

LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

*Luís González Martínez**

En la última década hemos sido testigos, los interesados por la educación, de una serie de cambios en diferentes áreas educativas, por ejemplo, el cambio de una concepción tecnocrática del hecho educativo a una de corte crítico, que ha generado una visión diferente del papel que juegan maestros y alumnos en el quehacer del aula, en contraposición a la perspectiva tecnocrática que da al experto el papel principal, y a maestros y alumnos el de ejecutores y receptores pasivos. Ahora hablamos de un maestro que es hacedor y creador del currículo escolar y de estudiantes que procesan y reconstruyen el conocimiento. Otro cambio es el de una educación que sólo daba importancia a los insumos y productos, fundamentada en el conductismo, al de una educación centrada en los procesos. Del mismo modo, se ha dado en el campo de la investigación un cambio de una concepción cuantitativa deductiva a una cualitativa inductiva y la aparición de otros esquemas de investigación. Este movimiento denominado Debate de los paradigmas abre las posibilidades de indagar desde diversas metodologías a la educación.

La concepción crítica del currículo, la educación centrada en procesos y los nuevos paradigmas de investigación son los supuestos teóricos que subyacen en este escrito, que intenta hacer una propuesta sobre la formación de los docentes y pretende aportar a la reflexión que lleva al diseño de proyectos y programas en esta línea.

El papel del docente en el discurso curricular

Podemos hablar de tres enfoques de instrumentación del discurso curricular, cada enfoque tiene implicaciones directas sobre el papel que se asigna al maestro.

El primero que denominaré Perspectiva de fidelidad; es el correlato perfecto a la concepción tecnocrática del currículo. A través de ella se pretende medir el

* Profesor titular del Departamento de Educación y Valores del ITESO.

grado en que una innovación es instrumentada tal y como fue planeada por los expertos, de igual forma identificar los factores que facilitaron o dificultaron su operación. Desde esta perspectiva se asume que un logro deseado en el cambio curricular, debe darse con base en la fidelidad al plan original. Hay subyacentes una serie de supuestos sobre el conocimiento del currículo, el cambio y el papel que debe jugar el maestro.

Sobre conocimiento del currículo se afirma que este es creado primordialmente fuera del aula por expertos, quienes diseñan y desarrollan la innovación curricular. El cambio se concibe como un proceso lineal, en donde los maestros aplican el currículo en el aula, tal y como fue diseñado por los expertos, de tal modo que el éxito o fracaso del mismo, depende de qué tanto los maestros realizaron lo indicado. Este enfoque sigue siendo aún muy socorrido en nuestro medio y la forma de analizarlo y estudiarlo se hermana con la misma línea cuantitativa-deductiva con base en las escalas, listados, etcétera.

El segundo enfoque denominado de *Adaptación mutua* representa el punto intermedio de un continuo, que va desde la perspectiva anterior hasta su opuesto, una visión en la que se ve la operación curricular como creación conjunta realizada en el proceso mismo de la operación, por maestros y alumnos. Este enfoque surge de los estudios realizados desde la perspectiva de la fidelidad en el que indirectamente se constata que los maestros, al operar el currículo mas que adoptarlo, lo adaptan y podría considerarse como un acercamiento pragmático del esquema anterior, dado que sigue la perspectiva tecnocrática, pero cambia el papel que se asigna al maestro en el aula. El cambio, más que un evento, se ve como un proceso, donde lo que se hace o deja de hacer, por maestros y alumnos en el aula, es una variable crucial para entender la operación curricular, ya que son alumnos y maestros los que moldean el currículo según sus intereses.

Al analizar lo que sucede en el aula llevó a los investigadores a reconocer que para hacerlo requerían de otras modalidades de investigación y es así como empiezan a incursionar en nuevas metodologías provenientes de las ciencias sociales. Retan a la perspectiva anterior y construyen nuevos supuestos. Ahora, no buscan reconocer qué tanto los maestros adoptan lo prescrito, sino descubrir los supuestos valores sociales implícitos en la práctica escolar y cómo inciden éstos en la operación curricular.

Dentro del modelo de adaptación mutua surgen dos orientaciones: la práctica y la crítica. Dentro de la primera la preocupación principal se centra en la instrumentación proceso- del currículo y la segunda en las relaciones profundas y complejas entre reformas educativas, vida institucional y metodologías.

Dentro de esta perspectiva, ya sea práctica o crítica, el conocimiento del currículo se ve como una faceta en un sistema social más amplio y complejo, lleno de factores contextuales. El cambio, para los de orientación práctica, sigue siendo un proceso lineal, que aún puede ser predecible en tanto siga patrones consistentes; para los de la perspectiva crítica, el cambio se ve como un proceso no lineal, impredecible y complejo. El papel del maestro se empieza a ver importante en la operación del currículo y se considera necesaria su formación con el fin de lograr éxito.

El tercer enfoque es el denominado como *Currículo en la marcha* que es contemplado como la suma de experiencias conjuntamente creadas por maestros y alumnos, donde el proyecto externo es visto sólo como un medio para que el maestro y los estudiantes lo utilicen, conforme construyen la experiencia puesta en operación en el aula.

Analizar los procesos de cambio implica utilizar metodología de índole cualitativa y etnográfica que permitan reconocer los significados que maestros y alumnos dan al currículo, la forma en que la experiencia aporta y los procesos de reconceptuación y reconstrucción del currículo a través de la práctica real en el aula.

El conocimiento del currículo, al igual que en la perspectiva de adaptación mutua sigue los lineamientos de la corriente crítica, donde se contemplan como parte esencial elementos contextuales, políticos, organizacionales, económicos e ideológicos y se percibe al currículo como un sistema complejo e impredecible que genera un conocimiento individual, sin llegar al relativismo. La mente se ve como una hoguera que hay que avivar y no un recipiente a llenar con el conocimiento de los expertos externos. El cambio no es únicamente alteraciones observables de la conducta, más bien se ve como un proceso personal de desarrollo. De lo anterior se sigue que una innovación que funciona, requiere la comprensión y aceptación de las realidades subjetivas de los sujetos que participan en el proceso de cambio. El papel que juega el maestro y los estudiantes es el de un maestro que desarrolla el currículo explícito, junto con los alumnos, creciendo ambos en términos de capacidades para construir experiencias educativas positivas.

Estos cambios en la forma de entender el papel que juega el maestro en la operación curricular tienen consecuencias en la formación de los futuros docentes. Si verdaderamente queremos proporcionarles una formación de calidad, conviene aceptar que los maestros en la realidad del aula y junto con sus alumnos son los constructores del currículo explícito.

La investigación y los procesos en el aula

Desde los inicios del siglo xx y la aparición del positivismo, la influencia del llamado método científico, se implantó en la sociedad como la única forma de pensar, esto llegó a tal grado que los seguidores de esta modalidad lo denominaron El método, como si no hubiese otra forma de allegarse conocimiento válido. Esta tendencia excluyó a las disciplinas sociales, las que se consideraban como no científicas o ciencias de segunda clase. Esta imposición llevó a las ciencias sociales a tratar de ser científicas, como podemos ver con el conductismo de Skinner en psicología, la concepción racional de la sociedad en Durkheim, y en educación retomando al conductismo, se psicologizó la educación a través de la corriente tecnocrática. Éstos son ejemplos de la fuerza con la que esta perspectiva se implantó en las primeras décadas del siglo y de manera especial de los años cincuenta a los setenta.

A fines de los años setenta y hasta la actualidad las ciencias sociales abren nuevas posibilidades de acceder a esquemas alternativos de indagación. Mediante ellos podemos acercarnos a la realidad de manera diferente a como lo hace el método hipotético deductivo, lo que permite estudiar con mayor precisión los presupuestos en los que se fundamenta y reconocer sus contradicciones. Ejemplos de estas alternativas son el neo-positivismo, la corriente interpretativa, la metodología crítica de investigación y la etnografía. Estas alternativas permiten analizar los significados en un grupo social, sus procesos y estrategias, los factores culturales y sociales que explican el actuar de los sujetos, los procesos que se dan en las aulas, etcétera. Estudios que desde la narrativa dominante no eran aceptados, ya que analizan variables, no objetivas, observables y medibles.

No es la intención de este trabajo, explicar cada una de las alternativas señaladas, más bien, explicitarlas para señalar la potencialidad que tienen al abordar lo educativo, centrándolo en el proceso enseñanza–aprendizaje. Las ciencias de la educación como son filosofía, sociología, antropología, administración y diseño, lo estudian de manera indirecta, como ciencias que inciden en este proceso. Los nuevos paradigmas de manera especial el interpretativo, sea cualitativo, crítico o etnográfico, son ideales para profundizar en el quehacer dentro del aula.

En forma sucinta hago una comparación entre el método cuantitativo y el cualitativo con la intención de señalar diferencias entre ambos y enfatizar la conveniencia del segundo para estudiar los procesos del aula desde la perspectiva de los mismos sujetos.

Paradigma cuantitativo

- Se le denomina método científico o hipotético-deductivo.
- Su finalidad es el probar hipótesis.
- La investigación se realiza desde la perspectiva del investigador.
- Los datos de ordinario se recaban con base en instrumentos cerrados.
- El análisis es deductivo y parte aseveraciones generales para luego ir a los particulares.
- Utiliza la estadística para el análisis de los datos objetivos del fenómeno estudiado.

Paradigma cualitativo

- Se le denomina método interpretativo.
- Su finalidad es generar hipótesis.
- En este método se trabaja desde la perspectiva de los sujetos estudiados.
- Los datos recabados, surgen de instrumentos abiertos.
- El análisis es inductivo y parte de los particulares para ir a los generales.
- Análisis de descripciones o del discurso de los datos subjetivos del fenómeno estudiado.

En ambos métodos hay una pregunta base, la que dadas sus características nos llevará a utilizar uno u otro método.

El método cualitativo es una estrategia metodológica adecuada para analizar con profundidad los procesos que se dan en el aula, ya que los mismos actores involucrados en ellos aportan datos, desde su perspectiva, para responder la pregunta base, apoyados en cuestionarios, entrevistas abiertas y la observación directa. Este proceso inductivo nos permite descubrir los patrones conceptuales, operativos y de significación que existen en el quehacer educativo.

Skinner señalaba que entre estímulo y respuesta sucedían eventos imposibles de observar y conocer objetivamente, por lo tanto, difícilmente de estudiarlos, para ellos acuñó el término caja negra. Estos eventos sólo pueden conocerse, preguntando a los sujetos mismos y poder así explicitar los aspectos subjetivos del objeto de estudio. Los estudios cualitativos nos permiten adentrarnos en esa caja negra y estudiarla desde una perspectiva metodológica interpretativa.

Podrían señalarse muchas preguntas de investigación que puedan contestarse desde una perspectiva metodológica cualitativa–interpretativa. Estas preguntas se centran en conceptuales, operativas y de significado, aún cuando

hay otras en áreas diferentes a estas tres. A manera de ejemplo, mencionaremos algunas referentes a los procesos en el aula.

Conceptuales

- ¿Cómo conceptualizan maestros y/o alumnos la calidad educativa en los procesos del aula?
- ¿Cuál es el concepto que maestros y/o alumnos tienen de un buen maestro y su desempeño óptimo en el aula?
- ¿Qué concepto tienen maestro y/o alumno de lo que es aprender?

Operativas

- ¿Cuál es la lógica de producción (estrategia de enseñanza) que los maestros utilizan en el aula?
- ¿Qué tipo de interacciones, positivas o negativas favorecen o interfieren en los procesos de enseñanza–aprendizaje?
- ¿De qué manera las acciones de los estudiantes, influyen el desempeño y la productividad del maestro en el salón de clases?

De significado

- ¿Cuáles son las condiciones de significado que maestros y alumnos crean conjuntamente, de modo tal que algunos alumnos aprenden y otros no?
- ¿Qué significan para maestros y alumnos los eventos que se dan en el aula?
- ¿De qué manera los sistemas de significados de maestros y alumnos son creados y mantenidos en la interacción diaria dentro del aula?

Éstas y muchas preguntas más pueden elaborarse para ir develando aspectos que el método cuantitativo excluía y que a través de las metodologías interpretativas podemos ahora acceder, y de esta manera profundizar en lo que es esencial en educación, el proceso enseñanza–aprendizaje.

El conocimiento que se genere de esta acción indagatoria, permitirá mejorar y afinar las estrategias docentes y obtener un aprendizaje óptimo de parte de los estudiantes; de este modo podremos lograr calidad y excelencia educativa en las escuelas.

Por lo tanto habrá que cambiar, tal vez radicalmente, la concepción que tenemos sobre la formación de los docentes. Antes de entrar en este punto es necesario una reflexión que integre las dos primeras partes y justifiquen la propuesta final. Es preciso conocer las consecuencias que la reconceptuación que se ha dado sobre el papel que juega el maestro en el hecho educativo, así como el actual debate de los paradigmas, que con la posibilidad de metodologías

indagatorias alternativas para los procesos del aula, tienen en la configuración de un perfil de los futuros docentes que deben surgir a través de los procesos de formación.

El maestro planificador del currículo desde la reflexión de su práctica

El tema del maestro como hacedor del currículo a través de su práctica en el aula, es un área de conocimiento que aún no ha sido cubierta adecuadamente en la literatura sobre la enseñanza, no obstante, en los últimos años ha surgido en nuestro medio, información bibliográfica relacionada con esta temática. Con el surgimiento de las metodologías interpretativas: cualitativa, crítica y etnográfica que se unen para ayudarnos a profundizar el qué y el cómo estudiar esta propuesta, que ve al maestro como factor clave del currículo, quien lo construye y pone en operación a través de su actuar en el aula.

Antecedentes de este concepto lo encontramos en la línea narrativa, con las historias y las historias de vida de maestros, como un tipo de investigación sobre la enseñanza, trabajos que muchas veces no eran considerados en las revisiones de investigación. Es pertinente decir que esta literatura, muchas veces olvidada, ha hecho una gran contribución a la comprensión del maestro como hacedor del currículo.

Los estudios de tipo etnográfico inspirados en la tradición de la antropología son otro tipo de trabajos que han aportado un avance en la generación de conocimiento sobre la cultura en el aula. Un tercer aporte nos viene de la semiología, en especial, a través del análisis del discurso del maestro en el aula y de los textos. Finalmente y con base en los estudios cualitativos se puede ahondar en procesos, significados y conceptualización así como las implicaciones que éstos tienen en el proceso enseñanza–aprendizaje y desde la perspectiva crítica poder entender los factores que desde los aparatos de estado inciden en el trabajo en el aula.

En todos estos tipos de indagación, tenemos esquemas precisos para irlos valorando en la formación de los docentes y su posible inclusión en los proyectos curriculares destinados a este fin, así como romper con el atavismo de la tendencia positivista que ve al método hipotético-deductivo como la única opción para la investigación educativa, dando cabida a las alternativas de investigación que el estado actual del conocimiento nos presenta en este campo.

No es la intención aquí ahondar en todas las implicaciones que conllevan el ver al maestro como hacedor del currículo, sólo se señalarán dos puntos: el estudio de los supuestos teóricos que los maestros traen al aula y determinan que éstos, no adopten sino adapten, el currículo impuesto y de este modo lo recrean, y cómo la recuperación de la práctica explícita y explica el trabajo que el maestro desarrolla en el salón de clases.

La pretensión del currículo desde el punto de vista tecnocrático de ser normatividad y ley a cumplir con exactitud, tal como se prescribe y pone al maestro como ejecutor fiel del mismo, es una utopía, que sólo desde la teoría se puede entender. La práctica y la realidad es otra, los maestros entran con su conocimiento personal al salón de clases con:

- Su experiencia docente.
- Las teorías subyacentes que justifican su forma de ser y actuar.

- Sus supuestos sobre el hecho educativo.

Estos factores hacen que el currículo operado en el aula no pueda ser seguido al pie de la letra, como si fuese un manual o un recetario.

La variable más importante en la calidad educativa es el maestro, quien juega el papel central en la operación curricular por lo que su formación deberá proporcionarle las herramientas que le permitan desarrollar óptimamente esta función. A él, más que a nadie, corresponde reflexionar sobre su quehacer, de modo tal que pueda aportar nuevas ideas, las que a su vez lleguen a potenciar los programas curriculares.

Al referirnos al maestro como el hacedor del currículo es necesario aceptar que el conocimiento personal y práctico de éste, adquirido en la vida diaria en las aulas, lo hace persona conocedora y capaz de conocer más. Este tipo de conocimiento es experiencial y afectivo ya que la experiencia requiere de la totalidad del ser. Hasta el presente, no se han realizado acciones para conocer teorías, supuestos y experiencias que los maestros poseen para entender desde esta perspectiva, sus aportaciones al currículo y de esta forma optimizarlo.

Los estudios relacionados con la recuperación de la práctica permiten ver la incidencia del trabajo docente en la reconstrucción del currículo establecido, a través de ellos se descubren las lógicas de producción y de este modo se tienen elementos para mejorar permanentemente, el proceso de operación curricular y la práctica misma.

Este proceso de recuperación deben hacerlo los maestros con base en un proceso de investigación-acción y de acción-reflexión-acción y no necesariamente desde estudios externos realizados por expertos, sin querer de ninguna forma, menospreciarlos. El punto a señalar es la conveniencia de realizar proyectos conjuntos entre maestros y expertos para trabajar cooperativamente en el diseño y reestructuración de currículo, en el que se incluyan los hallazgos y las aportaciones que genera la recuperación de la práctica docente. Hacer esto es dar el lugar, que los maestros por derecho tienen y se merecen, en este quehacer educativo.

Si queremos que exista este vínculo de trabajo conjunto es preciso dar a los maestros las herramientas necesarias para realizar la tarea de reconstrucción de la práctica y el currículo. La investigación es una disciplina a considerar en la formación de los docentes.

Al hacer esta propuesta no se quiere decir que la investigación no se integre en los planes de estudio para los futuros docentes, más bien, la intención es reconsiderar los contenidos, la metodología y el tiempo que se asigna a esta disciplina. Si deseamos maestros que recuperen su práctica es preciso que éstos posean el bagaje teórico y práctico para realizar este trabajo. Si queremos que los maestros participen en la reconstrucción de los proyectos curriculares, en donde tienen tanto que aportar, y en la práctica lo hacen, aún cuando los expertos en diseño no consideran este factor, podremos dar un salto cualitativo en la educación de excelencia que merecen los usuarios del sistema educativo.

El papel de la investigación en la formación de los docentes

Investigación, un concepto que tal vez por el uso y la inercia de las grandes narrativas que han regido el pensamiento occidental se ha desgastado, es ahora un término elusivo dentro de esta problemática.

El término investigación, en la actualidad y en nuestro medio, tiene una sola connotación que la ubica dentro de la narrativa positivista, método científico hipotético deductivo.

La formación de docentes en el área de investigación, gira alrededor de los *qué* descuidando los *cómo*, con cursos impartidos en muchos casos, por maestros que ni siquiera se han apropiado de la terminología de los paradigmas de investigación. Las consecuencias son obvias y recrudecen la problemática de realizar investigación relevante por parte de los docentes, aún cuando el deseo de hacerlo sea bien intencionado.

Dada esta situación se hace relevante la necesidad de pensar y reflexionar sobre el papel que debe jugar la investigación en la formación de los actuales docentes. Este aspecto de su educación cada vez cobra mayor importancia, como herramienta para el mejoramiento permanente de su trabajo en el aula, un elemento para optimizar la docencia y enriquecimiento del currículo establecido.

El énfasis actual por la disciplina de investigación en la formación de docentes surge al mismo tiempo que se da un rompimiento con el *método científico* y se empieza a incursionar en nuevas modalidades para estudiar el fenómeno humano; modalidades como los estudios etnográficos, el análisis del discurso y la investigación de tipo cualitativo, todas ellas con una lógica totalmente diferente a las del método hipotético deductivo. El incremento de utilización de estas formas de indagar han probado dar luz sobre los eventos más importantes de lo educativo, específicamente del proceso enseñanza-aprendizaje, punto medular de la acción educativa.

Si realmente deseamos proporcionar a los docentes esta herramienta debemos repensar los contenidos, la metodología de enseñanza y el tiempo asignado a la materia como ya se señaló en el apartado anterior.

Si en la formación de docentes, deseamos que la investigación tenga un papel relevante, es preciso se modifiquen:

Los contenidos programáticos del currículo, con el fin de ampliar la visión monolítica que se tiene sobre la investigación, dando cabida a otras modalidades indagatorias, además del método científico. Es preciso, cuidar que los contenidos programáticos no sean únicamente desde una perspectiva de los *qué*, tan socorrida en el estilo educativo, en el que sólo se plantea un discurso teórico, y equilibradamente aportar los *cómo*, aspecto poco cuidado en la enseñanza, en donde el estudiante adquiera elementos sobre los aspectos operativos del quehacer investigativo.

La metodología de la enseñanza. Es preciso modificar el esquema expositivo por el de curso-taller, que permita poner en práctica los aspectos teóricos y conceptuales en los pasos propios de cada metodología. Una de las razones de que los estudiantes no aprendan a realizar investigación se debe a ese prurito de exponer, asumiendo que la práctica se dará por añadidura, supuesto tan perjudicial que no hemos podido erradicar en la enseñanza. La investigación no se aprende hablando de ella, se aprende haciéndola.

El tiempo asignado a la disciplina. Si los contenidos en la formación de docentes se amplían, es preciso incluirles aspectos prácticos, además de los teóricos, no es posible que con uno o dos cursos, los docentes tengan la suficiente preparación. Es necesario que al final de la carrera sea posible lograr el cometido de formar

docentes investigadores, capaces de indagar sobre su práctica educativa y analizar problemas relacionados con el currículo.

La investigación debería ser una línea curricular que cruce todo el plan de estudios, con esto se sugiere un máximo de ocho cursos para planes de cuatro años y un mínimo de seis con el fin de abordar con un cierto nivel de profundidad cada una de las corrientes de indagación, las que por facilidad de manejo pueden categorizarse en dos grandes líneas: Cuantitativa y cualitativa. Dado que los dos métodos pueden considerarse como complementarios, deberían alternarse en el número de cursos previstos, cualitativo luego cuantitativo y dependiendo de que sean seis u ocho cursos repetir el proceso tres o cuatro veces. La razón de impartir los cursos de esta manera se debe a que iniciando con el cualitativo al llegar a sus aseveraciones empíricas éstas pasan a ser hipótesis a comprobar con el método cuantitativo, además de contar ya con las variables e indicadores para construir un instrumento cerrado, que nos permita trabajar el estudio desde esta perspectiva.

La investigación en el currículo de formación de docentes

Como final y consecuencia de los diferentes apartados de este trabajo es conveniente hablar, si deseamos aterrizar en concreto la formación de un nuevo docente, acorde a las nuevas perspectivas un maestro, capaz de reflexionar y analizar su práctica, indagar y proponer alternativas de currículo establecido y tener un papel más participativo en la educación, es necesario que el currículo contemple estos elementos en el perfil del egresado y éste se refleje en las materias del plan de estudios como coadyuvantes que permitan formar al egresado de acuerdo al perfil deseado. Esto no se logra con cualquier materia, éstas deben aportar a este fin.

Si la investigación es una disciplina necesaria hay que darle su lugar en el plan de estudios, si esta disciplina es condición para lograr el perfil, esta materia debe tener un papel relevante en la formación.

Hay muchas formas de integrarlas en el plan de estudios, ya se han señalado algunos puntos al respecto, los que aquí se mencionan a manera de síntesis final.

- La formación en la investigación debe contemplar los diferentes paradigmas.
- Debe darse un sano equilibrio entre teoría y práctica, dado que la investigación no se aprende hablando de ella sino haciéndola.
- Se debe asignar más de uno o dos cursos y convertirlos en una línea curricular, que cruce todo el proyecto educativo.
- Es conveniente determinar los cursos como complementarios de uno a otro paradigma e iniciar cada ciclo con cualitativo y luego cuantitativo para instrumentar dicha complementariedad.
- Los trabajos realizados en la primera fase del ciclo, sirven para ejecutar los de la segunda y de esta manera el proceso tiene más continuidad.

A continuación se presentan otras posibles combinaciones para trabajar la disciplina de la investigación en el plan de estudios que no se habían señalado anteriormente.

- Se puede trabajar el primer ciclo de manera grupal, el segundo en forma individual.
- Si se decide por seis cursos se dan dos veces los ciclos grupal e individual y los dos últimos dedicarlos a su trabajo final para la obtención del grado en donde en el quinto curso elaboran su proyecto de tesis cuantitativa o cualitativa y en el sexto se desarrolla el proyecto con asesoría. En clase se intercambian ideas y avances de proyecto.
- Para la opción de ocho cursos en el plan curricular se sigue el mismo proceso de los dos primeros ciclos y en el quinto se elabora la propuesta, en el sexto se elaboran los instrumentos, en el séptimo se aplican y se analizan los datos y en el octavo se inicia la redacción final del trabajo.

Lo señalado son únicamente sugerencias para iniciar la reflexión relacionada con la inclusión de la investigación en el currículo de la formación de docentes. La creatividad y nuevas ideas pueden mejorar ciertamente este planteamiento. Este trabajo es sólo el inicio de la reflexión.

Referencias bibliográficas

- Clandini, D. Jean, Connelly F. Michael. *Teacher as Curriculum Maker in Handbook of Research in Curriculum*, A project of the American Educational Research Association. Editado por Jackson, Philip W; Macmillan, Publishing Co., Nueva York, 1992.
- Connelly F. Michael y Clandini D. Jean. *Teachers as Curriculum Planners Narratives of Experiences*, OISE Press y Teachers College Press New York, 1988.
- Elliot J. *El cambio Educativo desde la Investigación Acción*, Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1993.
- Wayne, Ross E; Jeffrey W. Cornett; Gail Mc. Cutcheons. *Teachers Personal Theorizing; Connecting: Curriculum Practice, Theory & Research*, State University of New York Press, Nueva York, 1992.