

# **FUNCIONES DE LOS ASESORES O AGENTES DE APOYO EXTERNO EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN\***

Graciela Cordero Arroyo \*\*

## **Introducción**

La conformación de grupos de investigación-acción en escuelas de educación general básica es una práctica cada vez más común. El profesorado que se interesa por participar en este tipo de proyectos inicia, generalmente, con un gran entusiasmo y, a la vez, con muchas dudas sobre la mejor manera de abordar esta tarea.

En este ensayo haremos algunas reflexiones acerca de la función del asesor externo con la idea de ayudar a clarificar esta figura tanto para los grupos de trabajo o colectivos como para los propios profesores que realizan funciones de asesor. En primer término se presenta una clarificación de funciones atendiendo a los diferentes encuadres de la investigación-acción y en un segundo apartado se presentan algunas reflexiones sobre las funciones genéricas del asesor en proyectos de este tipo.

En este breve texto no presento un manual de instrucciones para ser un buen facilitador. Expongo algunas ideas que pueden servir como punto de referencia para la discusión de los colectivos que se interesan por desarrollar proyectos de investigación-acción en el ámbito educativo.

## **¿Qué es un agente de apoyo externo?**

En el campo educativo, la función de los agentes de apoyo externo (conocidos comúnmente como asesores) aún no ha sido claramente definida. Esta figura fue heredada de la administración y de la psicología social y a pesar de los esfuerzos sistemáticos por definirla (Marcelo y López, 1997; Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996), puede decirse que "(...) el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda a la búsqueda de su propia identidad" (Rodríguez, 1996, p. 13).

La denominación misma está sujeta a debate. Si revisamos el uso del término en el mundo anglosajón veremos que la palabra "consult" (que se traduce como consultor o asesor) es más usada en el contexto estadounidense refiriéndose a personas externas que dan consejo profesional a una institución. Por otro lado, el término "advise" (que también se traduce como asesor) se usa en el contexto británico, pero está referido a

---

\* Este artículo fue presentado, a los efectos de ser arbitrado, ante el Consejo Editorial de la Revista Cuadernos de Educación. Serie Formación Docente de la CTERA, obteniendo dictamen favorable para su publicación en el N°4 de dicha revista (en prensa).

\*\* Docente e investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja [Californiacordero@faro.ens.uabc.mx](mailto:Californiacordero@faro.ens.uabc.mx)

una figura que está más cercana a lo que conocemos como un inspector o supervisor (Rodríguez, 1996).

La denominación también puede variar de acuerdo al campo teórico desde el cual se aborda esta figura. Desde la perspectiva de la investigación-acción, Kemmis y McTaggart (1988) definen a los asesores como "amigos críticos" o "forasteros amistosos". John Elliott (1990), por su parte, los llama "agentes facilitadores" o "consultores externos". Desde la perspectiva de la formación de profesores en servicio, se les ha llamado "formador-asesor", "coordinador", "facilitador", "acompañante", "agente de apoyo", "formador de formadores", "agente de enlace", entre otras denominaciones.

Otra de las dificultades para precisar sus funciones es la relativa novedad de esta figura en educación. Es un rol que se ha ido definiendo "(...) sobre la base de prácticas más arraigadas en la enseñanza y (...) los profesionales que se han ocupado de ella han ido construyendo su modo de trabajo a partir de su experiencia en otras labores, como profesores, formadores, orientadores, etc." (Rodríguez, M., 1996, p. 13).

El surgimiento de esta figura puede ubicarse en la década de los ochenta en un contexto en el que fue ampliamente discutido el hecho de que el conocimiento pedagógico ya no debía producirse, debatirse, almacenarse y evaluarse fuera de la escuela, sino dentro (Moreno, 1997). Así, investigadores y administradores educativos desplazaron su atención del profesor individual a la escuela como unidad de formación y a la necesidad de una figura que apoyase al profesorado en la generación de conocimiento pedagógico.

Bolam (1985) señala que, una vez respondida la pregunta "(...) ¿Qué tipo de escuela necesitamos?", se pueden plantear con claridad otros cuestionamientos: "(...) ¿Qué tipo de estructuras de apoyo necesitamos para instalar tales escuelas? (...) ¿Cuál es la importancia del contacto que un enseñante necesita mantener con organismos externos de apoyo?" (p.88).

Desde esta perspectiva el asesor o facilitador se caracteriza inicialmente por ser un profesor externo a la escuela o al grupo de trabajo. El asesor es "(...) aquella figura que, sin estar ligada administrativamente a la estructura interna de un centro educativo, presta algún tipo de asistencia o ayuda a actividades de mejora del mismo" (Nieto y Portela, 1991, p. 347). Actualmente existe un debate acerca de las condiciones y formas de actuación de los agentes externos, pero ya no se cuestiona la **necesidad** de su presencia en los proyectos de cambio y mejora del sistema (Hernández, 1991), si bien el tipo de estructuras externas de apoyo varía de país a país.

### **Perspectivas sobre la investigación-acción**

Antes de describir las particularidades de las funciones de los asesores en un proyecto de investigación-acción, considero necesario hacer una breve caracterización de este encuadre teórico-metodológico para el desarrollo de proyectos de innovación y cambio educativo.

El primer trabajo reconocido sobre investigación-acción fue el de Kurt Lewin en la década de los cuarenta. Lewin propuso una forma de investigación que relacionara la

indagación colectiva y sistemática con la acción social. En cinco décadas de desarrollo de la investigación-acción, es posible identificar "corrientes" de diversos grupos en diferentes contextos y países, reviviendo y revitalizando "la idea" de investigación-acción para que responda al marco social, cultural e histórico en el que ha evolucionado (Kemmis, 1993).

A continuación, reseñaremos brevemente tres formas de concebir la investigación-acción, tal como han sido señaladas por Grundy (1991 en Contreras, 1994); es decir, tres formas de construir teoría sobre el cambio educativo o social.

- (a) **Perspectiva técnica.** Este tipo de investigación se define, en los términos de Kemmis (1993) como investigación "amateur" conducida por expertos universitarios. En esta perspectiva, la discusión se centra en problemas de corte metodológico e instrumental.
- (b) **Perspectiva práctica.** Representada por los trabajos de Donald Schön en Estados Unidos y John Elliott en Inglaterra. Esta perspectiva plantea que la investigación-acción permite al docente identificar sus teorías implícitas y reflexionar sobre ellas al mismo tiempo que se buscan alternativas para mejorar la práctica educativa. Se hace énfasis en el razonamiento práctico de una tarea moral, la del educador.
- (c) **Perspectiva crítica.** Esta línea está representada por los trabajos de Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Basada en la ciencia social crítica, esta perspectiva sostiene que la investigación social está siempre ligada y comprometida con la acción y el movimiento social. Se entiende como "una expresión concreta y práctica de la aspiración a cambiar el mundo social (o educativo) para mejorar a través del cambio de las prácticas sociales comunes, nuestro conocimiento compartido de estas prácticas sociales, y las situaciones sociales en que se desarrollan dichas prácticas" (Kemmis, 1993, p.3). Esta perspectiva define la dimensión política de la investigación-acción.

### **Función de los agentes de apoyo externo en los proyectos de investigación-acción**

Dado que no existe una única forma de entender o practicar la investigación-acción, tal vez no exista una única manera de definir las funciones de los agentes de apoyo externo.

Desde la perspectiva técnica, la conceptualización es bastante sencilla: el agente externo es el investigador experto que visita las escuelas con el fin de desarrollar su propia agenda de trabajo.

Desde la perspectiva práctica, el planteamiento es totalmente diferente. John Elliott en su libro *La investigación-acción en educación* define los agentes de apoyo externo como "agentes facilitadores" o "consultores externos". Los facilitadores tienen los siguientes objetivos:

- Ayudar a clarificar el objetivo pedagógico del proyecto.
- Facilitar el desarrollo de la comprensión teórica sobre el proyecto de innovación.

- Ayudar a reflexionar sobre la práctica en un contexto poco amenazador.
- Apoyar al profesorado para tener la seguridad necesaria sobre lo que quieren decir a los demás.
- Ayudar a que los profesores elaboren informes escritos y compartan su experiencia con los demás.
- Ayudar a recoger y analizar los datos sistemáticamente.
- Plantear cuestiones y problemas críticos que surjan de los datos para futuras reflexiones y diálogos.

Finalmente, para especificar las funciones desde la perspectiva crítica se revisaron los planteamientos al respecto en el libro de Kemmis y McTaggart, *¿Cómo planificar la investigación-acción?* En este texto, la función del "forastero amistoso" no está claramente definida, se le considera una persona fuera del grupo a la que quizá sea necesario o conveniente recurrir de vez en cuando. A lo largo del libro sólo es posible encontrar tres alusiones específicas al trabajo del "amigo crítico", apoyando al grupo de investigadores en cuestiones de naturaleza muy diversa:

- A mostrar que otras personas "respetadas" están interesadas en lo que está haciendo el colectivo de investigación.
- A descubrir nuestras limitaciones sobre el modo de pensar las cosas debido a la poca distancia que tenemos con los objetos de trabajo.
- A discutir los problemas relacionados con la preocupación temática del grupo con base en su conocimiento del tema.

### **Funciones genéricas del asesor**

Hasta aquí se han planteado funciones específicas del asesor en función del encuadre que adopte para realizar su trabajo. En este segundo apartado se desarrollarán lo que se ha denominado como "funciones genéricas" es decir, aquellas actividades que el asesor podría atender independientemente de su perspectiva sobre la investigación-acción.

Para Stoll y Fink (1999) una de las funciones primordiales del facilitador es proporcionar seguridad a las escuelas o grupos que apoya. Esta seguridad se basa en:

- Reconocer que no todos los integrantes de un grupo se implican de la misma manera en todos los objetivos, y facilitar esta implicación diferenciada.
- Reconocer que no es posible traspasar las experiencias innovadoras de un sitio a otro.
- Saber establecer prioridades a corto y mediano plazos para el trabajo grupal.
- No actuar basándose en el "yo creo" sino apoyar la búsqueda de evidencias o datos que permitan al grupo autoevaluar lo que sucede.
- Contar con interlocutores que permitan superar el aislamiento que produce el proceso de cambio en algunos contextos escolares.
- Dejar constancia para construir la memoria colectiva del proceso y tomar distancia del proceso grupal.

De acuerdo con Elliott (1990), los principios de procedimiento o de actuación que el asesor tendría que atender son:

1. "Permitir que los profesores definan los problemas y cuestiones específicas a investigar en el marco de un objeto pedagógico compartido.
2. Ayudar a los profesores a aclarar su objetivo pedagógico centrando su atención en la práctica. No estimular una tendencia a tratar fines y medios de manera independiente (...).
3. Ajustar los apoyos teóricos que se faciliten a las cuestiones y problemas que surjan de las reflexiones de los profesores sobre sus problemas concretos.
4. Proporcionar a los profesores oportunidades para que faciliten informes de sus reflexiones a los demás y descubran, por tanto, relaciones entre las diferentes experiencias individuales.
5. Proporcionar a los profesores oportunidades para profundizar su comprensión de las cuestiones mediante el diálogo con los demás.
6. Proporcionar oportunidades de comunicación de la comprensión común, desarrollada a través de la reflexión cooperativa, a cualesquiera otros profesionales de la educación" (p. 80-81).

En síntesis, el "acompañante" tiene por función "proporcionar oportunidades" de comunicación, de revisión teórica, de reflexión cooperativa y de presentación de experiencias a otros profesionales de la educación (Elliott, 1990). En este sentido, Stoll y Fink (1999) señalan que coordinar es "crear un compromiso entre los compañeros a través de una toma de decisiones conjunta" (p.123).

Desde esta perspectiva, la relación de asesoramiento se caracteriza por ser voluntaria, de colaboración, en la que el poder, la responsabilidad y el compromiso son compartidos por los integrantes del grupo; una relación donde los agentes "internos" (es decir, los profesores participantes) mantienen el control sobre su proyecto, y los agentes "externos" aportan sus conocimientos y habilidades para hacer posible el desarrollo de un proyecto de trabajo, dando solución a situaciones escolares identificadas grupalmente como problemáticas.

### **El problema de la comprensión del asesor**

Uno de los cuestionamientos que se hace comúnmente a los asesores es que por ser "externos", por no ser docentes en la misma escuela donde se desarrolla el proyecto de investigación-acción, se duda que pueda entender cabalmente la situación problemática que quieren abordar los profesores en sus proyectos de investigación.

A este respecto, Elliott (1990) sostiene que tanto los agentes internos como los externos pueden compartir una comprensión del problema, si bien existe una diferencia cualitativa en la comprensión de la situación vivida. Estos dos niveles de comprensión son posibles debido a:

"La existencia de ciertas constantes de la experiencia humana - sentimientos, emociones y actitudes universales - me permite *empatizar* con alguien cuya experiencia difiere de la mía, aunque de manera menos completa que pueda hacerlo quien la comparte" (p.128).

La prueba de que la comprensión de los "agentes externos" refleja de manera adecuada, aunque parcial, las actividades de los "internos" consisten en que sean los propios internos los que validen la comprensión del externo, es decir que la perciban como "una representación adecuada" (p.129). En otras palabras, y desde una perspectiva etnográfica, esto es lo que Woods (1998) llamaría "validación respondiente".

## La investigación-acción de segundo orden

Para lograr esto es necesario que los agentes facilitadores mantengan una deliberación constante acerca de su propia práctica. Tal como plantea Elliott (1990):

"También los agentes facilitadores de la investigación-acción (...) necesitan reflexionar sobre sus propias concepciones y teorías del desarrollo del profesorado y de cómo influyen sobre ellas su contexto institucional y sus experiencias vitales personales." (p. 260).

La reflexión en la práctica de facilitar procesos de investigación-acción se denomina "investigación-acción de segundo orden". La pregunta clave de este tipo de investigación-acción es: ¿Cómo podemos hacer que los profesores empiecen a reflexionar sobre su práctica? Esta es una pregunta que da pie a un proyecto de desarrollo profesional de los asesores al entenderse como formadores de docentes. Su práctica educativa específica será promover las capacidades de aprendizaje de los profesores en ejercicio (Elliott, 1990).

De esta forma, el agente externo es un facilitador del proceso de investigación-acción de primer orden y es un agente "interno" como formador de profesores en proyectos de investigación-acción de segundo orden. Existe una relación muy estrecha entre sujetos internos y externos, ya que el éxito del apoyo externo puede depender del avance del proceso de investigación-acción de segundo orden. El colectivo docente necesita del asesor para apoyar su proceso de reflexión sobre su práctica educativa, pero el asesor necesita del colectivo para apoyar su proceso de formación como formador de docentes. En palabras de Elliott (1990) "(...) los profesores actuarán también como facilitadores externos del aprendizaje profesional de los formadores del profesorado" (p. 319).

En este sentido, Elliott (1990) recomienda a los asesores apuntalar su trabajo sobre el análisis de los siguientes aspectos:

1. Estructuras institucionales
2. Teorías profesionales
3. Biografía profesional
4. Biografía personal

Cada uno de estos aspectos tendría que ser analizado tanto desde la perspectiva de los profesores participantes en el colectivo como desde la perspectiva de los facilitadores. Este ejercicio de análisis considera las siguientes dimensiones:

	<b>Estructuras institucionales</b>	<b>Teorías profesionales</b>	<b>Biografía profesional</b>	<b>Biografía personal</b>
<b>Profesores</b>	Formas de organización y pensamiento que limitan o facilitan la investigación-acción en las escuelas.	Teorías prácticas de los profesores sobre sus tareas.	Experiencias educativas que influyen en la forma de interpretar y llevar a cabo las tareas.	Experiencias personales que influyen en la forma de interpretar y llevar a cabo las tareas.
<b>Facilitadores</b>	Formas de organización y pensamiento de su propio trabajo que limitan o facilitan su ejercicio competente.	Teorías prácticas de los facilitadores sobre sus tareas.	Experiencias educativas que influyen en la forma de interpretar y llevar a cabo las tareas.	Experiencias personales que influyen en la forma de interpretar y llevar a cabo las tareas.

Tabla 1. Dimensiones de análisis del acompañamiento

Tal como puede verse en esta tabla, las estructuras institucionales, las teorías profesionales y las biografías están en estrecha relación. Las teorías educativas (entendidas como las concepciones implícitas de las tareas educativas) se ven influidas por interacciones complejas entre la historia personal y la profesional y las formas institucionales que tratan de mantener y modificar (Véase Elliott, 1990, p. 251).

### **Comentarios finales**

La escuela, institución de la modernidad, está en crisis y, con ella, la profesión docente. Como responsables del aprendizaje de nuestros alumnos buscamos alternativas de respuesta a la problemática del aula que vayan más allá de los métodos didácticos, las modalidades tradicionales de formación o el uso de recursos tecnológicos en el aula.

En nuestra búsqueda de alternativas de desarrollo, encontramos los atractivos planteamientos de la investigación-acción y esto nos lleva a enfrentar retos no imaginados. Uno de ellos es definir la forma de trabajo del colectivo investigador y la posibilidad de contar con un asesor que apoye al grupo en su desarrollo. Pero este nuevo perfil profesional en educación que no está exento de controversias. Si bien, ya no se cuestiona la importancia de la existencia de los agentes de apoyo externo en los procesos de formación permanente del profesorado y de innovación escolar, sí es motivo de debate la función, los compromisos y las responsabilidades de esta figura emergente en nuestro contexto escolar.

Cada colectivo tendrá que definir qué tipo de apoyo externo desea en función de sus objetivos particulares. Las funciones de los "acompañantes" o asesores y los saberes necesarios para cubrir las expectativas del grupo derivan de este acuerdo básico de trabajo colectivo. Considero que éste es un planteamiento que compete analizar no

únicamente a los "acompañantes" o asesores de un colectivo, sino al grupo en su totalidad ya que, tal como definimos anteriormente, entendemos el asesoramiento como una relación voluntaria, no impuesta, en la cual el control de la información y las decisiones residen en el propio colectivo.

Desde el punto de vista del asesor, realizar la función de agentes de apoyo externo o "acompañantes" es, por otro lado, un reto profesional para el cual no hemos sido formados. Como toda nueva práctica profesional supone un manejo de conocimientos, de habilidades y destrezas, y de disposición o actitud. Por esta razón se considera necesario contar con redes de asesores de proyectos de investigación-acción en educación que permitan aprender conjuntamente sobre las teorías prácticas de los colectivos y compartir supuestos y experiencias sobre el tan anhelado cambio educativo.

## Referencias

- Bolam, R. (1985). *La formación de profesores en ejercicio*. Madrid: Narcea.
- Contreras, J. (1994). ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224: 8 -12.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. y J.M. Moreno. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Hernández, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191: 82-84.
- Kemmis, S. y R. McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: a challenge for policy research. *Education policy analysis archives*, 1, 1. [documento WWW] <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html> (Mayo 7, 1999).
- Marcelo, C. y J. López. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, J.M. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. En Marcelo, C. y J. López. (comp.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 60-79). Barcelona: Ariel.
- Nieto, J.M. y A. Portela. (1991). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En Escudero, J.M. y J.M. López. (comp.). *Los desafíos de las reformas escolares*. (pp. 314-377). Sevilla: Arquetipo.
- Rodríguez, Ma. del Mar. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Stoll, L. y D. Fink. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós