

PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO E INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

UNA PROPUESTA ECLÉCTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMPETENCIALES

IGNATIAN PEDAGOGICAL PARADIGM AND ACTION-RESEARCH. AN ECLECTIC PROPOSAL TO DEVELOP COMPETENCE SKILLS

- Revista Aula de Encuentro, Nº 14, 2012, pp. 149-162 -

Autor:

Pere Blanco i Felip

RESUMEN:

Para avanzar con el desarrollo de las competencias, hay que ir más allá de la simple pregunta: ¿Qué método es más adecuado? Cierta eclecticismo de modelos experienciales y no directivos, que entran en diálogo en el mismo contexto vienen siendo utilizados con alto grado de satisfacción. Si hablamos de reflexión sobre la práctica en el mismo contexto, no podemos referirnos a una sola forma de actuar, sino que, al contrario, existen diferentes matices, diversidad de criterios y formas de actuación divergentes que hacen que nuestras manifestaciones sean más condescendientes.

Toda actitud de cambio no tiene que abordarse desde actuaciones individuales, sino desde acciones coordinadas y colectivas, contrastadas y que interaccionen. Los procesos de transformación deben excluir aquellos enfoques aislados e individualistas que no amparen tareas integradoras y cooperativas fundamentadas en competencias más justas y solidarias. Tienen que estar muy conducidos por modelos que sepan infundir en docentes un carácter creativo que genere nuevas ideas a partir de las vivencias humanas y de los proyectos solidarios que se vayan desarrollando. Así pues, la práctica docente en cuanto a proceso de transformación puede definirse como un proceso multidimensional que incorpora elementos cognoscitivos, trascendentes, afectivos y culturales, mediante el cual el docente se adentra en la complejidad de la propia institución para comprenderla haciéndola suya y ofrecerle servicio.

La apuesta por algún modelo de transformación estratégica que se articule desde la actividad reflexiva con actuaciones profundas de cambio no es nueva ni original, es una opción metodológica contrastada que, si se pone en práctica con convicción y confianza puede garantizar buenos resultados. La formación mejora a partir del quehacer diario utilizando la acción como el elemento que nos resulte de la reflexión y no como actitud pasiva, adquiriere la dimensión colaboradora y participativa que aportan los modelos críticos con la actualidad social y, al mismo tiempo, favorece que los conocimientos se construyan desde bases que den lugar a cambios más trascendentes y democráticos. Este modelo de transformación estratégica que presentamos continuación se fundamenta en el la Investigación – Acción y el Paradigma Pedagógico Ignaciano, permite el desarrollo de habilidades competenciales que aseguren la consecución de objetivos curriculares centrados en aquellas competencias centradas en el aprender a ser y actuar, aprender a pensar y comunicar, aprender a descubrir y tener iniciativa y aprender a convivir y habitar el mundo. La ejecución de este modelo implica comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación, no para almacenar más contenidos, sino para ser estratégicos y desarrollar habilidades competenciales que, en consecuencia, incrementará los conocimientos, logrará el desempeño, mostrará actitudes e interiorizará valores.

Palabras clave

Desarrollo competencias, habilidades competenciales, Paradigma pedagógico Ignaciano, Investigación Acción

DOS MODELOS UNA PROPUESTA

Parece quedar claro que para que nuestros alumnos alcancen ciertas competencias, los profesores no hemos de ser considerados como gestores y programadores de contenidos sino que hemos de añadir al proceso de aprendizaje nuestro pensamiento, nuestro sentimiento y nuestra visión crítica, a la vez que nos comprometemos desde el propio esfuerzo a que nuestros alumnos puedan adquirir habilidades competenciales que les faciliten el desarrollo de las competencias. Somos profesionales comprometidos con los cambios y debemos esforzarnos en dilucidar nuevas condiciones pedagógicas que favorezcan la transformación educativa.

Esta visión difiere de la atención educativa de antaño. Es mucho más objetiva porque destaca el comportamiento humano en sus distintas dimensiones: personal, social, cognitivo y físico. También se valora cómo se interpreta y se da sentido a las situaciones cotidianas de la vida proponiendo alternativas, respuestas y, sobre todo, procurando el desarrollo de un comportamiento estratégico en nuestros alumnos para la vida.

Así pues debemos plantear nuevas formas de entender la práctica docente donde la objetividad se construya desde el conocimiento del propio contexto y, a través de la reflexión, el análisis de las

experiencias que nos aportan las actuaciones docentes. Stenhouse (1991) defiende un perfil de docente investigador que cuestiona y transforma su actuación profesional teniendo en cuenta la práctica educativa como una tarea de indagación que incide en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas.

¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

El conocimiento de la Investigación-Acción se atribuye a la obra de Dewey (1989), con la utilización de la expresión *Action research* y sus propuestas de aprendizaje desde la acción democrática, la participación y la reflexión crítica para justificar la necesidad de unir recursos en sus programas sociales.

Lewin (1946) con la expresión *Action Research*, definió la adaptación de un enfoque de investigación en programas de adaptación social. Introdujo la Investigación-Acción en sus prácticas institucionales para transformar los comportamientos y actitudes de las personas y grupos sociales. La consideraba como una forma de investigar orientada a la práctica por el cambio: "mediante la Investigación-Acción, los avances teóricos y los cambios sociales se pueden lograr simultáneamente".

Posteriormente el mismo Lewin (1952), describió el proceso de Investigación-Acción indicando los aspectos esenciales para el análisis de la situación, la recogida de datos y la conceptualización acerca de los problemas y programas para planificar la acción, la ejecución y, de nuevo, la recogida de datos para posteriormente evaluarlos..

Corey (1953) definió la Investigación-Acción como un proceso por el cual se intenta estudiar los problemas que van apareciendo en un proceso con intención de guiar, corregir y evaluar, las decisiones y las acciones tomadas.

Elliott (1985) la definió como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de ella misma.

Ebbutt (1985) consideró la Investigación-Acción como un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa para aquellos implicados a través de su propia praxis y reflexionando sobre los efectos de tal acción.

Bartolomé (1986) considera que la Investigación-Acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente el análisis, la acción y la formación, realizada por profesionales mediante su propia práctica.

Kemmis (1989) valoró la Investigación-Acción como una forma de indagación autoreflexiva de los participantes para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas, la comprensión de estas y las situaciones en las cuales se realizan.

Lomax (1990) define la Investigación-Acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de provocar una mejora.

Lieberman (1992) considera que la Investigación-Acción trata de la construcción no sólo del saber si no también del saber hacer a través de la implicación en la práctica y de la teoría en la práctica desarrollada por equipos de docentes de base e investigadores ninguno de ellos trabajando en sus roles tradicionales, sino ensayando nuevas maneras de interacción investigadora y de práctica docente".

Latorre (2003) define la Investigación-Acción como un instrumento que genera cambios sociales y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporcionando autonomía y otorgando poder a los que lo llevan a cabo.

Reuniendo los diferentes conceptos presentados por los anteriores autores podemos considerar que la Investigación-Acción es un proceso experimental, cíclico, estructurado y sistematizado, cuyo objetivo es actuar y favorecer los cambios hacia un tema de interés general sobre el que se elabora un plan de acción, se implementa y se considera posteriormente las consecuencias, con la finalidad de reflexionar, volver a planificar y establecer nuevas actuaciones.

A todo ello vemos cómo un proyecto llevado a cabo bajo los criterios de la Investigación-Acción pone de manifiesto una actitud participativa y de carácter colaborador que la diferencian de otros modelos. Carr y Kemmis (1988) presentaron tres condiciones para que sea así. Veamos cuáles son:

- En primer lugar que el proyecto no se plantee como un proceso de transformación de prácticas individuales del profesorado sino como una práctica social que sea considerada como una estrategia susceptible de mejora colectiva.
- En segundo lugar, que el desarrollo del proyecto se caracterice por ser una forma de indagación autoreflexiva que interrelaciona conceptos como el conocimiento, la práctica y la reflexión.
- En tercer lugar que el proyecto implique las personas responsables en la práctica del proceso. Estas personas se distinguen por el equipo de docentes a quien afecta o se implica en el problema y el coordinador o conductor que diseña, facilita y orienta diferentes procesos o cambios.

A todo ello hemos de añadir una de las características más significativas de la Investigación-Acción, el bucle recursivo que se establece entre la investigación y la acción que ayuda al profesor y a los alumnos a trabajar en sus ideas, intentando mejorar la práctica educativa. Viene establecido por los procesos cíclicos en forma de espiral que retroactiva los pasos que su ideólogo Lewin (1946) clasificó como: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción.

El mantenimiento del carácter cíclico del método que se transforma en espirales de acción y que se convierten en nuevos ciclos, se inicia con: la identificación de un problema, el reconocimiento de su magnitud y la situación en la cual se encuentra, la implementación de una intervención mientras se observa se analiza y se evalúa y así se llega al final de un ciclo para dar paso al inicio del siguiente.

El ciclo viene determinado por momentos que, según Kemmis y MacTaggart (1988), concretaron como la base de la Investigación-Acción para ajustar los problemas.

- La planificación, determina claramente la situación o limitación que quiere superarse con el proceso.
- La acción, convierte la práctica en objeto de investigación de manera que conocer y actuar formen parte del mismo proceso.
- La observación, recoge evidencias de la práctica que nos llevan a un nuevo análisis de la situación actual.
- La reflexión, analiza las sugerencias de los que nos valemos para entender las situaciones problemáticas y cuestionar aquello que se da por seguro en cuanto a la realidad.

Tanto Carr como Kemmis (1988), consideran que estas fases se vinculan entre ellas y configuran campos de actuación bien diferenciados. Así vemos cómo la planificación y la reflexión se suceden dentro del equipo de trabajo, y la observación junto con la acción, se desarrollan con el resto de sujetos que forman parte de la comunidad educativa.

¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA IGNACIANA?

Hablar de Pedagogía Ignaciana es hablar de un modelo pedagógico para vivir y convivir humanamente y con un perfil ignaciano. Para Vásquez (1995), hablar de Ignacianidad, es hablar de una expresión de principios, objetivos, criterios, valores y estilo de gestión. Es fundamental en la acción de formar personas para los demás; una Formación Integral inspirada y dirigida por el humanismo cristiano; una educación orientada hacia el servicio de la fe y la promoción de la justicia.

Diferentes autores (Cacho, 1994; Vásquez, 1999; Ocampo, 1999; Leonardo, 2001), nos han explicado cómo fueron los antecedentes de la Ratio Studiorum.

En el año 1548 se fundó el colegio de Mesina en Sicilia, primer colegio que tuvo la Compañía de Jesús en Italia. Para su inauguración se elaboró un programa donde se explicaba la naturaleza y las características del programa educativo que quería llevarse a cabo. Se informaba de la adopción del *modus Parisiensis* o sistema pedagógico utilizado en la Universidad de París, como un método de orden que contrastaba con el *modus Italicus* o sistema educativo italiano que carecía de estructura. Éste atendía aspectos como la intervención activa de los alumnos, su división y gradación de acuerdo con sus conocimientos, la prescripción de las clases, el avance de acuerdo con los éxitos que se iban sucediendo, la participación a través de actividades de repetición, recitación, debates, composiciones escritas y orales; la fijación de pruebas y exámenes para la progresión en los estudios y la insistencia en profundizar en las artes liberales con un contenido humanista.

Gracias a esta sistematización y al entusiasmo de Ignacio de Loyola para promover nuevas ideas pedagógicas, los jesuitas Jerónimo Nadal, Aníbal Du Coudret y Diego de Ledesma sentaron las bases de la Ratio Studiorum que más tarde, el 8 de enero de 1599, el padre Claudio Acquaviva recopilaba, unificaba y promulgaba, oficialmente.

No olvidemos que los colegios a los que iba dirigida la Ratio Studiorum eran exclusivos para la formación de seminaristas, y los profesores eran, todos ellos, jesuitas. Así pues, en un primer intento de aproximación a la Ratio Studiorum, nos encontramos con treinta capítulos de reglamentos que infunden un carácter doctrinario contrario al concepto que en la actualidad se tiene de la autorrealización.

A pesar de eso podemos resaltar dos aspectos de actualidad que definen la enorme trascendencia de la Ratio en aquel tiempo. Por una parte se pone claramente de manifiesto el concepto de atención a la diversidad ante la obligación que los educadores conocieran muy bien las características, capacidades e intereses de sus alumnos *no todas las cosas convienen a todos, ni a todos igual*. Por otra, la necesidad de aprender constructivamente a partir de los conocimientos previos, pues sin ellos todo lo que se ofrezca dejará de ser significativo. De la Puente (1999), nos dice que el objetivo principal de la Ratio Studiorum era la formación integral, enseñar a pensar y educar a los alumnos para participar constructivamente en la sociedad.

Desde la Ratio Studiorum la pedagogía de los jesuitas aporta otras ideas que pueden estar planteadas desde cualquier proyecto educativo actual. Gil (1999), los concreta de la manera siguiente:

- La clara visión del mundo.
- La concepción del ser humano.
- La existencia de un conjunto de valores que orienten las intenciones formativas.
- Una teoría del conocimiento que interaccione la experiencia, la reflexión y la acción.

Veamos a continuación una concreción de éstas que, desde la perspectiva de otros autores y nuestra aportación personal, pueden definir aún más la importancia de la pedagogía de los jesuitas:

1. Tarea educativa centrada en la misma comunidad, respetando las tareas personales y consiguiendo que los sujetos se enfrenten a las propias condiciones, reconociendo la importancia de la personalidad educativa (Ocampo, 1999). Todos deben sentirse participantes e implicados en la comunidad desde la propia condición. Se atribuye mucha importancia a las personas dentro de su contexto, tanto en su responsabilidad para construir sus propios conocimientos, como en la interacción que establece dentro de la misma institución.
2. La formación integral de la persona. La apuesta por formar a personas «virtuosas y sabias» - Ignacio de Loyola (1977) en las constituciones-. Destaca el concepto de formación integral que combina los aspectos trascendentes, humanos e intelectuales, contraponiéndose a los criterios estándares de la época que se centraban exclusivamente en la búsqueda de nuevos conocimientos y en la captura de éxitos científicos sin atender la educación personal. Como describe Gil (1999), la búsqueda de una educación personal con intereses religiosos.

3. La praxis reflexiva. Trasladar el porque sí, al por qué. No quedarse simplemente con el conocimiento, los informes o la objetividad de las evidencias, ir más allá, utilizando instrumentos prácticos que favorezcan el razonamiento. Para el Padre Bertrán-Quera (1984), la finalidad de muchos de los ejercicios propedéuticos y subsidiarios pretendía el aumento de la capacidad de pensar por uno mismo. Delors (1996) nos propone la reflexión como uno de los pilares básicos de la educación.
4. Atención individual. *No todo conviene a todos, ni a todos por igual*. Cada sujeto dispone de sus intereses, sus potencialidades y sus motivaciones, su implicación no es la misma y por lo tanto tiene que ser atendido conforme a sus características personales.
5. Desarrollo de potencialidades y las interacciones que éstas pueden aportar a los demás. Pone de manifiesto el concepto de comunidad contrario a las teorías de desarrollo individualista procurando que la interacción entre docentes sea abierta, afable y dinámica. Moore (1988), lo describe como un cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones hacia la práctica educativa.
6. La excelencia humana y académica. *El Magis* buscar y hacer siempre lo mejor como condición de perfeccionamiento. No se trata de una constante para colmarse de más conocimiento, que sea un buen profesional o un gran académico, sino que aquello que posee lo ponga al servicio de los demás (Ocampo, 1999).
7. Trabajo en equipo a partir de lo que la Ratio define como "academias". Grupos para el aprendizaje que se reúnen para tomar parte en tareas relacionadas con los estudios y para socializar tanto los dilemas como las evidencias; por eso se insistía en el intercambio de programas, experiencias y recursos.

Entre otros, estos juicios han ido determinando un estilo propio que caracteriza la pedagogía ignaciana, impulsando nuevos ideales y sin renunciar a ninguna de las convicciones educativas que hoy en día promulgan los cánones pedagógicos.

Como herencia de la Ratio Studiorum en el año 1993 aparece *Pedagogía Ignaciana, una propuesta práctica*. El documento, acorde a las actuales tendencias psicopedagógicas, presenta nuevas perspectivas tanto en el ámbito científico- cultural como en el ámbito humano- cristiano, todas ellas en consonancia con la vertiente académica y con la vertiente humana que busca los valores solidarios que sostienen nuestra sociedad.

La presentación en el año 1993 del documento *Pedagogía Ignaciana, una propuesta práctica* por parte de la CONEDSI, surge como la herramienta necesaria para que los ideales que la Compañía de Jesús reflejó en el año 1986 en el documento *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*, fueran promovidos desde una pedagogía de interacción dentro de las comunidades educativas, no sólo en los centros de la Compañía de Jesús, sino también en cualquier otro centro.

Estos documentos se establecen con la influencia que, durante cuatro siglos, los jesuitas han recogido de diferentes experiencias en centros educativos y universidades religiosas y laicas y que posteriormente han ido aportando al pensamiento pedagógico (Ocampo, 1999).

En su enfoque inicial adquiere la responsabilidad de incrementar la interacción entre los miembros de una comunidad educativa ya sea mejorando su proceso de aprendizaje, ya sea proporcionando criterios para desarrollar cambios no sólo de la forma de pensar y actuar sino de entender la vida desde un compromiso de justicia y solidaridad en conflicto con esta sociedad demasiado interesada.

El aspecto metodológico que aporta la renovación pedagógica del Paradigma Ignaciano se centra en cinco dimensiones: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

¿En qué consiste el contexto?

Trabajar el contexto hace que pueda concebirse e interpretarse el plan siendo atendido en el mismo lugar donde se produce. En este caso, y para procesar el cambio en la actitud de los educadores que lleve a la

transformación de sus respectivas instituciones, pueden conocer, con mayor exactitud, los factores influyentes.

La experiencia humana no se alcanza aisladamente, sin un contexto específico. Eso determina hechos diferentes que requieren tratamientos específicos, instrumentos diferentes y habilidades y aptitudes más precisas si se pretende mejorar humanamente la intervención educativa.

Ubicar la máxima información "in situ" para adaptarse a las circunstancias y conocer la identidad que nos circunscribe pasa por ser mejores observadores de los conductos y los comportamientos de las personas. Con esta información, conociendo el perfil y la interrelación de los sujetos y el clima educativo, pueden controlar y modificarse aquellos círculos viciosos que arrinconan generalmente los problemas.

¿En qué consiste la experiencia?

La experiencia para Leonardo (2001), busca mover a toda la persona (mente, corazón y voluntad). No implica el saber más sino combinar el conocimiento y la teorización con el desarrollo de las competencias de vida. Considerando pues que la actuación de los docentes no ha de basarse sólo en el ejercicio intelectual, se desprende la necesidad de un equilibrio establecido desde una síntesis entre la experiencia teórica y la experiencia práctica ya sea propia o colectiva. Es la formación un modo de poner en práctica *El Magis: capacitarse para trabajar cada vez mejor, más plenamente, más perfectamente.*

Siendo así el aprendizaje no sólo se adquiere racionalmente sino que también participa de la voluntad personal y del aporte de los compañeros, generando un conocimiento más global, institucionalizando el intercambio de los conocimientos entre los profesores, estableciendo redes colectivas, reafirmando y consolidando sus valores profesionales.

¿En qué consiste la reflexión?

La reflexión se considera como una tarea con el fin de extraer la significación más relevante. Parece ser que los educadores centramos con demasiada frecuencia nuestro interés hacia todo aquello que ocurre en nuestras aulas y en nuestros centros. Es fundamental ampliar nuevas expectativas y reflexionar sobre otras realidades educativas, sociales, políticas, etc. Las aulas o los centros son la excusa, no el determinante. Con esta actitud nos acercamos más al saber anhelando conocer las causas de lo que acontece y de todo aquello que nos rodea. La reflexión no es fruto de la curiosidad, sino que más bien responde a la necesidad de discernimiento que insta las personas a considerar, de manera atenta y crítica, las interrelaciones que se establecen entre el mundo personal y la comunidad a la cual pertenecen.

La reflexión parte de la recopilación y síntesis de todas aquellas aportaciones y conclusiones que provienen del contexto. Es un medio más para obtener información de las incidencias que sobre los objetivos y sobre las actuaciones genera la implementación imprescindible para dictaminar sobre los resultados que el proceso va generando.

Para dar cuenta de cómo se genera la reflexión tienen que atenderse dos cuestiones. La primera el espíritu con el cual los docentes abordamos y nos aproximamos al asunto sobre el cual se reflexiona: presentación de detalles, argumentación de momentos, alternativas e iniciativas, etc. La segunda, la actitud con la que centramos la reflexión. Por no confundir las finalidades del proceso con las finalidades que pueda tener el individuo dentro del programa, debemos considerar nuestra actuación al mismo tiempo que se valore la actuación global del equipo en el proceso, en tanto que puedan hacerse efectivos los cambios.

¿En qué consiste la acción?

«La persona no es solamente razón o sentimientos, no es solamente ideas. La persona también es acción» (Leonardo, 2001). Es en el proceso de la acción donde se ven interrelacionar las cinco dimensiones del Paradigma Pedagógico Ignaciano. A la acción se adhieren aquellos factores que a través de la experiencia adquirida y precedida de su contexto se unen a la reflexión. Todo aquello planificado y asentado ya puede implementarse favoreciendo el desarrollo de pensamientos, de conductos y de alternativas incompatibles con los puntos débiles.

La acción es indispensable si se pretende actuar para conseguir un cambio de las conductas, actividades y estructuras poco rentables ya que combina el pensamiento con la práctica (Ocampo, 1999). El éxito o el fracaso de la aplicación del programa depende, en gran manera, de nuestra implicación y del papel que pueda realizar el coordinador con su equipo. Es imprescindible que una parte asuma la necesidad de un cambio, que se esté de acuerdo y que se conozcan claramente cada una de las intenciones y acciones a medida que se vayan introduciendo. Después de la reflexión, la acción ha de ser controlada y organizada. Pese a todo, nunca se está exento de riesgos.

¿En qué consiste la evaluación?

La evaluación es tarea obligada para dinamizar los cambios. El acto de valoración conjunta con los compañeros hace prosperar la práctica educativa. El equipo de trabajo, desde la recogida de impresiones, anécdotas, ejemplos, etc., que durante el proceso se van poniendo de manifiesto, realiza un resumen de los principales temas y conceptos tratados en las diferentes sesiones; de las conclusiones alcanzadas, relacionadas siempre con los objetivos preestablecidos, se consigue acumular nuevos criterios y nuevos puntos de vista para ir acomodando la estrategia.

Cada profesor, en función de las características y de los objetivos del proyecto, advierte los aspectos problemáticos en términos de conducta, emoción, trascendencia, etc, que afectan, que ven afectados o están afectando los cambios. También es importante observar las actitudes y los comportamientos que aparecen durante el proceso y aquellos factores que, en nuestra opinión, son responsables de las mismas para facilitar la toma de decisiones y la reconducción de la implementación en cualquier momento. Para Leonardo (2001) ha de ser integral y no sólo cognitiva, cualitativa y no sólo cuantitativa.

Aunque los instrumentos más generalizados para obtener la información son: la autoevaluación, las pruebas cuantitativas, las encuestas, las observaciones, no tenemos que excluir el uso de otras técnicas más cualitativas como las experiencias de vida, las charlas personales, las triangulaciones, etc.

Ocampo (1999), nos dice que en el Paradigma Pedagógico Ignaciano se describe una interesante interacción entre la experiencia, la reflexión y la acción. Elementos básicos para el conocimiento.

UNA PROPUESTA ECLÉCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMPETENCIALES

Un modelo de intervención no es otra cosa que un manual que indica el itinerario para mantener una evolución hacia dónde quiere irse, cómo puede irse, qué problemas pueden atenderse y cuáles reconducir. Además, un proyecto de cambios para la transformación no se concibe como un problema concreto y particular que en ciertos aspectos no nos responsabiliza, sino que acoge una idea mucho más ambiciosa: un cambio integral de la situación de forma que conceda un grado de compromiso para que cada uno pueda decidirse, implicarse y complicarse libremente.

Los procesos directamente seducidos por la transformación de las actuaciones educativas sitúan en primera línea aspectos ideológicos, y éstos, evidentemente diferentes, dan lugar a una plasmación teórica y práctica que puede ejecutarse desde diferentes paradigmas.

Siendo favorables a la aceptación de aquellos modelos donde la disposición de capacidades en potencia tiene que estar favorecidas en su grado máximo, nos hace pensar que los actuales métodos imponen un determinado estilo y una determinada forma en detrimento de otros que evidentemente dificultan la adquisición de competencias mediante el desarrollo de habilidades competenciales.

La educación también se apoya en referentes que privilegian la dimensión trascendental de la existencia humana abogando por un principio espiritual de ámbito religioso. Un cambio que ignore ciertas creencias

y que esté sujeto a un sistema educativo único supone una reducción de la persona cuando se le priva de su imbuición y trascendencia. En el ámbito educativo hay numerosos colectivos que tienen especial interés en todo lo que es aprender a desarrollar la libertad interior ante impulsos y actitudes prácticas que ajustan las relaciones de interiorización, de ética y de ley moral en los ámbitos de espiritualidad religiosa.

Este laicismo, la trascendencia de los valores espirituales y la moral tanto pública como privada nos ha hecho pensar en alternativas eclécticas, que aporten diferentes disyuntivas a cierto relativismo que persiste actualmente dentro de los contextos educativos.

Encontrar un marco de referencia para dar respuesta a la diversidad de creencias es difícil y, si se da el caso, hay muchas ocasiones donde puede resultar insuficiente. Uno de los hándicaps de nuestra educación condicionado por la necesidad de globalizar la sociedad, es la incapacidad para encontrar entornos de pluralidad donde impere el diálogo, la tolerancia, la afinidad y la comprensión. Así resultará más difícil si centramos nuestro diseño en un solo modelo. Vale la pena explorar las posibilidades de otros modelos que contribuyan a facilitar nuevas ideas. Por ejemplo disfrutar del modelo de Investigación-Acción desde la perspectiva del Paradigma Pedagógico Ignaciano. Fernando de la Puente en la obra de Gil (1999), nos comenta que la Compañía de Jesús, abierta a las modernas pedagogías, siempre ha adoptado con cierto eclecticismo los métodos y los procedimientos más oportunos.

Aunque los modelos son bastante similares en estructura y proceso, esta propuesta establece una relación con los dos métodos. Se fusionan los soportes éticos, teóricos, organizativos, humanos y técnicos que darán salida a los cambios, bajo conceptos de contexto y realidad, experiencia y conocimiento, reflexión y acción y evaluación y comunicación. Al final, de lo que se trata es de generar una metodología válida que sea útil para todos los interesados en la transformación, respetando sea cual sea su creencia o pensamiento, para continuar avanzando y dar más calidad integral a la educación.

Según Blanco (2007) las metodologías no tienen que preceder a las necesidades y objetivos de los educadores, sino que hemos de ser nosotros los que busquemos las técnicas más apropiadas para su consecución. Por eso defendemos las ventajas de un cierto eclecticismo, ya que facilita el aprovechamiento de aquellas corrientes metodológicas de acuerdo a ciertos principios y creencias. En definitiva, un provecho de las mejores características de los diferentes enfoques ajustadas a situaciones concretas.

Ya hemos visto cómo la Investigación-Acción se propone como una respuesta a la mejora educativa de la práctica y desde la práctica. Un método vinculado a teorías cada vez más complejas y profundas; pero también hemos comentado que la realidad nos advierte que hay un considerable número de docentes y de instituciones educativas que ejercen y defienden su dimensión religiosa. Esto significa que no hay una única forma de entender y de practicar la educación. La adopción de las dimensiones propuestas por el Paradigma Pedagógico Ignaciano es, en cierta manera, un convencimiento para que las exigencias de eficacia y de innovación puedan compaginarse con cierta espiritualidad y ética que favorezca la comunión y empuje a cada uno a asumir las propias responsabilidades con justicia. La aparición de tendencias comprometidas y críticas no tiene que caer en el olvido ni reducir a los docentes a meros sujetos que sustituyen relaciones personales por relaciones burocráticas, políticamente correctas.

Propugnamos una doble visión con la integración de los procesos cíclicos de la Investigación-Acción y las oportunas dimensiones que nos aporta el Paradigma Ignaciano.

Ya hemos visto cómo, en los procesos cíclicos que caracterizan la Investigación-Acción de Lewin, diferentes autores (Susman y Evered (1978), Escudero (1987), Goyette y Lessard-Hébert (1988), Kemmis (1989), Whitehead (1989), Elliott (1990), Blázquez (1991), Cascante y Braga (1994) y Contreras (1994), entre otros) adaptaban sus modelos, incluso MacTaggart determinaba cuatro pasos fundamentales: la planificación o estructuración del plan, llevarlo a cabo o la acción, la observación de sus efectos y la reflexión crítica del plan o programa establecido. Eso nos hace considerar la existencia de diferentes modelos de búsqueda que no siguen rigurosamente un orden inalterable, tal como lo confirman Cascante y Braga (1994) que conciben los proyectos de Investigación-Acción no en torno a un problema particular sino hacia el desarrollo de la tarea docente entendida como praxis. En esta situación incorporar las cinco dimensiones que caracterizan la dinámica del Paradigma Pedagógico Ignaciano: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación lo consideramos necesario porque, al mismo tiempo de otorgar un orden inalterable, rechazan toda visión parcial de la persona humana y nos compromete al respeto por los carismas e ideales de los demás.

Para Blanco (2007) encabalgar eclécticamente la Investigación-Acción y el Paradigma Ignaciano aporta un mayor protagonismo a la necesidad de cambio. Todo pluralismo metodológico o flexibilidad metodológica define un proceso que interacciona manteniendo la propia identidad. La aceptación de un proyecto mixto refuerza el proceso de transformación, los puntos débiles y fuertes de ambos modelos tienden a armonizar el proceso ya que cada uno de estos paradigmas aporta una cosa diferente y, durante el desarrollo, ambos se enriquecen ya que sus aportes no son estáticos. La oposición entre ambos tipos de métodos no tiene sentido, en absoluto implica la renuncia de uno u otro, sino que considera que su asociación resalta los beneficios potenciales del trabajo conjunto. Los dos métodos pueden fortalecerse mutuamente, ofreciendo cada uno lo que el otro no tiene previsto. Tampoco tiene que considerarse que el trabajo conjunto de los dos dé lugar a un tercer método como opción resultante, simplemente se han cruzado aspectos determinantes de cada uno para que con la combinación se consiga una actuación humana más contemplativa.

La insistencia en el concepto de bien común y sobre todo la formulación del principio de comunidad participativa en este proyecto hace fundamentalmente necesaria la unión de los dos métodos. Las experiencias de servicio, marcadas por la lógica del respeto, la dignidad y libertad de las personas, constituyen importantes actitudes para afrontar las verdaderas exigencias de cada uno con el fin de garantizar a todos la posibilidad de una transformación real. Por otra parte sólo puede cambiarse si se confía en los demás, ya que confiando en los demás y en su actuación se termina confiando en uno mismo.

Ofrecemos a continuación una tabla estratégica que muestra una propuesta ecléctica de los dos métodos para el desarrollo de las habilidades competenciales:

PROPUESTA ECLÉCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMPETENCIALES				
DIMENSIONES PPI	CONTEXTO	EXPERIENCIA	REFLEXIÓN	ACCIÓN
	Grupo propio	Grupo expertos	Grupo propio	Grupo curso
ROMPECABEZAS	<p>Presentación del tema, intenciones y objetivos.</p> <p>Concreción de los contenidos de trabajo a desarrollar.</p> <p>Concreción de dudas, conceptos, situaciones.</p> <p>Distribución de los contenidos del tema a los miembros del grupo para su desarrollo personal.</p>	<p>Búsqueda individualmente de experiencias directas e indirectas.</p> <p>Presentación de evidencias sobre los contenidos a desarrollar: qué, quien, donde, cuando, como.</p> <p>Búsqueda de relaciones con otros contenidos o temas que desarrollan los demás miembros</p>	<p>Presentar al grupo propio la experiencia desarrollada.</p> <p>Contraste y unificación de la información.</p> <p>Concreción de actividades que puedan reforzar el aprendizaje</p> <p>Valoración y corrección de aspectos formales</p> <p>Valoración del grupo y de las tareas realizadas individualmente.</p>	<p>Distribución y temporalización de la presentación.</p> <p>Presentación individual de contenidos por cada grupo propio utilizando nuevas tecnologías de la información.</p> <p>Realización de actividades previstas en los distintos temas.</p> <p>Presentación del trabajo definitivo al profesor.</p>
TÉCNICAS ESTRATÉGICAS				
INVESTIGACIÓN ACCION	DIAGRAMA DE ISHIKAWA	6 PREGUNTAS	DAFO	SIMPOSIUM
PLANIFICACIÓN	Definición y clasificación de los contenidos de trabajo a desarrollar.	Organización de la búsqueda de información: Técnica de las 6 preguntas.	Aporte de la experiencia adquirida mediante la búsqueda de información.	Temporizar la presentación.
ACCIÓN	Distribución de los contenidos del tema mediante un diagrama de Ishikawa.	Elaboración de fichas de lectura con palabras clave, ideas fundamentales y resumen de texto.	Presentación de puntos débiles y fuertes, amenazas y fortalezas de los contenidos.	Presentación oral i física por parte de todos los miembros de cada grupo del tema desarrollado.
OBSERVACIÓN	La significación de los contenidos trabajados.	Que la información recogida sea útil, actual y pueda reverenciarse.	Confección de un diario reflexivo	Valoración y evaluación del trabajo realizado por cada grupo.
REFLEXIÓN	Relación de los contenidos de aprendizaje con las habilidades significativas.	Aporte de experiencias personales, opiniones y/o comentarios en las fichas.	Valoración y corrección utilizando la técnica de valoración de iguales	Ejecución de las actividades de aprendizaje propuestas por los diferentes grupos.

Como se puede observar, el Paradigma estratégico establece una relación entre diferentes métodos que fusionan los soportes éticos, teóricos, organizativos, humanos y técnicos para dar respuesta a los cambios, bajo conceptos de contexto y realidad, experiencia y conocimiento, reflexión y acción y evaluación y comunicación. Al final, de lo que se trata es de generar un comportamiento estratégico válido que sea útil para el desarrollo de las habilidades competenciales. Las metodologías no tienen que preceder a las necesidades y objetivos de los educadores, sino que han de ser estos los que busquen las técnicas más apropiadas para el desarrollo de habilidades. Por eso defendemos las ventajas de un cierto eclecticismo dentro de nuestro modelo, ya que facilita el aprovechamiento de distintas alternativas metodológicas. Una visión ecléctica con la integración de los procesos cíclicos de la Investigación-Acción Lewin (1946) como una respuesta a la mejora educativa de la práctica, desde la práctica combinado con las dimensiones propuestas por la Pedagogía Ignaciana (CONEDSI, 1993) y una dinámica que en este caso es el Rompecabezas junto a diversas técnicas que favorecen el trabajo cooperativo que según Slavin (1999) puedan atender características específicas que garanticen una heterogeneidad moderada entre las personas integrantes del grupo y así dar lugar a una actuación estratégica necesaria en la adquisición de competencias para continuar aprendiendo e innovando con carácter social y durante toda la vida. Competencias que, asentadas en el desarrollo personal, nos induzcan cambios internos de adaptación y estabilidad.

CONCLUSIÓN

Con lo expuesto en esta propuesta de cambios para la transformación, puede sostenerse que la optimización del cumplimiento de cada docente de una institución, reside en la manera en la cual éste sea partícipe de los cambios, creando un ambiente de compromiso y liderazgo que conlleva a la confraternidad con el resto de compañeros considerándolos no simples transmisores de conocimientos sino educadores que, desde su relación con los demás, se vuelven sensibles a la visión de futuro de nuestros centros, aumentando el optimismo, el entusiasmo y una mayor implicación en la idea de identidad con la institución.

La interrelación de la Investigación-Acción con el Paradigma Pedagógico Ignaciano nos ofrece una alternativa metodológica de equipo, creativa y activa que canaliza muchos de nuestros esfuerzos de manera relevante, con espíritu crítico y trascendente. Es importante destacar que la verdadera comunidad educativa es aquella que rompe con viejos paradigmas, da una visión más amplia aprovechando al máximo todo lo que pueden aportar cada uno de los implicados y crea condiciones para discernir sobre las propias experiencias antes de pasar a la acción. Las conductas que reflejan estos factores no son independientes unas de otras, sino que están interrelacionadas. Un análisis profundo de nuestra realidad corporativa nos ayuda a reformular nuestras ideas y actitudes desde una dimensión más social.

Desde la perspectiva de las instituciones se alimentan deseos de liderar procesos de cambio haciendo que los docentes dispongan de un componente de libertad y de convicción que nos ayude a no sucumbir en la actual cultura de la satisfacción. En este sentido no podemos menos que asumir nuevas implicaciones de las opciones pedagógicas para formar personas que avancen en la construcción y la defensa de una identidad ética.

Ser capaces de mantener un proyecto racional de futuro no utópico no es tarea de unos cuantos; sin duda tenemos que estar a la altura de las circunstancias, siendo audaces para generar nuevas ideas e iniciativas con vocación mayoritaria. Somos plenamente conscientes de la dificultad que comporta la aplicación de unos determinados modelos, Investigación-Acción y Paradigma Pedagógico Ignaciano, para modificar comportamientos y resultados, así como de los riesgos que de la misma se derivan, pero nos parece mucho peor desperdiciar la oportunidad de mejorar el camino hacia la adquisición de las competencias que tantos quebraderos de cabeza nos está dando.

BIBLIOGRAFIA

BLANCO, P. (2007): *Un marc vivencial per al desenvolupament integral de les competències*. Lleida, Edicions Universitat de Lleida.

BARTOLOMÉ, M. (1986): *La investigación cooperativa*. Educar, nº 10, pp. 51-97.

BERTRÁN-QUERA, M. S.I.: (1984) *La Pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum*. Caracas: Universidad católica del Táchira.

BLÁZQUEZ, F. (1991): *La Investigación – Acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. En Sánchez-Ocaña, O. *Prácticas de enseñanza, proyectos curriculares y de Investigación-Acción*. Alcoy: Marfil.

CACHO, X. (1994): *La Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús y los valores*. México: Universidad Iberoamericana.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS. (1986): *Documentos*. Logroño: CONEDSI, Comisión Nacional de Educación.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASCANTE, C. y BRAGA, G. (1994) *Una guía práctica*. Cuadernos de pedagogía, nº 224, pp. 20-23.

CONEDSI, Comisión Nacional de educación. (1986): *Características de la Compañía de Jesús*. Madrid: CONEDSI.

CONEDSI, Comisión Nacional de educación. (1993): *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento Práctico*. Madrid: CONEDSI.

CONTRERAS, J. (1991): *El currículum como formación*. Cuadernos de pedagogía, nº 194, pp. 22-25.

COREY, S. (1953): *Action research to improve schools practices*. Nueva York: Columbia Univ. Press.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DE LA PUENTE, F. (1999): *La pedagogía ignaciana hoy*. En Gil, E. *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad de Comillas.

EBBUTT, D. y ELLIOTT, J. (1985): *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata

ESCUADERO, J.M.: (1990) *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. Currículum, nº 2, pp. 3-25.

GIL, E. (1999): *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad de Comillas.

GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación acción. Funciones, instrumentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

IGNACIO DE LOYOLA. (1977): *Obras completas*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

KEMMIS, S. (1989): *Investigación en la acción*. En Husent, T. y Poslehwaite, T.N.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives/MEC.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEONARDO, J. (2001): *El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana*. Colombia. Ponencia.
- LEWIN, K. (1946): *Action research and minority problems*. En Kemmis, S.; McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LEWIN, K. (1952): *Grup decision and social Change*. En Kemmis, S.; McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LIEBERMAN, A. (1992): *Redes informativas*, en Wood, D et Lieberman, A.: Cuadernos de Pedagogía, nº 319, pp. 38-43
- LOMAX, P. (1990): *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MOORE, T.W. (1988): *Educational Theory. An introduction*. En: Meneses, E. *El Código Educativo de la Compañía de Jesús*. México: Universidad Iberoamericana.
- OCAMPO, E. (1999): *Claves de la Ratio Studiorum para la lectura de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús hoy*. Cali: Universidad Javeriana.
- PEDAGOGIA IGNACIANA. (1993): *Un plantejament pràctic*. Barcelona: Comissió d'educació de la Província Tarraconense.
- SLAVIN, R.E. (1999): *Aprendizaje cooperativo*, Buenos Aires: Aique.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SUSMAN, G. y EVERED, R. (1978): *An Assessment of the Scientific Merits of Action Research*. *Administrative Science Quarterly*, nº 23, pp. 582-608
- VÁSQUEZ, C.E. (1995): *Enfoque personalizado*. Bogotá: Arte y publicaciones.
- VÁSQUEZ, C.E. (1999): *La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección*. Cali: Universidad Javeriana.
- WHITEHEAD, J. (1989): *Creating a living educational theory from questions of the kind, How do I improve my practice?* *Cambridge Journal of education*, nº 19, pp. 41-52.