

El Asesoramiento como Investigación - Acción de Segundo Orden: Una Ejemplificación

RAFAEL JIMÉNEZ GÁMEZ

A. INTRODUCCION.

El objeto de este trabajo es analizar las posibilidades que aporta y las dificultades que conlleva, desde un punto de vista general y teórico, el desarrollo de la relación de asesoramiento didáctico mediante la investigación-acción (en adelante I/A). Para terminar, incluiré un ejemplo, que concreta el estudio teórico, en el que describo una relación en la que actué como asesor con un profesor y en la que diseñamos una I/A, aunque sólo se puedan atisbar algunas conclusiones sobre la evolución del proceso.

B. ¿ES POSIBLE REALIZAR UN SEGUIMIENTO DE LA RELACION DE ASESORAMIENTO MEDIANTE LA I/A?

1.- En primer lugar es necesario matizar que cuando hablamos de I/A para estudiar una relación de asesoramiento didáctico¹ aquella recibe el calificativo de *segundo orden*, frente a la de primer orden en la que los profesores son los "investigadores internos" que trabajan a partir de hipótesis y problemas que surgen en sus aulas o centros, aunque cuenten con la ayuda de "investigadores externos".

1 Prefiero utilizar el término didáctico y no el de psicopedagógico, aunque éste esté hoy en boga, ya que aquél puede expresar mejor el asesoramiento que puede realizarse entre alguien que facilita indirectamente el trabajo docente y no se limita a intervenir puntualmente para resolver problemas supuestamente de único origen psicológico. Quizás esta ambigüedad conceptual no existiría si utilizáramos el inglés en el que términos como "counseling", "guidance", "support", "facilitation" o "consultation" matizan las diferencias.

Recordemos que Elliot (1990: 140 y 167) nos ofrece la I/A de segundo orden como una herramienta útil para estudiar la capacidad de autoinspección de los profesores, el proceso mediante el cual aquéllos se hacen conscientes de su propia situación y de su propio papel como agente de la misma, es decir, la I/A de segundo orden es una investigación sobre la marcha del proceso de investigación, partiendo de un concepto clave: el *profesor autocontrolador*. En el ejemplo que cita Elliot (El Ford Teaching Project), los propios profesores, ayudados por los investigadores externos, entre los que se encuentra él, ayudan a establecer unas “hipótesis prácticas conectadas con los problemas y las posibilidades de desarrollo de las capacidades de autoinspección de los profesores” (pp. 167-168). En el mismo texto, Elliot nos ofrece claros ejemplos de estas hipótesis (pp. 168-175).

Por lo tanto, se trata de una metarreflexión, de una investigación de segundo orden, que vigila y retroalimenta la I/A de primer orden² que los profesores investigadores están realizando con sus alumnos en sus aulas. En el caso del Ford Teaching Project, se trabaja sobre la instauración de los enfoques de investigación/descubrimiento en las clases.

Pero la relación de asesoramiento entre el asesor (investigador externo) y los profesores (investigadores internos) es compleja. Por un lado, los primeros representan la “teoría” que se supone está alejada de la experiencia profesional del profesor y “representa una amenaza” (Elliot, 1993, 65) a la cultura del profesor, procedente de la comunidad universitaria o de la cultura académica del psicopedagogo, del orientador o del asesor del CEP³, en nuestro ámbito.

Aunque existe el peligro de que los profesores se sitúen bajo la “hegemonía epistemológica” (pp. 65-66) de los asesores, también es cierto que la I/A (y esto es uno de los aspectos más interesantes de este tipo de investigación) ofrece un “nuevo concepto de profesionalidad” que supone una “contracultura reflexiva e innovadora” frente a la “cultura tradicional” de las escuelas y frente a la “cultura tecnocrática” de la investigación “sobre” las escuelas. Téngase en cuenta que en esta forma de investigación educativa la teoría se subordina al desarrollo de una sabiduría práctica, basada en las experiencias reflexivas de casos concretos (p. 71).

2.- En segundo lugar, la relación de asesoramiento no puede estudiarse desde lo que algunos autores denominan I/A técnica, ya que el asesora-

2 No creo necesario insistir en el sentido y las técnicas de I/A. Existe una amplia y diversa bibliografía sobre la misma en nuestro país. Una buena muestra nos la ofrecen los artículos y las referencias bibliográficas de *Cuadernos de Pedagogía*, 222, abril, 1994 y *Kikiriki*, 33, 1994.

3 Por lo menos los tres últimos casos son considerados, en la cultura del profesor, como “desertores de la tiza”.

miento no puede partir de una actuación prescriptiva del asesor, sino que debe surgir de los problemas prácticos de los profesores.

Para aclarar los diversos tipos de I/A, es interesante recordar a Holly (1987). Para este autor, la I/A de tipo *técnico* anima al profesor a participar en proyectos que han sido previamente diseñados por expertos. A aquél le vienen dados los objetivos y el método a seguir. En la I/A de tipo *práctico* el profesor selecciona los temas, los métodos y el control de la misma, aunque pueda solicitar la ayuda de un investigador externo como "amigo crítico". La I/A *crítica y emancipatoria* supone un compromiso ideológico y político, un intento de profundizar en la emancipación de las prácticas y propósitos de los profesores y una conexión con las coordenadas socio-contextuales. En este caso, el investigador externo no puede asumir permanentemente el papel de facilitador; puesto que podría acabar por minar la responsabilidad colaborativa del grupo, sin embargo puede prestar la función de "moderador" que ayuda a los practicantes a problematizar y modificar sus prácticas (Carr y Kemmis, 1988: 215).

Considerando la sutil polémica establecida en torno a una doble o triple clasificación, diferenciando o no la I/A práctica de la I/A crítica⁴, lo que sí está claro es que si la I/A quiere dejar de ser técnica, no puede ser indivi-

4 La confusión entre las perspectivas prácticas y crítica, que se transfiere a los ámbitos de la teoría del curriculum y de la concepción del profesor, se encuentra en las realizaciones y escritos de autores como Stenhouse y Elliot. Según Grundy (1991: 118), Stenhouse considera su Race Relations Project como un esfuerzo consciente para llevar a cabo un experimento pedagógico y no un debate teórico. En esta experiencia curricular, las acciones de los profesores se dirigían hacia el cambio psicológico y no hacia el social. Por lo tanto debería encuadrarse en una perspectiva práctica, pero no crítica. Grundy apoya esta argumentación, indicando que uno de los profesores del proyecto termina desligándose del mismo por la ausencia de crítica ideológica. Sin embargo Hopkins (1987: 43-45) entiende que en el Humanities Curriculum Project los profesores son emancipadores y su acción se mantiene dentro de la perspectiva crítica puesto que cuestionan el orden normativo, se mantienen fuera de las convenciones sociales y libres para ser experimentadores. La polémica también se traslada a Elliot, quien se defiende de los que le acusan de no moverse en una perspectiva crítica: "El paradigma de la ciencia moral de la investigación educativa incorpora su propia teoría crítica. No necesita el suplemento de un paradigma crítico basado en presupuestos absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza de la comprensión humana. La defensa de ese paradigma podría tener que ver con un pequeño enmascaramiento ideológico, porque ¿acaso no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?" (Elliot, 1990: 123). Este autor se apoya en Gadamer para criticar a Habermas. El primero considera que los "teoremas críticos" no escapan a las condiciones de caducidad y particularidad de cualquier tentativa de la comprensión humana. El hecho de la persistencia de esta polémica viene a demostrar lo sutiles, y en muchas ocasiones inexistentes, diferencias entre estas dos perspectivas. Por ello, "... quizás más que dos enfoques podría hablarse de niveles de profundización y compromiso con el abordaje de la relación teoría-práctica de la enseñanza y con el grado de compromiso emancipador de la actuación educativa en sus diversas perspectivas" (Fernández Sierra, 1995: 56).

dualista sino que deber ser *colaborativa*, conformada por un proceso de indagación sistemática sobre temas identificados y negociados por la comunidad reflexiva de profesores (Holly, 1990). No puede actuar “sobre” los centros educativos y los profesores, sino “con” los centros y “con” los profesores.

3.- En tercer lugar, una relación de asesoramiento desarrollada como I/A debe caracterizarse como *sistémica* (Selvini, 1993: 57-69). Si el deber número uno del asesor es definir y delimitar de antemano la relación, “declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer” y el deber número dos el establecer las pautas para que la comunicación sea recibida y perdure, podemos afirmar que estos requisitos han de ser satisfechos para que la relación sea sistémica. La intervención debe provocar un “cambio dos”⁵. Aunque se ciña al ámbito del aula y a un sector curricular determinado, el asesoramiento debe lograr modificar el sistema de trabajo, de común acuerdo con el profesor. Si se produce un “cambio uno”, la intervención es rechazada y el sistema del aula permanece inmutable. De todos modos, para provocar un “cambio dos” que penetre en otros ámbitos de algún subsistema o del sistema global de la comunidad escolar, es necesaria una persistencia y continuidad del asesoramiento.

4.- En cuanto a qué enfoque de asesoramiento es el adecuado para desarrollarlo según una I/A, podemos retomar, en primer lugar, las dos categorías bipolares que señala Escudero (1990): *intervención-colaboración*, creemos que debe estar mucho más cerca de la segunda. Nunca se debe presentar al asesor como experto poseedor de la teoría, ni al profesor como objeto de recomendaciones y prescripciones y en situación de inferioridad. La acción del asesor siempre será colaborativa y democrática, entendiendo la acción como conjunta y reconociendo la capacidad, autonomía y poder por ambas partes. El carácter de colaboración nunca podrá ser oscurecido por la discontinuidad (p. 28). Aunque los condicionantes organizativos impidan una relación periódica, nunca se la podrá tildar de no haber sido hecha sobre el terreno. Si consideramos el asesoramiento desde la teoría del cambio educativo (Escudero, 1992: 61-67), podemos considerar la relación como un proceso de “mediación dialéctica entre teoría y práctica” (p. 64). En ningún momento la teoría debe aplicarse tecnológicamente sobre la práctica, sino como un elemento de discusión y reflexión para, en interacción con la práctica real y cotidiana del profesor, ir reconstruyendo ésta.

Sin duda, la más completa y reciente revisión sobre los *enfoques de asesoramiento pedagógico* ha sido la realizada por Nieto (1993: 226-273), que plantea cuatro:

5 Recordemos que para Selvini (1993: 59), ante la intervención de un psicólogo en un sistema, se pueden producir dos tipos de cambio. El “cambio uno” es el que puede verificarse en el interior de un sistema que permanece, no obstante, inmutable como sistema, en su organización global. Mientras que, el “cambio dos” implica el cambio de todo el sistema.

* *Intervención*: el asesor es un experto que ejerce su autoridad, está movido por intereses de productividad, rendimiento y control y actúa mediante un proceso técnico y lineal.

* *Facilitación*: el asesor estimula al profesor y fomenta un contexto de comunicación, relevante y significativo para ambos. Su objetivo es que el profesor alcance la autonomía y responsabilidad en la resolución de los problemas. Utiliza estrategias no directivas y concede gran importancia a las situaciones informales de asesoramiento y a las conversaciones personales.

* *Colaboración técnica*: entre asesor y profesor hay una corresponsabilidad práctica, adaptación mutua y convergencia de perspectivas. El asesor es un colega, pero, a diferencia del anterior, en el que se pone el énfasis en las perspectivas y significados de los profesores, en este enfoque los criterios de eficacia para la mejora son priorizados, en aras de la razón instrumental que dirige desde instancias superiores el cambio o innovación impuestos.

* *Colaboración crítica*: el asesoramiento es una relación socialmente comprometida, de solidaridad. Las decisiones son participativas y democráticas. Hay una corresponsabilidad ideológica. El asesor es un coparticipante y un trabajador social (Escudero, 1990: 69) que se mueve dentro de un constructivismo emancipatorio.

Analizados estos enfoques, no duraríamos en situar nuestra relación dentro del de *facilitación*. Aunque también deberíamos incluirla en el enfoque de *colaboración crítica*, lo que significaría una "vuelta de tuerca", tal como argumentábamos anteriormente (véase el final de la nota 4). El rol del asesor como facilitador es característico de los procesos de investigación en la acción. Nieto (1993) lo describe con precisión:

"En ocasiones su presencia (la del asesor) responde a la necesidad de compensar determinadas carencias del profesor (por ejemplo, en cuanto a conocimientos y habilidades de investigación que le permitan sobrepasar los límites del sentido común) o exigencias que el medio impone a éste (por ejemplo, puede el profesor estar excesivamente mediatizado por el tiempo, esfuerzo y energía que le demanda el medio de enseñanza como para dedicarse a desarrollar sistemáticamente tareas de investigación) pero en otras, su razón de ser obedece a propósitos potenciadores y de contraste del conocimiento -en algunos casos, se utiliza el término de 'amigo crítico' para definir su rol en estos procesos-" (p. 101).

5.- Por último, si analizamos los modelos de organización de la intervención educativa⁶ (Rodríguez Espinar, 1993: 157-187), situaríamos la relación de asesoramiento dentro del modelo de *intervención indirecta indivi-*

6 Rodríguez Espinar (1993: 157-187) clasifica los modelos de intervención en orientación del siguiente modo:

dual/grupal o modelo de consulta, precisamente el promovido por la actual Reforma. Este enfoque organizativo puede adoptar su metodología a la de la I/A y entiende la intervención como tarea de cooperación y colaboración y al asesor como agente de cambio (pp. 175-176).

En resumen, creo que una relación de asesoramiento puede ser estudiada como **I/A de segundo orden, de tipo práctico o crítico, para ello deber ser sistémica y enfocada como colaboración y facilitación, dentro de un modelo organizativo de intervención indirecta individual/grupal o modelo de consulta.**

C. UNA EJEMPLIFICACION: EL DISEÑO Y EL DESARROLLO INICIAL DE UNA RELACION DE ASESORAMIENTO.

Aunque lo ideal sería encontrar un ejemplo que cubriera todas las exigencias expuestas, en nuestro ámbito, la realidad es que, por ahora, esto es imposible. Por ello, me atrevo, con las limitaciones de partida que ahora expondré, a describir una I/A de segundo orden que desarrollé como asesor durante el curso 92-93. Esta experiencia surge de una I/A de primer orden que realizamos (un profesor y yo como asesor) en este mismo periodo, sobre la mejora de la composición escrita en un 4º curso de EGB del C.P. Raimundo Rivero de San Fernando (Cádiz).

Durante el desarrollo de este trabajo observé que, además de investigar las hipótesis-problemas sobre las dificultades en composición escrita de los alumnos (Jiménez, en prensa), podría llevar a cabo una I/A de segundo orden⁷ en la que estudiar la evolución de la relación de asesoramiento en la línea de una *metarreflexión o metainvestigación*, como arriba señalábamos.

-
- a. *Intervención directa e individualizada* (modelo de "counseling"): Un orientador actúa con un carácter eminentemente terapéutico sobre un alumno con problemas.
 - b. *Intervención directa grupal*: un orientador actúa sobre un grupo de alumnos. Dentro de este encontramos tres submodelos: *de servicios* (el centro o el profesor recurre al servicio de orientación externo o interno, para que solucione los problemas que se han producido), *por programas* (los servicios actúan preventivamente en uno o varios centros) y *de servicios pero actuando por programas* (solución mixta).
 - c. *Intervención indirecta individual y/o grupal* (modelo de consulta): el orientador trabaja no con los alumnos directamente, sino con los agentes educativos (profesores, familia, tutores). Su labor es de capacitación y formación de los profesores para que éstos actúen de modo preventivo e integrado en el curriculum, en los distintos ámbitos de la orientación.
 - d. *Intervención a través de medios tecnológicos* (modelo tecnológico): se han centrado, hasta ahora, en el campo de la información y orientación vocacional.

7 Esta posibilidad surgió tras una conversación con mi colega Juan Pérez Ríos, a quien agradezco su importante ayuda a lo largo de todo el trabajo.

1.- *Dos graves inconvenientes* hemos de señalar previamente. El primero de ellos se refiere a que la relación de asesoramiento se estableció sólo entre un asesor y UN profesor. Aunque yo había intentado que se uniera al trabajo otro segundo profesor que enseñaba a otro grupo de alumnos del mismo nivel, éste no lo vio claro, por lo que por "prudencia" decidí trabajar sólo con el profesor⁸ con el que, a finales del curso anterior, había mantenido una entrevista de contacto.

El segundo inconveniente fue el que el trabajo tuvo que interrumpirse al final del curso 92-93, ya que el profesor cambió de situación laboral. Además de que sólo pudimos cubrir un "primer ciclo" de la I/A de primer orden, la continuidad y la necesariamente lenta reflexión conjunta de la I/A de segundo orden fue temporalmente trunca.

Otra limitación, aunque no de tipo organizativo, pero más importante, es el origen académico de la relación. Aunque las hipótesis de la I/A de primer orden fueron extraídas de los problemas prácticos del profesor, no fue éste quien solicitó la ayuda del asesor, sino que el origen estuvo en la necesidad que yo había explicitado de realizar una investigación de este tipo. Esto marcará tanto el desarrollo como la idea general de la I/A de segundo orden.

2.- Durante el primer trimestre del curso habíamos iniciado la I/A de primer orden, pero no es hasta el comienzo del segundo cuando surge la posibilidad de la I/A de segundo orden. En ambas seguí la estructura formal de Elliot (1986 y 1993) para realizar el *diseño*, del que fui responsable, aunque lo pusiera en conocimiento del profesor. De este modo quedó planificada, a finales de febrero:

Idea general:

La relación de asesoramiento se mantiene, fundamentalmente, bajo la responsabilidad del asesor, no asumiendo el profesor su papel de coprotagonista.

Exploración de datos:

*** Durante todo el primer trimestre de curso, aunque el profesor haya "hecho suya" la I/A sobre la composición escrita, en algunas ocasiones la misión del asesor se ha reducido a la búsqueda de materiales curriculares, a veces sin que haya surgido como una necesidad del profesor.**

*** La redacción del diario de investigación ha sido realizada por el asesor.**

⁸ He de agradecer la colaboración del profesor, Francisco García Caballos, y del centro en el que realicé el trabajo.

*** La puesta en marcha de las estrategias y la elaboración de las hipótesis de la Investigación-Acción de primer orden las sigue protagonizando el asesor. El profesor se limita a aceptar o matizar la redacción de ambas.**

Hipótesis:

1.- El asesor sostiene una actitud de experto que debe “forzar la máquina” para conseguir rápidos resultados tangibles cuando aporta datos e instrumentos teóricos (provenientes de la “autoridad académica”) y no experiencias prácticas similares que puedan facilitar el trabajo y no “sentar cátedra”.

2.- Al asesor le absorbe la aprobación o desaprobación de los aspectos formales de la I/A lo que impide o dificulta el que escuche y encauce las inquietudes reales del profesor. En ambas hipótesis, la explicación reside en los residuos de racionalidad instrumental del asesor y el “horror al vacío” y la inseguridad que provoca la indefinición del rol del asesor.

Estrategias: principios de actuación:

1.A. El asesor debe procurar no forzar la máquina y que el propio profesor vaya viendo la necesidad de la I/A sin que tengan que producirse resultados tangibles.

1.B. El asesor debe buscar documentos en los que aparezcan experiencias reales de I/A, de tal modo que desaparezca el protagonismo de la “autoridad académica”.

2.A. El asesor debe dejar de obsesionarse por los aspectos formales de la I/A.

3.- Debido a los inconvenientes anteriormente expuestos, sólo me atrevo a adelantar algunas conclusiones provisionales sobre el desarrollo de la investigación. Aunque en las entrevistas, la mayoría de los datos se referían a la marcha de la I/A de primer orden, algunos nos aportaban rasgos esperanzadores respecto a la superación de los problemas de la relación de asesoramiento. En la entrevista realizada el 30 de abril, el profesor afirmaba:

“El trabajo me está resultado positivo. Me ha permitido un trabajo más frío, más calmado. Me ha facilitado no hacer las cosas por que así estaban establecidas en el guión previo del curriculum, sino reflexionando sobre el mismo. Aunque los resultados en la lengua escrita no sean brillantes”.

De todos modos, algunas veces yo me sentía como “tirando del carro”. Quizás era porque el profesor esperaba que yo lo hiciera, cuando era necesario sistematizar el trabajo. Con todo, la única estrategia (principio de actuación) que me seguía costando trabajo llevar a la práctica era la 1.B. Me

era muy difícil localizar ejemplos cercanos a nuestro entorno. El no forzar la máquina y el dejar de obsesionarme por los aspectos formales parecía que eran principios que se estaban llevando a la práctica.

La entrevista final entre el profesor y el asesor nos aportó datos que confirmaban la evolución positiva hacia la mejora de las hipótesis. Las palabras del profesor son bastante explícitas:

“En cuanto a nuestro trabajo, para mí ha pasado por distintas fases. En una primera fase, tú te pusiste en contacto conmigo, yo lo tenía muy claro. Yo pensé, a nivel práctico, qué podía sacar yo para resolver el problema de lenguaje que tenía en la clase. Porque a mí no me gustaba la historia del lenguaje tal como estaba planteada, era poco significativa, no estaba contento con la metodología que llevaba. A medida que fuimos hablando, perfilando los problemas y fuimos sacando materiales para resolver aquellos problemas que decidimos entre los dos, para mí fue satisfactorio. En algunos momentos, al principio, sí tuve la sensación de que se estaban forzando las cosas, pero esa sensación luego desapareció. Yo, te soy sincero, me lo planteé a nivel muy práctico, a Rafael le interesa esto para su trabajo y a mí me interesa para mi trabajo, en definitiva, para que la clase fuera mejor, para que yo me sintiera más a gusto en la clase, para que los chavales rindiesen más y estuviesen más a gusto dentro de la clase. Yo no he tenido la sensación de que tú fueras un técnico que viniera a contarme la película, si hubiera sido así yo no lo hubiera aceptado, te soy sincero, no hubiera aceptado una persona extraña, que tiene una dinámica y que puede perder contacto con los problemas reales de la clase. Para mí, yo tengo muy claro que quien conoce los problemas de la clase soy yo. Yo no te he visto en ningún momento como un experto técnico que viene a decirme cómo tengo que hacer las cosas”.

Cuando llega la hora de revisar las hipótesis, a final de ese primer ciclo, a sabiendas de que no vamos a poder continuar el trabajo, podemos constatar que, respecto a la primera hipótesis, había desaparecido la urgencia por obtener resultados, aunque el asesor había tenido la responsabilidad de sistematizar el informe final y todo el material elaborado para la I/A de primer orden. Sin duda, este informe final (Jiménez, en prensa) podría haber servido como ejemplo práctico y soporte para iniciar un segundo ciclo de la I/A de primer orden. Respecto a la hipótesis segunda, podíamos constatar que iba superándose.

Quizás, si el trabajo hubiera podido ser reanudado, la I/A se centraría en la segunda subhipótesis de la primera. Soy consciente de que el peligro descrito en la idea central se podría reproducir, mientras no localizase o adaptase alguna publicación extranjera a nuestro entorno, en la que se pudiera ver un ejemplo práctico de una I/A de segundo orden. Poder trabajar con materiales que describiesen experiencias similares a las que habíamos

iniciado, donde pudiésemos compartir dificultades y avances nos alejaría del peligro de recurrir, como única vía, a los textos teóricos de I/A, que seguirían siendo las voces de los “expertos”.

Esperamos que estas conclusiones provisionales puedan servir de aviso a navegantes, entre los que deseamos encontrarnos en un futuro no muy lejano.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- ELLIOT, J. (1986): “Action research: normas para la autoevaluación en los colegios”, *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 21-48.
- (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- (1993): *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J.M. (1990): “¿Qué es eso de la intervención educativa?”, *Intervención en Educación Especial. Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial*. ICE de la Universidad de Murcia.
- (1992): “Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: enfoques teóricos” en ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M.: *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 51-95.
- FERNANDEZ SIERRA, J. (1995): “La acción docente y psicopedagógica en Secundaria desde las diversas opciones curriculares”, *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, Aljibe, 43-65.
- GRUNDY, S. (1987): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- HOLLY, P. (1987): “Los próximos diez años en la I/A: ¿daños a terceros, incendio y robos?”, *Revista de Innovación e Investigación Educativas*, 3, 51-59.
- (1990): “La investigación-acción como una estrategia para la práctica de la innovación”, *Revista de Innovación e Investigación Educativas*, 5, 67-87.
- HOPKINS, D. (1987): “Investigación del profesor: retorno a lo básico”, *Revista de Innovación e Investigación Educativas*, 3, 41-49.

- JIMENEZ, R. (en prensa): "¿Cómo intentamos mejorar la composición escrita de nuestros alumnos?: un primer ciclo de investigación acción", *Kiki-rikí*.
- NIETO, J.M. (1993): *El asesoramiento pedagógico a centros educativos. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Curriculum e Investigación Educativa.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (1993): *Teoría y práctica de la intervención educativa*. Barcelona, PPU.
- SELVINI, M. y otros (1993): *El mago sin magia*. Barcelona, Paidós.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las posibilidades de realizar el estudio de una relación de asesoramiento mediante una investigación-acción de segundo orden. Creemos que la relación debe ser de tipo práctico o crítico, de carácter sistémico, enfocada como colaboración y facilitación y dentro de un modelo organizativo de consulta. En la segunda parte se describe un ejemplo concreto del diseño y desarrollo inicial de una investigación-acción que analiza una relación de asesoramiento entre un asesor y un profesor.

SUMMARY

This piece of work studies the different ways in which we can carry out an analysis of a relationship of consultation through an action/research of a secondary type. We believe this relationship should be practical or critical as well as systematic, and should be approached as a means of cooperation and simplification, always following an organizative model of consultation. In the second section of this study we have depicted a specific example of the initial steps of design and development of an action/research which analyses a relationship of consultation between an advisor and a teacher.

RÉSUMÉ

Dans ce travail, on fait une analyse sur les possibilités de réaliser l'étude d'un rapport de conseil pédagogique à travers une recherche-action. Nous croyons que le rapport doit être d'ordre pratique ou critique, de caractère systémique, envisagé comme collaboration et facilitation, dans un modèle organisatif de consultation. Dans la deuxième partie on décrit un exemple concrète du dessin et du développement initial d'une recherche-action qui analyse un rapport d'assistance entre un professeur et un conseiller pédagogique.