en Primaria**. Wanceulen, Sevilla, 245- 248.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1996), *Negociación del Curriculum en la Formación inicial del Profesorado de EF: un ejemplo*. En J. L. Pastor Pradillo et al. (eds.) **Actas del III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de EU de Magisterio**. Universidad de Alcalá, Guadalajara, 309- 316.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1996b), *Negociación del Curriculum y Formación inicial del profesorado: Evaluación de la programa negociado de la materia: "Epistemología de la EF"*. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 29, <http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>
- PASCUAL BAÑOS, C. (1997), *Análisis contextual de la formación del profesorado de EF*, **Revista de Educación**, 313, 161- 178.
- PASCUALBAÑOS, C. (1997b), **Proyecto Docente**. Documento no publicado. Universidad de Valencia.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1999), *La desmoralización del profesorado y la ética profesional en EF*. En P. Saenz Lopez-Buñuel, J. Tierra y M. Díaz Trillo (eds.), **Actas del XVII Congreso Nacional de EF**, vol. II. I.A.D., Málaga, 1415-1423.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1999b), *La formación inicial del profesorado de Educación Física: En busca del significado profesional perdido*. **Revista Conceptos de Educación**, 6, 75- 90.
- PASCUAL BAÑOS, C. (2000), *Reflecting on Teaching a course in Physical Education Teacher Education*. **Research on Teaching and Research on Teacher Education**. FMH edicoes, Lisboa, 233-238.
- POLKINGHORNE, D. E. (1995), *Narrative configuration in qualitative analysis*. En J. A. HATCH Y R. WISNIEWSKI (eds.), **Life History and Narrative**. The Falmer Press, London, 5- 24.
- SCHAWER, S.M. (1997), *Critical Moral issues in Teaching Physical Education*. En J. M. Fernández-Balboa (ed.), **Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport**. Suni, New York, 148-149.
- SMYTH, J. (1986), **Reflection in Action**. Deakin University, Victoria.
- SPARKES, A. C. Y TEMPLIN, T. J. (1992), *Life Histories and Physical Education Teachers: Exploring the Meanings of Marginality*. En A. C. Sparkes (ed.), **Research in Physical Education and Sport**. The Falmer Press, London, 118- 145.
- SPARKES, A. C. (1994), *Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación*. En J.I. Barbero (Coord.), **II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en EF**. Unisport, Málaga, 73-92.
- TINNING, R. (1992), **Educación Física: La escuela y sus profesores**. Universitat de València, Valencia.
- VACA ESCRIBANO, M. Y BARBERO GONZALEZ, J. I. (1999), *Reflexiones en torno a la formación psicopedagógica del profesorado universitario de EF*. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 34, 263-276.
- WOODS, P. (1987), *Life Histories and Teacher Knowledge*. En J. Smyth (ed.), **Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge**. The Falmer Press, London, 121-136.