

PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA Y FORMACIÓN DE CAPACIDADES HUMANAS DESDE LA PEDAGOGÍA FRANCISCANA

REFLEXIVE PEDAGOGICAL PRACTICE AND FORMATION OF
HUMAN CAPACITIES FROM THE FRANCISCAN PEDAGOGY

Recibido: 30/04/2022 - Aceptado: 11/01/2023

Maura Andrea Guerrero Lucero

Candidata a Doctora en Educación, Universidad de la Salle en Bogotá
Coordinadora de la Oficina de Proyectos y servicios especializados de la
Universidad Mariana - Pasto

mauraguerrero@umariana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7338-2933>

Diego Alexander Rodríguez Ortiz

Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Valle en Cali

Docente de la Universidad Mariana - Pasto

droduro@umariana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2613-4376>

Cómo citar este artículo:

Guerrero, M., & Rodríguez, D. (Enero - Junio de 2022). Práctica pedagógica reflexiva y formación de capacidades humanas desde la pedagogía franciscana. Sathiri (18)1, 75-99. <https://doi.org/10.32645/13906925.1192>



Resumen

El artículo presenta algunos resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Mariana, Pasto, a fin de contribuir en alternativas para mitigar la mecanización de la práctica pedagógica y favorecer la reflexión de la misma; este estudio se realizó con participación de docentes representantes de 19 programas de pregrado, mediante la estrategia denominada "Comunidad de Práctica", con quienes se desarrolló diarios de campo, autorretratos, talleres y un pilotaje de la aplicación en los microcurrículos de los cursos de competencias del ser, construidas colectivamente, orientados por los participantes del proyecto en el periodo 1 de 2021. El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, con la metodología de la Investigación Acción Pedagógica (IAP), en tres (3) fases: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de lo reconstruido. La información obtenida se organizó mediante categorías deductivas e inductivas. Entre los resultados se destaca la posibilidad de resignificar la práctica pedagógica a partir de procesos reflexivos en torno a la pedagogía franciscana y al enfoque de capacidades humanas, así como los tránsitos conceptuales y motivacionales de los docentes participantes, después de profundizar en las categorías propuestas y de aplicar, en su práctica, competencias del ser, construidas en comunidad de práctica, para finalmente establecer las etapas y la ruta para la implementación del Modelo CAPAZER en la Universidad Mariana.

Palabras clave: Práctica pedagógica, capacidades humanas, pedagogía franciscana.

Abstract

The article presents some results of a research carried out at the Mariana University, Pasto, in order to contribute to alternatives to mitigate the mechanization of pedagogical practice and favor reflection on it; This study was carried out with the participation of teachers representing 19 undergraduate programs, through the strategy called "Community of Practice", with whom field diaries, self-portraits, workshops and piloting of the application in the microcurriculum of the skills courses were developed. of being, built collectively, guided by the project participants in period 1 of 2021. The study was carried out under the qualitative approach, with the methodology of Pedagogical Action Research (IAP), in three (3) phases: Deconstruction, Reconstruction and Evaluation of the reconstructed. The information obtained was organized by deductive and inductive categories. Among the results, the possibility of resignifying the pedagogical practice from reflexive processes around the Franciscan pedagogy and the human capacities approach stands out, as well as the conceptual and motivational transitions of the participating teachers, after delving into the proposed categories and to apply, in their practice, competences of being, built in a community of practice, to finally establish the stages and the route for the implementation of the CAPAZER Model at the Mariana University..

Keywords: Pedagogical practice, human capacities, Franciscan pedagogy.

Introducción

Las tendencias del siglo XXI en asuntos de educación superior exigen la participación de un docente reflexivo de su propia práctica pedagógica, en las dimensiones o aspectos que la conforman: planificación, interrelación, proceso pedagógico y autoevaluación (Valverde, 2012), así como también, la disposición para actualizar sus conocimientos y resignificar su labor. En este sentido, son constantes los llamados a construir una comunidad crítica de estudiantes y docentes, con buenos vínculos con el Estado, la empresa, las comunidades científicas y la sociedad en general, tendientes al desarrollo integral de los futuros profesionales, con un currículo flexible, centrado en habilidades básicas, inter y transdisciplinares, como respuesta a las necesidades del contexto regional, nacional e internacional (Tünnermann, 2007), situaciones que llevan a resignificar la práctica y el rol del profesor universitario, al igual que incursionar en lo emergente e innovador.

En este contexto, la mecanización de la práctica de los profesores se convirtió en el problema principal de esta investigación, problema que se deriva de dos problemáticas recurrentes que afectan la labor del docente en su humanización y en la formación humana de los estudiantes. La primera, se refiere a la Universidad agobiada por los estándares de calidad marcados por los resultados de pruebas externas y mediciones bibliométricas impuestas por políticas gubernamentales, so pretexto del aseguramiento de la calidad; en los planes de estudios se prioriza el saber disciplinar, se evalúan conocimientos y se exige niveles de dominio de una segunda lengua como requisito de graduación. De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), en el informe de 2005, ya se refería al imperativo de la calidad, tema que es reforzado y ampliado en el informe de 2015.

En la actualidad, la calidad de los sistemas educativos está supeditada a las certificaciones por el logro de resultados y al cumplimiento de indicadores; las rendiciones de cuentas y el posicionamiento o escalamiento en los Ranking a nivel mundial y nacional son, cada vez, más comunes. En consecuencia, la formación humanística pareciera estar en segundo plano, lo mismo que la excelencia humana, el desarrollo de la dimensión afectiva de la persona y su plena realización como ser humano. Afirma Oyarzun (2019): "existe la tendencia de declarar perfiles profesionales enfocados a dar respuesta a las necesidades del mercado, más que a la autorrealización de las personas" (p. 30). Así, la universidad ha menguado su intención fundante de formación y se ha centrado en responder a mediciones y a intereses del mercado, perjudicando el rol del docente como promotor de las capacidades de los educandos e investigador de su propia práctica pedagógica, dado que invierten todos los recursos y tiempo en la obtención de resultados académicos y en entrenar al estudiantado para responder a evaluaciones y subir en las clasificaciones regionales e internacionales.

La segunda problemática surge de la discusión suscitada en el ámbito académico y disciplinar, respecto de la disyuntiva entre la teoría y práctica, como sostienen Schön (1992) y Perrenoud (2011). Esto emerge como efecto de las circunstancias explicitadas en la problemática

anterior, relacionadas con la presión que ejerce la competitividad al interior de los procesos educativos, al igual que la vigilancia tecnológica a escala local, nacional e internacional, dado que sus efectos destructivos inciden sobre los procesos de cualificación y perfeccionamiento profesional. El profesor es visto como receptor pasivo o, como sostienen Zuluaga et al. (2005), el portador de un saber sometido que no es reconocido y que escasamente interviene en la transformación de su entorno, adiestrado para aplicar marcos teóricos, políticas y discursos gubernamentales e institucionales sobre la calidad.

Al respecto, Pinchao et al. (2019) insisten en la necesidad de pensar la investigación para la docencia, la investigación como docencia y la investigación para la producción y transferencia de nuevo conocimiento. Sin embargo, el escenario induce a volcar la mirada sobre el gremio de los profesores, quienes durante décadas han sido sujetos de reformas educativas lideradas por expertos ajenos a las realidades cotidianas del aula de clase. Actualmente, profesores y estudiantes se encuentran amenazados por el creciente desarrollo de ideologías instrumentales y tecnocráticas que elevan la estandarización del conocimiento por encima de las humanidades. En este sentido, Díaz y Inclán (2001) manifiestan: “lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado; esto es, de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas” (p. 20). Es decir, que el docente, como profesional, ha asumido una situación de asalariado, agente de una labor pragmática, desprovisto de toda actitud reflexiva y acoplado a las exigencias del mundo productivo, situación anunciada por Giroux (1990), al poner en evidencia el conflicto que ha enfrentado la labor docente en el devenir del tiempo, como tabernáculo de un saber instrumental que se aleja en gran medida de la vida cotidiana:

Los educadores tienen que superar la esquizofrenia teórica que actualmente caracteriza el movimiento de los objetivos. Sólo entonces estarán en mejores condiciones de desarrollar objetivos de curso destinados a nutrir aquellas experiencias educativas de sus estudiantes, que iluminarán la riqueza política y la complejidad social de la influencia mutua que se da entre lo aprendido en la escuela y la experiencia de la vida diaria. (p. 9).

En la actualidad, como expresa Sacristán (2008), la neurosis ocurre debido al impacto generado por las competencias, los resultados de aprendizaje y los indicadores de calidad, de donde, en apariencia, el conocimiento científico y la acción vuelven a desconectarse, el conocer, el ser y el hacer parecen divorciarse y, finalmente, el desarrollo de las capacidades humanas de profesores y estudiantes parecen debilitarse. Por lo tanto, como afirma Naranjo (2004), la recuperación de la calidad amorosa, la re-educación emocional, el retorno a la dimensión profunda del ser humano, se desprenden de la función propiamente humana de la educación y de su función social.

La problemática sustentada hasta el momento, a manera de compendio, emprende un debate respecto de la naturaleza y la finalidad de la labor del profesorado, la reflexión de la práctica pedagógica en el aula, la oportunidad para construir colectivamente propuestas de mejora y, por último, la reivindicación de su campo disciplinar y profesional, a partir de las capacidades humanas

propuestas por Sen (2000) Walker (2006) y Nussbaum (2012), seguido de los elementos que provienen de la pedagogía franciscana, como opción de reflexión y transformación de la práctica pedagógica. Buscar puntos de convergencia y proponer un modelo alternativo que responda a la pregunta: ¿cómo incluir elementos propios de la pedagogía franciscana en la formación de las capacidades humanas? Lo anterior, resultó un ejercicio interesante del cual se dan a conocer algunos de los resultados.

Materiales y métodos

Teniendo en cuenta los objetivos, características y finalidad, la investigación se orientó a partir del enfoque cualitativo, bajo la metodología de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE). El enfoque cualitativo “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede [...], interpreta los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1996, p. 10), toca a las personas y es “útil para familiarizarse con un contexto, unos actores y unas situaciones” (Galeano, 2004, p. 21). Se trata de contar la historia desde y con los participantes, lo cual implica tiempo y una estrategia adecuada para generar el clima de confianza requerido, dado que “el investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes” (Creswell, 2014, p. 13); por eso, está llamado a “desarrollar una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p. 93), además de guiar al equipo sobre la base de una colaboración informada, lo cual favorecerá un ambiente de comunicación fluida.

En consonancia, la IAP, fundamentada en Carr y Kemmis (1988), Elliott (2000), Borgia y Schuler (1996) seek feedback from colleagues, and make changes in their practice. Several benefits of action research have been cited: (1, Gutiérrez y Sarmiento (2013), entre otros, promueve la producción de un conocimiento propositivo y transformador. La IAP se enfoca en la práctica pedagógica de los docentes para analizar, interpretar y caracterizar alternativas significativas en su quehacer y requiere “disposición positiva hacia la transformación permanente” (Restrepo, 2004, p. 18).

La IAP, estudiada ampliamente por Restrepo et al. (2004) y Restrepo (2006), se desarrolla en tres fases o momentos, como se presenta a continuación:

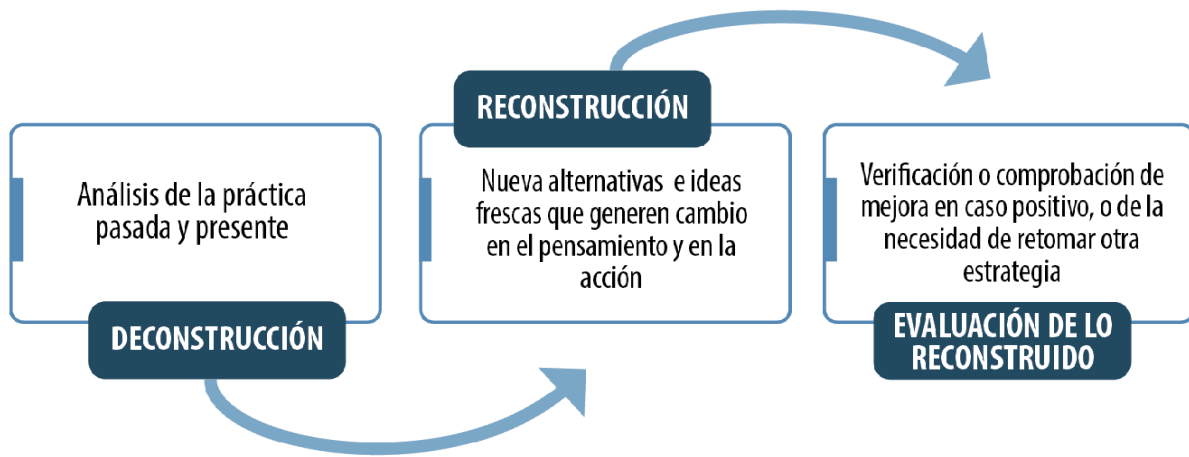


Figura 1. Fases Investigación Acción Pedagógica

Fase de Deconstrucción. Restrepo (2004), basado en Derrida (1989), denomina a esta fase ‘Deconstrucción’, y se refiere a realizar un análisis de la práctica pedagógica, desde los apuntes, observaciones y percepciones del docente. “Lo importante, al efectuar esta reflexión, es conocer a fondo lo que se desea cambiar o mejorar” (Restrepo, 2004, p. 24); adicionalmente, busca “ crear el caos mental necesario para la creatividad, en el cual nuestra mente cambie y autoorganice su percepción de la realidad de otra manera” (Huaman, 2006, p. 114). Una postura deconstructiva o un ejercicio de deconstrucción permite al docente estar en permanente cambio, ir más allá de la crítica y, como condición de la misma, exige la osada disposición de destruir estructuras y, como lo sugiere (Quiceno, 2019), re-escribir las prácticas.

Desarrollo de la Fase de Deconstrucción. Después de acciones previas, se logró conformar la comunidad de práctica (C.P.), con la participación de 19 programas de pregrado de la Universidad Mariana de Pasto, de los 23 activos. Se garantizó la participación de las cinco facultades existentes (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Facultades y programas académicos participantes

Facultad	Programas
Educación	Licenciatura en Educación Infantil
	Licenciatura en Educación Básica Primaria
Humanidades y Ciencias Sociales	Derecho
	Psicología
	Trabajo social
	Comunicación Social
	Departamento de Idiomas
Ingeniería	Ingeniería Civil
	Ingeniería Mecatrónica
	Ingeniería de Sistemas
	Ingeniería Ambiental
	Ingeniería de Procesos
Ciencias de la Salud	Nutrición y Dietética
	Enfermería
	Terapia Ocupacional
	Fisioterapia
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Contaduría Pública
	Administración de Negocios Internacionales
	Mercadeo

La Fase de Deconstrucción tuvo una duración de ocho semanas, tiempo en el cual se desarrolló tres talleres de reflexión pedagógica denominados: 'Démonos cuenta', y una sesión de socialización. En los talleres se propició el diálogo sobre el ser, quehacer y deber ser del docente; fue fundamental la descripción de los procesos que cada docente desarrolla en el aula, las expectativas y las acciones que emprenden, las frustraciones en su carrera y los aciertos. El compartir experiencias motivó el aprendizaje entre pares y desarrolló un clima de confianza.

Fase de Reconstrucción. En este punto, posterior a las actividades de carácter reflexivo, la investigación logró ubicar alternativas que, de manera novedosa, promovieron un cambio en el pensamiento y en la acción, a partir de una construcción colectiva en torno a la solución de un problema común.

Desarrollo de la Fase de Reconstrucción. En esta fase, que tuvo una duración de ocho semanas, se desarrolló cuatro talleres de reflexión pedagógica denominados: 'Reflexionemos, construyamos e innovemos', seguidos de una sesión de socialización.

Se constituyó en la etapa de intervención y puesta en marcha de la experiencia piloto con 19 cursos de diferentes áreas, lo cual implicó contar con las bases conceptuales necesarias para adicionar nuevos conocimientos y estrategias en el ejercicio de enseñanza, tendientes a demostrar la posibilidad de incorporar las capacidades humanas desde la pedagogía franciscana dentro de la formación integral de los estudiantes. En esta fase fue fundamental la sistematización permanente de experiencias, cuyo fin consistió en la resignificación de la práctica a partir de la propia reflexión, lo mismo que de aquella que emergió del compartir con los demás integrantes de la comunidad de práctica.

Fase de Evaluación de lo Reconstruido. Hace referencia a la valoración de los logros o dificultades encontrados en los procesos de deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica. Se considera también como la verificación o comprobación de los avances adquiridos o, por el contrario, la identificación de acciones de mejora respecto de la estrategia implementada. Dicha fase es la última de un ciclo que se renueva constantemente, pues en “este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. Todos los componentes de esta fase deben materializarse y su desempeño debe someterse a prueba” (Restrepo, 2004, p. 98). Por tanto, esta fase adquiere importancia dado que, más allá de la comprobación de una hipótesis, pretendió, sin perder de vista los valores que la caracterizan, involucrar a la comunidad en la apropiación y la acción frente al proceso.

Desarrollo de la Fase de Evaluación de la Reconstrucción. Esta fase tuvo lugar en todo momento de la práctica pedagógica, lo cual permitió realizar acciones de autorregulación y mejoramiento continuos. Este propósito se logró a través de dos talleres denominados: ‘Hemos avanzado’, dedicados a contar experiencias, narrar anécdotas y fortalecer lazos de compañerismo. Además de lo anterior, fue relevante socializar las experiencias más significativas a la comunidad universitaria y publicar los resultados obtenidos de la experiencia investigativa.

Momentos de la investigación. La investigación tuvo en cuenta dos momentos, denominados PRE y POST. El momento PRE corresponde a la información obtenida previo a incluir en el microcurrículo las competencias del ser desde la pedagogía franciscana y el enfoque de capacidades humanas. En contraste, el momento POST se refiere a la información resultante después de la aplicación de la experiencia piloto mencionada.

La información resultante de los dos momentos se organizó por separado en matrices de información, a partir de tres categorías deductivas: Práctica pedagógica reflexiva, Capacidades humanas y Pedagogía franciscana. Este ejercicio permitió, en palabras de Bautista (2011), “revisar de manera sistemática toda la información obtenida con el fin de discriminar los componentes, establecer sus relaciones posibles, para generar modelos interpretativos conceptuales que aporten una interpretación sobre la realidad observada” (p. 189). El proceso de categorización y organización de resultados requirió una búsqueda recurrente de respuestas a las preguntas orientadoras, una observación activa, un constante repaso de los aspectos fundamentales de las categorías en discusión y una retroalimentación de los datos recogidos.

Comunidades de práctica. Fue la estrategia empleada que permitió convocar a los participantes e involucrarlos en el proceso. Según Wenger et al. (2002, como se citó en Sanz Martos, 2005), una comunidad de práctica (en adelante C.P.) es “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia a través de una interacción continuada” (p. 27). Lo anterior permitió desarrollar conversaciones del quehacer ordinario y la búsqueda colectiva de soluciones a problemas que afectan a todos, dado que, como afirma Wenger (2014), “inevitablemente,

las personas de las comunidades de práctica comparten sus experiencias y conocimientos de formas creativas y fluidas que fomentan nuevos enfoques de los problemas” (párr. 2). En la C.P. se evidenció signos de compenetración con los objetivos del estudio, se destacó el interés por participar en las sesiones, la responsabilidad en el desarrollo de las actividades de los talleres, donde la contribución individual de cada docente fue primordial, así como la interacción grupal basada en el respeto, la gestión individual y colectiva en la ejecución de las propuestas planteadas y, por supuesto, la autorreflexión y autoevaluación, que permitieron la toma de consciencia de las fortalezas y debilidades de cada profesor involucrado.

Finalmente, para la recolección de la información, se utilizó el diario de campo, ya que, como sugiere Bautista (2011), “permite ir registrando y sistematizando un cúmulo de datos tal que, en ningún caso, podríamos confiar a la memoria” (p. 185); las memorias de los talleres, grabaciones y transcripciones de los aportes de los docentes participantes; por último, el autorrelato, cuyos discursos de forma narrativa “hacen llegar a la comprensión, los aspectos de la experiencia temporal [...], identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico” (Ricoeur, 1995, p. 27), permite al docente salir del anonimato y visibilizar su saber, vivencias, preocupaciones, logros y anhelos.

Como se observa a continuación, la investigación se desarrolló bajo tres categorías, cuya indagación fue guiada por preguntas orientadoras resueltas desde cada técnica utilizada. La Tabla 2 presenta la práctica pedagógica reflexiva como categoría, las subcategorías, preguntas orientadoras y técnicas utilizadas.

Tabla 2.

Matriz de Práctica Pedagógica Reflexiva

Subcategorías	Preguntas Orientadoras	Técnica	Pregunta por técnica
Planificación	¿Qué propósitos se traza el docente en la planificación de las clases?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué entiende por práctica pedagógica reflexiva? ¿Qué acciones realiza en la planificación?
Interrelación	¿De qué manera interactúa con los estudiantes?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué acciones realiza Ud. en la interrelación con el estudiante?
Proceso académico	¿Cómo aborda el docente el proceso académico?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué acciones realiza Ud. en el proceso académico?
Autoevaluación	¿Cómo aborda el docente la autoevaluación de su práctica pedagógica?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué acciones realiza Ud. en la autoevaluación?

La Tabla 3 presenta las capacidades humanas como categoría, las subcategorías, preguntas orientadoras y técnicas utilizadas.

Tabla 3.

Matriz de Capacidades Humanas

Subcategorías	Preguntas Orientadoras	Técnica	Pregunta por técnica
Oportunidades y habilidades	¿De qué manera el docente aporta al desarrollo de las capacidades?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué hace usted para promover las capacidades de sus estudiantes?
Docente promotor de capacidades	¿Se reconoce el docente mariano como promotor de las capacidades de sus estudiantes?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué reflexión ha generado asumir la docencia como medio para promover las capacidades humanas de los estudiantes desde la pedagogía franciscana?

La Tabla 4 presenta la pedagogía franciscana como categoría, las subcategorías, preguntas orientadoras y técnicas utilizadas:

Tabla 4.

Matriz de Pedagogía Franciscana

Subcategorías	Preguntas Orientadoras	Técnica	Pregunta por técnica
Experiencia espiritual y humana	¿De qué manera ha contribuido a su vida personal y profesional la experiencia espiritual y humana del carisma franciscano?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué legado o herencia espiritual ha recibido en los años que lleva trabajando en la Universidad y cómo lo trasmite a los estudiantes a través de su práctica pedagógica?
Praxis en la labor educativa	¿Qué caracteriza la labor docente mariana respecto a la tradición franciscana?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Qué aspectos de la pedagogía franciscana considera fundamentales para incluir en una propuesta pedagógica?
Hacia una formación en capacidades	¿De qué manera la pedagogía franciscana aporta al desarrollo de las capacidades humanas?	Diario de campo Taller Autorrelato	¿Cómo se percibe a sí mismo como docente? Y, a la vez, ¿cómo puede desarrollar las capacidades humanas de sus estudiantes por medio de la práctica pedagógica, en relación con la pedagogía franciscana?

Resultados y discusión

El ejercicio de investigación descrito en el apartado anterior, bajo la metodología de la IAP, en dos momentos PRE Y POST, en comunidad de práctica como estrategia grupal y mediante la aplicación de unos instrumentos, permitió la construcción colectiva de competencias del ser que favorecen

la formación humana desde la pedagogía franciscana, a partir de la resignificación de la práctica del profesor en la manera de planear y desarrollar sus clases. A continuación, se presenta los resultados más relevantes por cada categoría y subcategoría.

Categoría 1: la Práctica Pedagógica Reflexiva. Esta categoría permitió, inspirados en Schön (1992) y Perrenoud (2011), trascender la formación de los profesores como sujetos técnicos que aprenden teorías y aplican metodologías diseñadas por otros. Se insistió en la importancia, como lo asevera Bárcena (2005), de “tocar la vida, afrontar lo desconocido en un lenguaje que recrea” (p. 74), hacer más eficaz la intervención del docente en la formación integral del estudiante, desarrollar en él las capacidades y disposiciones mediante las cuales la persona despliegue la trilogía de ser, pensar y hacer. Sin duda, la práctica pedagógica y la experiencia van juntas y se dirigen a sujetos concretos que exigen acciones concretas en situaciones concretas, con el fin de generar, desde la perspectiva de Perrenoud (2011) un “hábitus”, es decir:

[...] un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos [...] el Hábitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la ‘gramática generativista’ de nuestras prácticas (p. 13).

La práctica pedagógica reflexiva está compuesta por la planificación, interrelación, proceso pedagógico y autoevaluación, dimensiones que permitieron un mejor análisis y determinación de los resultados del ejercicio investigativo, que a continuación se presentan.

La planificación. Reduce la improvisación y permite la optimización del tiempo, porque plantea una ruta a seguir con miras a lograr metas concretas; proyecta las estrategias y actividades a desarrollarse, al igual que los recursos que se usarán. En el momento PRE, la información obtenida demuestra que, para los docentes, la planificación consiste fundamentalmente en elaborar el microcurrículo en el cual se establecen contenidos, tiempos, estrategias y valores de conformidad con el perfil de egreso de cada programa académico, como se evidencia en las siguientes afirmaciones: “en la planificación identifico y formulo un propósito [...], así como también, indicadores, metas y acciones que, sumados a un cronograma, permitan definir la ruta metodológica o, puesta en marcha del proceso” (Prof. 2, diario de campo). Otro profesor afirma: “en la planificación, tomo como base el microcurrículo del curso a trabajar; proyecto el por qué y para qué de los aprendizajes y saberes que debe lograr el estudiante” (Prof. 8, diario de campo).

Aplicados los talleres de la Fase de Deconstrucción, y después de haber introducido las competencias del ser con elementos de la pedagogía franciscana y del enfoque de capacidades humanas (momento POST), es notable el tránsito en la ampliación de la comprensión de los participantes, quienes expresan, siguiendo a Nussbaum (2010), la posibilidad de “incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados” (p. 84). En consecuencia, las acciones emprendidas desde la planificación propenden por: “lectura y revisión de material documental que motive el interés de los estudiantes” (Prof. 2, autorrelato);

“trabajar sobre situaciones reales” (Prof. 3, taller); “formular las competencias del curso alineadas al cultivo de la persona” (Prof. 5, diario de campo); “pensar siempre si el conocimiento a enseñar sirve para resolver problemas de la vida diaria” (Prof. 8, taller). En concordancia, resulta importante mostrar, a los estudiantes, lo limitadas que pueden ser las propias perspectivas e ideas, motivar a practicar la reflexión crítica y estar abiertos a reevaluar los pensamientos; al respecto, Perrenoud (2011) sostiene:

Formar para una práctica reflexiva significa aprender a funcionar, incluso a ‘hacer malabarismos’ con las ideas, estructurar las hipótesis, seguir las intuiciones o arrinconar las contradicciones. La relación escolar con el saber, severo, dependiente, sin distancia crítica ni espíritu lúdico, no es favorable para una práctica reflexiva, que exige pensar por sí mismo y servirse de los conocimientos de forma pragmática y arriesgada (p. 64).

La interrelación. Entendida como la correspondencia entre profesor y estudiante en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el momento PRE, los participantes tienden a definir la labor docente como vocación en estrecha correspondencia con el plano disciplinar, las competencias, el intercambio de saberes y el impacto social, destacan la importancia de normas de convivencia y la práctica de valores, “se destaca el diálogo abierto que permita la libre expresión de las opiniones, evitando juicios particulares” (Prof. 5, autorrelato); “ todos estamos llamados al respeto hacia la opinión de los otros” (Prof. 10, taller), también se expresa el valor de la construcción en equipo, “ en el aula, el aporte de todos es importante para construir ideas y conocimientos” (Prof. 7, autorrelato).

En el momento POST, los profesores participantes amplían su visión y adicionan que en el encuentro con el estudiante son importantes los principios éticos, la tolerancia ante la diversidad y la amabilidad en el trato. Al respecto, asegura un participante: “es importante identificar las habilidades de cada estudiante, de manera integral y valorativa; es fundamental promover y reconocer la importancia de las diferencias” (Prof.12, diario de campo). Otro profesor expresa que es significativo “indagar sobre el estado anímico, la motivación de los estudiantes, las dificultades que se presentan y, en lo posible, tratar de resolverlas” (Prof.15, taller). Ciertamente, la interrelación de profesores y estudiantes permite establecer espacios de diálogo, en los cuales se desarrolla el espíritu crítico, con el fin de promover la construcción del propio conocimiento, al igual que una comunicación basada en valores, expectativas y sueños. La cercanía permite identificar situaciones conflictivas e intervenir oportunamente a través del respeto, la tolerancia y la pluralidad. De hecho, Perrenoud (2011) sostiene:

La práctica reflexiva, como ya hemos visto, también afecta a las normas, a los valores, a la justicia y al poder. Sus dimensiones axiológicas y éticas merecen, por tanto, trabajarse en diversos contextos más complejos, pero también como tales. El propósito – radica - en desarrollar en todos, una forma de sensibilidad, de descentralización o de método para tratar las dimensiones éticas de su práctica (p. 65).

El proceso pedagógico. Se constituye en el centro de la acción del docente; supone el reconocimiento de las capacidades que posee el profesor para la transposición didáctica del saber, la responsabilidad y sinceridad, asumir errores y criticar el propio desempeño, al mejor estilo de Popper (1982), cuando sostiene: “la postura autocrítica y la sinceridad se tornan, en esta medida, deber” (p. 18). En este línea, afirma Schön (1992), “podemos reflexionar en medio de la acción sin interrumpirla. En una acción presente [...] nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que

estamos haciendo mientras lo estamos haciendo" (p. 37). De este modo, el proceso pedagógico permite reflexionar en la acción y tomar decisiones de acuerdo con las circunstancias. De hecho, a partir de los significativos avances de Schön (1992), Perrenoud (2011) argumentó: "reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga" (pp. 30-31).

En las categorías inductivas PRE, los docentes asumen el proceso pedagógico, basados en saberes previos, discusión crítica, estudios de caso, solución de problemas, investigación, aplicación de saberes en los respectivos entornos profesionales y compromiso con el entorno, enfocados más hacia el uso de la teoría y las estrategias de enseñanza. Ciertamente, un docente declara que, en el proceso pedagógico, "brinda al estudiante todas las herramientas para que aprenda, sea retroalimentado y evaluado" (Prof. 4, diario de campo) y otro expresa: "es relevante escuchar la voz de cada estudiante, motivar la discusión" (Prof. 11, autorrelato), esto permite "medir el grado de claridad del tema y los contenidos tratados" (Prof. 14, taller).

En un segundo momento POST, se asocia al proceso pedagógico el desarrollo de habilidades y el aprendizaje mutuo, lo cual requiere humildad, escucha constante y amor por lo que se hace, integrando conceptos como cultura, arte, valores y multiculturalidad, como voluntad para generar experiencias significativas de aprendizaje. Así las cosas, mediante diferentes actividades de enseñanza y procesos investigativos, "se desarrolla el pensamiento crítico en el estudiante, a partir de problemáticas del contexto que permitan espacios de discusión, reflexión, participación activa y comunicación asertiva" (Prof. 10, taller). Lo anterior también se evidencia en el registro de un profesor participante, quien percibe que "durante el proceso pedagógico, el compromiso y el amor por lo que se realiza deben estar plasmados como una constante; es decir, como parte del ADN Institucional que nos caracteriza como docentes marianos" (Prof.11, taller); de ahí que, "el tiempo es el mejor indicador del ejercicio docente" (Prof.2, diario de campo), dado que la teoría se olvida, pero el gesto, la mirada, la cercanía, un consejo, una ayuda oportuna permanecen siempre y son la mejor evaluación de lo aprendido en el aula. Las marcas indelebles, en la mente y en el corazón de los demás, son las que dejan las buenas acciones y parten del reconociendo recíproco como seres humanos integrales merecedores de respeto, reconocimiento y consideración por su dignidad de seres humanos.

La autoevaluación. Ofrece al docente, posibilidades para reconocer sus puntos fuertes y débiles, a fin de tomar decisiones, hacer ajustes, validar la efectividad de las estrategias implementadas para re-evaluar el propio conocimiento y, por supuesto, mejorar. Como expresa Calatayud (2018), "la autoevaluación debe servir para mejorar el conocimiento que el docente tiene de su propia actuación" (p. 149).

En el PRE, los docentes se refieren a medir la efectividad, los desempeños propuestos y el cumplimiento de lo estipulado en el microcurrículo. Además, contemplan la posibilidad de generar procesos de mejoramiento, procesos de cambio y aceptación de los propios errores a partir de la autoevaluación de la práctica pedagógica. Los docentes dan a conocer: "la autoevaluación se enfoca en valorar las estrategias implementadas" (Prof.13, diario de campo), "identificar

las debilidades y fortalezas presentadas en el proceso formativo” (Prof.8, autorretrato), esto con el propósito de “hacer ajustes en el manejo del tiempo y en la metodología de enseñanza y aprendizaje implementada” (Prof. 19, taller). Este ejercicio puede entenderse en doble vía: el docente reflexiona sobre su desempeño en el aula en cuanto a las estrategias de enseñanza y, a la vez, los estudiantes se autoevalúan en cuanto a los aprendizajes alcanzados. En concordancia con esta doble autoevaluación del desempeño profesoral, la labor de un profesor es la de un profesional reflexivo de su práctica, de su quehacer académico, de su actuar, discursos y relaciones (Schön, 1992).

Adicionalmente, en la fase POST se evidencian aspectos como introspección y análisis autocrítico, valoración del saber, ser y hacer, conocimiento de lo que los estudiantes sienten y piensan, y se evalúa alternativas de mejoramiento. También se otorga relevancia a la capacidad para afrontar de forma propositiva las adversidades que se generan en la labor docente, “la valoración del saber, del hacer y del ser, según los resultados evidenciados en el curso, me inducen a una revisión de mi desempeño como profesor” (Prof. 11, taller), y demandan “estar siempre dispuesto a escuchar a los estudiantes sobre el desarrollo de la clase” (Prof. 13, diario de campo). En este sentido, “la evaluación se sitúa al servicio del aprendizaje, dado que este es el mejor modo de ayudar a los alumnos a aprender y a ser capaces de valorar el propio progreso académico y el desarrollo de sus capacidades personales” (Calatayud, 2007, p. 18), argumento que se confirma, entre algunos registros, con el testimonio de un profesor:

Manejo dos tipos de evaluaciones: autoevaluación y heteroevaluación; los chicos son los encargados de evaluar la clase, la metodología, el cumplimiento de los objetivos, y también, expresan cómo se sienten en el desarrollo de las clases y de las actividades propuestas (Prof.15 diario de campo).

Aún mejor, en la autoevaluación, el docente mariano es consciente de que, “en su ejercicio, no haya verdades absolutas y constantemente está en proceso de cambio” (Prof. 7, diario de campo). La mayoría de los docentes hacen un balance del proceso de “enseñanza-aprendizaje con respecto a la planeación para valorar los resultados” (Prof. 4, taller); implementan instrumentos de evaluación que suponen una oportunidad para favorecer el desarrollo profesional y autodirigirse en su labor, “al final de la clase y del semestre pregunto a mis estudiantes cómo se sintieron y qué debo mejorar” (Prof. 3, taller.)

Categoría 2: Las capacidades humanas. Bajo el aporte de Nussbaum (2012), las capacidades humanas se pueden definir como lo que la persona puede ser y hacer, en lo referente a todas las dimensiones humanas y a las posibilidades u oportunidades que ofrece el entorno social. En el ámbito educativo, surgen a partir de la comprensión de la persona, como ser pensante y crítico, capaz de ejercer la libertad y el perfeccionamiento de habilidades y valores. Las oportunidades de un estudiante pueden acrecentarse por el aporte de maestros carismáticos, relaciones constructivas con compañeros y políticas públicas favorables; esto puede profundizarse en las subcategorías que se expone a continuación:

Oportunidades y habilidades. Para promover las capacidades como oportunidades y habilidades, es necesario entender que el “ser humano no solamente es la parte cognitiva, sino que es afecto y también posee otras dimensiones como la artística, la deportiva, la psicológica; es un ser integral” (Prof. 15, taller). Es importante, entonces, “privilegiar el respeto a sí mismo y a los demás” (Prof. 1, taller), tener en cuenta las necesidades e intereses del contexto, “privilegiar la inclusión, prevenir la alienación y el prejuicio” (Prof.18, taller), reconocer la diversidad, las necesidades y ritmos de aprendizaje, mirar al otro como semejante, “asumir el trabajo colaborativo y participativo como una manera de construir conocimiento” (Prof. 16, diario de campo), generar espacios de sana convivencia y contribuir a la autovaloración y autorreconocimiento del estudiante. Sin embargo, al comprender la tensión que sienten los docentes entre la formación en capacidades humanas y el cumplimiento del microcurrículo, uno de ellos expresa:

[...] la lucha por los contenidos, es decir, lo que nosotros queremos cumplir a través del microcurrículo, perjudica el centrarnos en la persona y en el impacto de los aprendizajes. Creo la mejor estrategia es acercarnos más a la individualidad de cada estudiante; no tratar de agruparlo como si fuera una persona más de un grupo al que podemos darle una instrucción; por el contrario, se debe propiciar un ambiente de equidad, reconociendo de las virtudes, metas y anhelos de cada estudiante (Prof.17 taller).

En el momento posterior a la intervención pedagógica (POST), se profundizó la promoción de las capacidades como habilidades y oportunidades. En este sentido, la participación de los docentes permitió el reconocimiento del estudiante como persona y, a partir de ahí, el ser y el hacer del docente generaron el desarrollo integral y las oportunidades de crecimiento individual y colectivo. Después de todo, según Sen (1992; 1999, como se citó en Walker, 2008), “las capacidades comprenden las oportunidades reales, es decir, las libertades sustantivas que tienen las personas para hacer y ser lo que valoran ser y hacer” (p. 17). El mismo Walker, al igual que Nussbaum (2005), plantea habilidades necesarias para cultivar la humanidad, tendientes a una vida examinada, entre ellas, el talento interpersonal y el valor de la alteridad. En consecuencia, “el profesor puede promover las capacidades como oportunidades, venciendo el miedo y el temor a innovar” (Prof.15, diario de campo), y como habilidades, mediante vivencias formativas que permiten cultivar y potenciar el conocimiento del propio ser, asumir responsabilidades con uno mismo y con otros, convivir de forma armónica e inclusiva, integrando “la multiculturalidad y el respeto por la diferencia étnica, social, religiosa y de otra índole. Propiciar la fraternidad y el trabajo colaborativo” (Prof. 12, autorrelato).

Docente promotor de las capacidades humanas. En el primer momento (PRE), se identificó la docencia como proceso de innovación constante a partir de la interacción con el estudiante, porque “los jóvenes de hoy necesitan un acompañamiento cercano y oportuno, en el que cobra gran importancia la interacción directa con el otro, [...] y la comprensión de sus dificultades” (Prof.1, diario de campo). La docencia no se entiende lejos de una mirada fraterna y un acompañamiento cercano al educando, reconociendo que lo esencial “no es el contenido, sino la capacidad de aprender a aprehender en cualquier contexto o problema, ser capaz de obrar con libertad y tomar decisiones

de manera consciente" (Prof. 10, taller), respetando diferencias; "comprender a los estudiantes desde una forma realmente integral y aportar en la resolución de los casos particulares" (Prof. 9, diario de campo), siendo conscientes de que cada persona es un mundo totalmente diferente, en su forma de ser, pensar y proyectarse.

Después de la aplicación de la experiencia piloto (POST), el reto asumido consistió en transformar estructuras de pensamiento, emprender acciones de autoevaluación y autorreflexión, buscar el equilibrio en las competencias (ser, hacer y saber), dar protagonismo al ser humano. El logro alcanzado se puede evidenciar en testimonios como el del docente que manifiesta al final del ciclo de los talleres: "he reflexionado, no solo en el campo disciplinar, sino y sobre todo en plantear un equilibrio con las competencias que involucran al ser" (Prof.5, taller), otro escribe " los momentos de reflexión, desde los temas centrales, han movido mi compromiso a aportar al crecimiento humano del estudiante" (Prof. 7, diario de campo); un participante concluye: " el sentido y valor de lo que hago está en servir a los estudiantes desde lo que sé y soy, es decir, desde el saber y desde mis experiencias vividas" (Prof. 13, taller). Por lo tanto, promover el desarrollo de las capacidades humanas, desde la pedagogía franciscana, implicó asumir la docencia como vocación para servir a los demás, a partir de los principios de responsabilidad, respeto, cumplimiento del deber, humildad y tolerancia.

Por consiguiente, el docente promotor de capacidades humanas, valora en el estudiante la posibilidad de ser y hacer lo que se proponga (trascendencia), la capacidad para confiar y creer en las propias habilidades y facultades, así como las de los demás, acompañado del talento necesario para integrar las dimensiones corporales y emocionales. "Para incidir en mis estudiantes, primero, me gano su confianza y hago lo posible para no defraudarlos" (Prof. 10, taller). Un docente que conoce a sus educandos, sus situaciones particulares, goza de la confianza de ellos, replantea frecuentemente la forma de enseñar, sus motivaciones, estrategias y contenidos, brinda a los jóvenes un acompañamiento cercano y oportuno, desarrolla su labor con un sello diferenciador que se constituye en el ADN franciscano. "Un profesor que desee promover a sus estudiantes, ha de revisar constantemente sus métodos y estrategias de enseñanza. Los jóvenes aprenden más del ejemplo que de las palabras del profesor" (Prof. 16, diario de campo).

Categoría 3: La pedagogía franciscana. Tiene su origen en San Francisco de Asís y llega hasta nuestros tiempos a través de personas y congregaciones que siguen su carisma en el ámbito educativo, se fundamenta en la formación integral y el crecimiento humano en libertad y relacionalidad consigo mismo, con los otros, con la creación y con Dios. Ubica en el centro a la persona, su individualidad, historia y todas sus dimensiones. De acuerdo con Patiño (2015):

La pedagogía franciscana propone algunos elementos que articulan su incidencia formativa, a saber: la persona, lo cotidiano, la relación dialógica fraterna, lo creativo, la escucha, la acogida, el entusiasmo, el diálogo, el encuentro, la libertad, el estudio, los valores, el medio ambiente, la presencia, el estudio, la relación, el comportamiento fraternal, la mirada (p. 564).

Experiencia espiritual y humana. Esta subcategoría permite interpretar la vida a partir del relacionamiento con uno mismo y con todo lo que nos rodea, desde una actitud de respeto y contemplación, en búsqueda constante del bien y de la realización propia y de los demás, desde las mociones del espíritu o la voz interior que conduce a ejercer la docencia como una profesión al servicio de la humanidad.

En el ejercicio inicial (PRE), los docentes manifiestan que el legado recibido se evidencia en “el crecimiento personal y profesional” (Prof.3, taller), en “el compromiso con otros seres humanos” (Prof. 6, taller), en “llevar a la práctica la filosofía y la pedagogía franciscana, valorando cada día como un milagro” (Prof. 4, taller). Su aplicabilidad a los estudiantes repercute en un impacto significativo al ser recordado por haber incidido positivamente en quienes fueron confiados en su proceso de formación integral. Respecto de lo anterior una docente manifiesta:

[...] quisiera que mis estudiantes me recuerden como una profesora muy humana y carismática, que les enseñó valores y el amor por lo que hacen. Que les insistió que, en cada cosa que hagan, pongan el corazón e impriman su mayor esfuerzo (Prof.7, taller).

Así mismo, el legado espiritual que se forja como consecuencia de ser miembro de la Universidad Mariana, se ve reflejado en el proceso pedagógico basado en “los principios franciscanos” (Prof.2, taller), en “la motivación por aprender y cualificarse” (Prof. 12, diario de campo), en la “satisfacción que genera el proceso del aprendizaje para ser usado con fines de transformación social” (Prof. 15, diario de campo). Al respecto, un profesor argumenta: “en los años que llevo trabajando en la Universidad, he aprendido no solo aspectos relacionados con la docencia, la investigación, la proyección social, entre otros, sino que principalmente he crecido y madurado como persona” (Prof. 4, taller). En definitiva, el legado o herencia espiritual, que los docentes transmiten a los estudiantes, son los principios de la filosofía y pedagogía franciscana, traducidos en el compromiso con los demás seres humanos, en el respeto por la historia personal y las vivencias particulares y, sobretodo, mediante el esfuerzo constante por favorecer la integralidad de la persona.

Después de la experiencia piloto (POST), se amplía los temas de reflexión, destacándose la confianza en Dios, el Evangelio como guía, los pilares espirituales (Jesús, María, San Francisco, Madre Caridad) y el humanismo que promueve la centralidad del ser humano. En este orden de ideas, un docente expresa:

[...] el legado institucional que, con el paso de los años, ha marcado una huella en mi interior, es el servicio y la recompensa gratificante de ver la sonrisa y satisfacción del otro, cuando has obrado en función de su crecimiento y transformación (Prof.5taller).

La experiencia espiritual y humana, sobrepasa lo académico, mediante la práctica de “los principios de la filosofía y pedagogía franciscana, relacionados con el respeto, la fraternidad, solidaridad, tolerancia, paciencia, inclusión, prudencia, contemplación, hermandad, bondad, perdón, dignidad, libertad, autonomía, entre otros” (Prof. 15, diario de campo), y en “aprender a ser

feliz con lo pequeño y sencillo, profundo respeto por la vida, saber que el significado y el sentido de tu vida es la libertad que Dios te ha regalado para vivirla de la mejor manera” (Prof. 17, diario de campo). Por lo tanto, la formación humana se relaciona no solo con las transformaciones sociales y culturales, sino también con los procesos que se dan al interior de cada persona.

La praxis en la labor educativa. Se recupera y actualiza en un estilo propio, fundamentado en un legado, que reviste al docente de un sello distintivo, comprometiéndolo a ser gestor de sus propias capacidades y de las capacidades de sus estudiantes. En el primer ejercicio (PRE), las características de la labor del docente mariano, respecto a la tradición franciscana, están dirigidas a crear un ambiente propicio para la enseñanza, respeto a los acuerdos pactados, ambiente de cordialidad y empatía, así como el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje que conlleven una formación pertinente. Un participante expresa que es fundamental “un ambiente de empatía, cordialidad, respeto y cumplimiento de los acuerdos pactados” (Prof. 6, taller). Sin embargo, es notoria la preocupación entre lo que se desea hacer por la formación integral del estudiante y lo que se debe hacer para responder a un sistema educativo basado en resultados de aprendizaje. Al respecto un docente manifiesta que existe un constante dilema: “el querer ser vs. el deber ser, y es aquí donde cobra importancia la revisión de la práctica pedagógica, para lograr armonizar la formación humana y los desempeños propios de la profesión” (Partic. 18).

En el momento POST, y de acuerdo con la información analizada, se puede afirmar que las características de la labor del docente mariano, respecto a la tradición franciscana, se orientan bajo tres elementos centrales: en primer lugar, el estudiante, ubicándolo en el centro del quehacer del docente y merecedor de un trato respetuoso por su dignidad como persona; en segundo lugar, el docente, quien proporciona un proceso pedagógico y afectuoso basado en valores y la ética, “convencido de la importancia que tiene una relación dialógica con el otro, los otros y lo otro, porque de antemano los ama, respeta y los admira” (Cardona, 2008, p. 244); en tercer lugar, el conocimiento, como resultante de los dos anteriores, referido a la búsqueda de soluciones prácticas y al logro de competencias transversales. Finalmente, con base en los aportes de los docentes, se definió aspectos fundamentales para incluir en una propuesta pedagógica, a saber:

- **Valores franciscanos:** fraternidad, libertad, intuición emotiva, creatividad, amor por la naturaleza.
- **Respeto por la persona:** por su dignidad e individualidad, que abre la puerta a la iniciativa y creatividad personal y a la inspiración de Dios en cada hermano. Posibilita la libre expresión y el desarrollo autónomo de las propias capacidades.
- **El trabajo en equipo:** implica inclusión y aceptación del otro. Además, prudencia, amabilidad, liderazgo, empoderamiento y compromiso en la consecución de un objetivo común que beneficie a todos.
- **Enseñar con el ejemplo:** implica coherencia entre lo que se dice y cómo se actúa; considerar el conocimiento y la ciencia al servicio de lo humano; inspirar y transmitir esperanza.
- **Lo cotidiano como oportunidad de servir:** posibilita una vida cargada de sentido, de expectativa; implica reconocimiento profundo de la persona, de sus perspectivas y posturas.

Hacia una formación en capacidades desde la pedagogía franciscana. Esta subcategoría buscó articular la pedagogía franciscana con el enfoque de capacidades humanas. En el ejercicio PRE, los docentes manifestaron cumplir con lo programado en el microcurrículo, “mi compromiso y responsabilidad se manifiesta en desarrollar lo programado para el curso y la apropiación de los contenidos” (Prof. 3, diario de campo), por otra parte, “fomentar el conocimiento, ejercitar la resiliencia educacional” (Prof. 1, diario de campo), que implica resolución de los propios problemas y los que se presentan con los demás, así como “el uso de la libertad y la autonomía para tomar decisiones” (Prof. 10, taller), administrar la propia vida, asegurar la integridad emocional y ejercitar la motivación al aprendizaje.

Por otro lado, en el ejercicio POST, los docentes declaran que, para desarrollar las capacidades humanas de los estudiantes por medio de la práctica pedagógica, con relación a la pedagogía franciscana, se necesitó una intervención de las dimensiones de la práctica pedagógica: planificación, proceso pedagógico, interacción y evaluación de cara a nuevos propósitos en el crecimiento humano del estudiante a partir del conocimiento específico. Un docente declara: “abrir la mente y el corazón, ir más allá de lo mecánico y tradicional no fue fácil, requiere deseo de cambio y creerse que uno es gestor de las capacidades de los estudiantes” (Prof. 17, taller), también, dice una profesora: “nunca había pensado que acciones tan concretas como las que propone la pedagogía franciscana aporten tan grandiosamente en la vida del estudiante” (Prof. 14, taller), y todo esto se logra “generando espacios y momentos de diálogo, empatía con el otro y con lo otro, permitiendo al estudiante percibirse como parte de un todo que evoluciona a partir de pequeñas acciones que dan grandes resultados” (Prof. 11, diario de campo); es decir, dar prioridad a la persona, fortalecer el trabajo colaborativo, crear fraternidad y favorecer el crecimiento integral.

CaPaZEr. La abreviatura hace referencia a capaz de ser. La persona posee facultades personales y es capaz de ejecutar acciones, pero también y, sobre todo, es capaz de ser lo que se propone, a partir del re-conocimiento de sus capacidades, habilidades, valores y el uso que les dé a éstos de forma más intencionada y consecuente. El ser se fundamenta en la libertad y en la posibilidad de escoger, activamente, el movimiento de la existencia. Como expone Heidegger (s.f.), “el ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser así, en la realidad, en el estar ahí, en la consistencia, en la validez, en el existir, en el hay” (p. 17).

CaPaZEr, como modelo, pretende consolidar procesos reflexivos de la práctica pedagógica, a partir de construcciones colectivas desde la pedagogía franciscana para la formación en capacidades humanas, propósito mediado por las competencias del ser, como ejes transversales en la formación integral de los estudiantes y tema articulador en la cualificación permanente de los docentes. La ejecución de CaPaZEr pone en marcha cuatro etapas, las cuales se describe a continuación:

- 1. Etapa de información y presentación.** Dar a conocer CaPaZEr a nivel directivo de la Universidad Mariana, su importancia en la reflexión y transformación de la práctica de los docentes.

- 2. Etapa de aprobación e institucionalización.** Se avala CaPaZEr y se autoriza su puesta en marcha mediante la conformación de comunidades de práctica.
- 3. Etapa de difusión y divulgación,** a través de estrategias coordinadas con el centro de comunicaciones de la Universidad Mariana, dar a conocer las bondades de CaPaZEr y motivar a la comunidad universitaria en la apropiación de la pedagogía franciscana como base para contribuir al desarrollo de las capacidades humanas.
- 4. Etapa de apropiación e implementación.** El docente, asumiendo el rol de gestor de capacidades, incluye en los microcurrículos de todos sus cursos las competencias del ser, construidas en comunidad de práctica, que articulan pedagogía franciscana y capacidades humanas, evalúa y retroalimenta el proceso. En esta etapa, los directores de programa son los encargados de verificar, acompañar y orientar a los docentes en la implementación de CaPaZEr.

Cada etapa está conformada por actividades, tareas, metas, responsables y un cronograma que garantiza la implementación. En la Figura 2 se presenta la ruta que se desarrolló con la comunidad de práctica y que sirve como base para la implementación de CaPaZEr en la Universidad Mariana y en otras instituciones.



Figura 2. Ruta de la propuesta CaPaZEr

La ruta sugiere un aprendizaje continuo a partir de la crítica constructiva de la propia práctica pedagógica en el aula. La inclusión de lo construido colectivamente, la valoración constante y la toma de decisiones respecto a avanzar y fortalecer los procesos o, por el contrario, retomar y hacer ajustes. De este modo, la práctica reflexiva es capaz de mover, en los docentes, niveles de mejoramiento profesional y de su proyecto de vida.

En la implementación de CaPaZEr, el rol y el compromiso de los docentes, como gestores de capacidades humanas desde la pedagogía franciscana, son fundamentales; son ellos quienes

hacen posible la inclusión de las competencias del SER en el microcurrículo y, a partir de la práctica pedagógica reflexiva, promueven en el aula un ambiente propicio para el aprendizaje basado en la escucha, el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, entre otros aspectos que favorecen el desarrollo integral de la persona, motivo por el cual necesitan ser reconocidos como los principales aliados de la CaPaZEr y estar en constante formación y acompañamiento en el desempeño de su labor.

Conclusiones

El compartir doce meses bajo la estrategia de comunidad de práctica demostró la complementariedad entre las disciplinas y la posibilidad de trabajar de forma articulada en el logro de metas comunes y en la construcción de propuestas educativas. Los docentes, al profundizar la pedagogía franciscana y el enfoque de capacidades humanas, hicieron tránsitos valiosos en lo conceptual y en lo motivacional. Además, al asumir el rol de gestores de capacidades, se generó opciones en favor del estudiante, como persona que demanda un acompañamiento cercano para el desarrollo de sus dimensiones cognoscitivas, afectivas y sociales.

La resignificación de la práctica pedagógica de los docentes participantes se evidenció en los procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos, desde un enfoque inclusivo, dialógico y participativo. El docente posibilitó la experiencia y asumió el compromiso de investigar y transformar su propia práctica en un ambiente de relaciones horizontales que generaron cercanía, compromiso y reconocimiento del otro, lo que permitió la superación de estructuras individuales y la toma de decisiones en la implementación de las competencias del ser, basadas en la pedagogía franciscana.

La experiencia posibilitó, a la Universidad Mariana, la oportunidad de valorar la acción pedagógica desde la apuesta por la formación integral, el desarrollo humano y las capacidades, con un sello diferenciador a partir de la espiritualidad franciscana. Además, posibilitó los espacios para que los docentes participantes hagan un alto en el cumplimiento de programaciones y reflexionen su quehacer a la luz de sus motivaciones y del legado recibido, a fin de reorientar su opción hacia lo fundamental: la formación de seres humanos.

La implementación de CaPaZEr como modelo garantiza la apropiación de la práctica pedagógica desde el enfoque de las capacidades humanas en clave de pedagogía franciscana, a partir del compromiso de la comunidad universitaria y de la intervención directa de los docentes como principales actores.

Recomendaciones

Para la educación superior. Trabajar por una cultura de promoción de las capacidades humanas de docentes y estudiantes principalmente, mediante diversas estrategias que favorezcan la centralidad de la persona y el crecimiento humano, a través de espacios de reflexión y construcción colectiva de soluciones a problemas comunes.

Implementar estrategias que cualifiquen la práctica pedagógica de los docentes, a fin de des-mecanizarla, es decir, formar en la dimensión humana, en la misma medida que se capacita a los profesores en conocimientos específicos.

Continuar profundizando, mediante ejercicios de investigación, en la persona del profesor y la transformación de su práctica pedagógica, por ende, la generación de nuevo conocimiento desde la institución educativa y, particularmente, desde el aula.

Para la Universidad Mariana. Apoyar en la conformación de equipos interdisciplinarios (comunidades de práctica) que reflexionen su quehacer y desarrollen proyectos colectivos en favor de la identidad institucional y del mejoramiento de la práctica pedagógica.

Implementar CaPaZEr para continuar fortaleciendo las capacidades humanas de los profesores, como medio para garantizar la formación integral de los estudiantes desde los elementos clave de la pedagogía franciscana.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós Editorial.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Manual Moderno* .
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos* (3.a ed.). Universidad de los Andes-Grupo Editorial Norma.
- Borgia, E., & Schuler, D. (1996). *Action Research in Early Childhood Education*. Eric Digests.
- Calatayud, A. E. (2007). *La evaluación como estrategia de aprendizaje y mejora: una luz al fondo. En La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y Estrategias* (pp. 9-54). Secretaría General Técnica.
- Calatayud, M. (s.f.). *La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. Revista Iberoamericana de Educación* , 76(2), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Cardona, C. (2008). *El docente de hoy en la Universidad Franciscana. El Ágora USB*, 8(2), 241-251. <https://doi.org/10.21500/16578031.1539>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. (J. Bravo, Trad.) Martínez roca .
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Díaz, Á., & Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. <https://doi.org/10.35362/rie250986>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* . Ediciones Morata, S.L.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (7.a ed.). (I. Arias, Trad.) Paidós.
- Gutiérrez, M., & Sarmiento, C. (2013). *La Investigación Acción Participativa –IAP Metodología alternativa para la construcción de políticas públicas en salud*. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Colombia. Repositorio Unal. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/50366/1018407114.2013.pdf?>
- Heidegger, M. (s.f.). *Ser y Tiempo*. (J. Rivera, Trad.) Heidegger en Castellano.
- Huamán, M. (2006). *Claves de la deconstrucción*. [Archivo PDF]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teoría_lit_ii/claves.pdf
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo. La Llave*.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la Humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Paidós Básica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. Rodil, Trad.) Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. (A. Santos, Trad.) Paidós.

- Oyarzun, P. (2019). Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile). [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. TDX. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667835#page=1>.
- Patiño, W. (2015). La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy. *El Ágora*, 559 - 571.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalismo y razón pedagógica*. Graó.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Pinchao, L. E., Rosero, A. R., & Montenegro, G. A. (2019). La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. *Revista Unimar*, 37(1), 13-33. doi:<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art1>
- Popper, K. (1982). Doce principios para , una nueva etica profesional del intelectual. *Revista de estudios políticos*, 17 - 19.
- Popper, K. (1982). Doce principios para una nueva ética profesional del intelectual. *Estudios Políticos*(22), 17-19. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1999.22.37249>
- Quiceno, H. (2019). *Re-escribir las prácticas pedagógicas*. Universidad del Valle.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle* (42), 92-101. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración 1*. Siglo XXI.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En S. J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- Sanz, S. (2005). Comunidades de prácticas virtuales: acceso y uso de contenidos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2), 26-35. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v2i2.259>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. (E. Rabasco, & L. Toharia, Trans.) Editorial Planeta.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. HISPAMER.
- UNESCO, Bindé, J.(2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe recuperado*: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Valverde, O. (2012). *Las creencias de autosuficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario*. Unimar.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Open University Press.
- Walker, T.(2008). "Family Control, Underwriter Prestige, and IPO Underpricing: A Cross Country Analysis". *Multinational Business Review*, 16(2), 1-42. <https://doi.org/10.1108/1525383X200800006>

- Wenger, E., & Snyder, W. (2014). Comunidades de práctica: la frontera organizacional. Path: <https://path.mba/comunidades-de-practica-la-frontera-organizacional/>
- Zuluaga, O. L., Vitarelli, M., Veiga, A., Schérer, A., Saldarriaga, R., Sáenz, O., Runge, J., Klaus, A., Montserrat, R., Noguera, H., Narodowski, C., Martínez, N., Echeverri, J., Caruso, M., & Aguilar, D. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación Pensar de otro modo. Cooperativa Editorial Magisterio .