Capítulo 1

Competencias, Pedagogía Franciscana y Capacidades humanas[1]

Hna. Maura Andrea Guerrero Lucero[2]

Resumen

Este capítulo pretende dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera integrar las competencias, la Pedagogía Franciscana y el enfoque de capacidades humanas? Para dar respuesta fue necesario implementar la estrategia denominada 'Comunidad de práctica', con la participación de 19 docentes representantes de los programas de pregrado de la Universidad Mariana y, realizar sesiones periódicas de reflexión en torno a la práctica pedagógica y a la posibilidad de formar en capacidades humanas desde la Pedagogía Franciscana.

Palabras clave: Competencias; capacidades humanas; Pedagogía Franciscana.

[1]Este capítulo surge de la investigación acción pedagógica (IAPE) y de la estrategia 'Comunidad de práctica'.

[2]Religiosa Franciscana de María Inmaculada; Candidata a Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle, Bogotá - Colombia; Magíster en Pedagogía; Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Correo electrónico: maurandrea08@hotmail.com

Introducción

El capítulo desarrolla los presupuestos conceptuales y metodológicos de la investigación acción pedagógica (IAPE) desarrollada mediante la estrategia 'Comunidad de práctica', como iniciativa para reflexionar la práctica de los docentes, construir colectivamente, sugerir una manera de articular las competencias del ser a partir de la Pedagogía Franciscana y, formar en capacidades humanas, como rasgo distintivo o valor agregado de la Universidad Mariana.

Lo anterior, como una posible solución a dos problemáticas que afectan a los docentes en general: la primera, referida a la tecnocracia e instrumentalización de la práctica pedagógica; es decir, la priorización de lo cuantificable, medible y comprobable en los procesos formativos; en ocasiones, los saberes no pasan por la reflexión; existen indicios del desinterés por la persona, otorgando la centralidad al conocimiento disciplinar. La segunda, como consecuencia de la primera, referente al olvido del rol del docente como profesional reflexivo (Schön, 1992) y gestor de las capacidades humanas propias y de los estudiantes.

Desarrollo

Con el propósito de facilitar la comprensión, el capítulo se divide en dos partes: la primera aborda los conceptos utilizados en la propuesta para delimitar interpretaciones; y la segunda desarrolla la metodología de la IAPE, dejando mencionada la propuesta que se amplía en el capítulo II de este libro.

1. Presupuestos conceptuales

En la Universidad Mariana, el enfoque de formación basado en competencias se constituye en "el parámetro conceptual para orientar la práctica pedagógica y didáctica de sus docentes; además para la construcción […] de los microcurrículos" (Marroquín, Trejo, Guerrero y Valverde, 2016, p. 14); las competencias son entonces "una dinámica combinación de atributos que, interrelacionados entre sí, permiten un desempeño eficaz […]; se entienden como un saber conocer, un saber hacer y un saber ser" (p. 145).

De lo anterior se deduce que, una competencia permite desempeñarse de manera eficaz en una situación o contexto; "es una característica de la especie humana, la capacidad de crear respuestas, sin tomarlas de un repertorio" (Perrenoud, 1999, p. 25). Díaz Barriga (2006) dirá que toda competencia requiere del

> dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades […], pero es en una situación problema, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. (p. 20)

Con base en los cuatro pilares del conocimiento, referidos por la UNESCO (Delors, 1996), la Universidad está llamada a potencializar en el estudiante, competencias referentes al conocer, al hacer, al ser y al convivir; es decir, se domina el saber específico; se aplica lo aprendido; se desarrolla habilidades y destrezas; a esto se añade el actuar de acuerdo con los valores institucionales y, el talante humano que lleva a trabajar con los demás en un ambiente de respeto e inclusión.

Para efectos de la presente propuesta, se entiende por competencia, la movilización o el uso de información o conocimientos para desarrollar habilidades que permitan a la persona desempeñarse con eficiencia en la vida, resolver problemas, tomar decisiones y superar dificultades en el ámbito personal, laboral y social.

La Pedagogía Franciscana, concebida como capital heredado, se constituye en la potencia o fuerza, en el valor agregado y en el estilo propio de relacionarse con los demás. La Pedagogía Franciscana es una escuela de vida en la cual el docente tiene la oportunidad de reconocerse como persona valiosa al servicio de otros, protagonistas de su propio crecimiento y colaborador del crecimiento de quienes le rodean; se fundamenta en la formación integral del ser humano. Soto Forero (2008) expresa que Francisco, sin ser un ilustrado académico ni un pedagogo de escuela, con su vida y comportamiento originó toda una manera de actuar, de ver y de pensar; se puede decir, una escuela a favor del otro, del hermano, aportando a su crecimiento, promoviendo su madurez y la solidez de su persona, respetando muy conscientemente la obra que Dios lleva en y con cada hombre.

Es así como, la intención de la Pedagogía Franciscana es formar a la persona integralmente, insertada en la realidad, evitando el cientificismo y potencializando valores afectivos, viviendo en relación armónica consigo mismo, con los demás, con la creación y con Dios. Autores como Zavalloni (1995), Cardona (2008), Soto Forero (2008), Chávez Martínez (2012), Patiño (2015), Echeverry (2015), Caiceo (2016), Arroyave, Moreno y Sánchez (2016), Alzate (2018), y Lotero (2019) hablan de la posibilidad de consolidar la Pedagogía Franciscana como un modelo educativo humanista, vigente y pertinente en la actualidad; todos comparten postulados educativos referidos a la formación integral del ser humano, partiendo desde el Evangelio como forma de vida, la primacía de la persona, la fraternidad universal, la libertad, la intuición emotiva, el respeto, el servicio, la minoridad, la alegría.

En consecuencia, la formación profesoral desde la Pedagogía Franciscana, no busca exclusivamente centrarse en los métodos de enseñanza o en los procesos de aprendizaje; va más allá y tiene incidencia en la formación de la persona y en una formación para la vida. Lo enunciado no es posible sin una actitud reflexiva como medio y estrategia para darse cuenta de los procesos cognitivos y afectivos que se entreteje entre los actores y, las problemáticas del contexto. Es así como la Pedagogía Franciscana se legitima en el accionar del ejercicio académico universitario desde los propósitos formativos centrados en la persona, con una búsqueda del desarrollo humano cristiano, enfatizando en una educación basada en la responsabilidad, el amor y la formación integral, mediante ambientes educativos plasmados en un currículo con un enfoque centrado en las capacidades humanas.

La Pedagogía Franciscana, basada en la tradición, involucra al ser humano de manera holística y cuando se trata de educación, hemos de estar en actitud constante de cambio y de renovación; hoy se requiere acoger la invitación que San Francisco hacía a sus frailes «¡Comencemos, hermanos, a servir al Señor, porque hasta ahora poco o nada hemos hecho!» (Iriarte, 1980, p. 205). El camino es largo, pero es siempre satisfactorio y novedoso.

El enfoque de capacidades humanas se refiere a aquello que las personas pueden ser o hacer y las oportunidades reales –libertad- que tienen para elegir el tipo de vida que desean (Sen, 2000). Las capacidades están orientadas a la persona como fin en sí misma, desde libertades concretas, vida, salud física, integridad, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, relación con otras especies, poder jugar y reír; control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012), como oportunidades y habilidades que se puede promover en la educación superior, razón, práctica, resiliencia, conocimiento, imaginación, disposición al aprendizaje, relaciones y redes sociales, respeto, dignidad, reconocimiento, integridad emocional e integridad corporal (Walker, 2007).

Por lo tanto, las capacidades están relacionadas estrechamente con la libertad que tiene una persona para llegar a realizar algo; son más sensibles que las competencias; buscan humanizar, desde una concepción personal; son el equipamiento con que se provee a alguien para desarrollar una actividad, demostrar desempeños, resultados de aprendizaje y lograr competencias para el mundo laboral; es decir, es hacer visible aquello que puede ser invisible. Las capacidades permiten a la persona, al estudiante, a nosotros mismos, ser capaces de aprender, decidir, tomar decisiones frente a la vida y lo que se hace con ella, la salud y los medios para preservarla; tiene que ver con asumir a la persona de manera integral, porque el ser humano no es únicamente pensamiento, sino que es también afecto, corporalidad y espíritu.

Las capacidades son más cercanas al ejercicio innato que tiene el ser humano de alcanzar un fin o de lograr una meta, dentro de las posibilidades del contexto. La evaluación de las capacidades puede complejizarse debido a que hay factores que no están en las manos del sujeto; inclusive, ni del mismo docente, para determinar el avance, los retrocesos o el estancamiento en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Las capacidades no pueden ser evidenciadas de forma directa en la actividad de los sujetos, porque “ellas se revelan a través de las competencias que son expresión del dominio, por parte del sujeto, de los requerimientos novedosos en el desarrollo de algún tipo de actividad, lo que se reconoce como el nivel de desempeño” (Suárez, Dusú y Sánchez, 2007, p. 39)supone intencionalidad en el aprendizaje y determinadas cualidades en la persona que se integran en la competencia, conformando

una unidad que determina la actuación que se espera se debe poner de manifiesto. Se aportan los fundamentos de esta relación entre las capacidades y las competencias desde los presupuestos de la epistemología cualitativa.",(Suárez Rodríguez et al., 2007; las capacidades son promovidas a través de las competencias y son evidentes en cuanto se logre alcanzar los perfiles de egreso.

La reflexión de la práctica pedagógica de los docentes en torno a las competencias y al enfoque de las capacidades humanas ha de llevar a interrelacionar los contenidos con el ser, pensar y hacer de los profesores y de los estudiantes, los conocimientos, procedimientos y valores que se armoniza en la consecución de los perfiles profesionales, en un ambiente de respeto e inclusión, tratando de generar aprendizajes para la vida, en contexto de la vida, aprendiendo a solucionar problemas, a hacerse competente desde un macro de lo humano. De esta forma, se pretende evitar las rupturas y más bien, enfocarse en una postura integradora.

La Comunidad de práctica (C.P.) permite reflexionar en torno al saber práctico y, buscar estrategias colectivas para mejorar la práctica pedagógica (Barragán, 2015). Esto implicó un ejercicio de "deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica reconstruida" (Restrepo, 2002, p. 3), en el que se asume al profesor, no solo como un profesional de la educación, sino como un sujeto que necesita cultivarse permanentemente.

La estrategia C.P., según Wenger, McDermott y Snyder (2002, citados por Sanz Martos, 2005) 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 en esta área a través de una interacción continuada" (p. 27). Dicha práctica permite varias posibilidades, que van desde conversaciones del quehacer ordinario hasta la búsqueda colectiva de soluciones a problemas más complejos. Según Wenger (2014), "inevitablemente, las personas de las comunidades de práctica comparten sus experiencias y conocimientos de formas creativas y fluidas, libremente, que fomentan nuevos enfoques de los problemas" (p. 140). Dicho de otro modo, los caminos a través de los cuales circula el conocimiento, son los caminos de la práctica compartida. Las C.P. crean las condiciones adecuadas para hacer surgir colectivamente el conocimiento y compartirlo.

En la C.P., la contribución individual de cada docente es primordial, así como la interacción grupal basada en el respeto por la opinión del compañero. La gestión individual y colectiva en la ejecución de las propuestas planteadas, la autorreflexión y autoevaluación, llevan a tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de cada profesor; la satisfacción por los resultados obtenidos, el apoyo mutuo y el fortalecimiento del capital heredado es el producto del trabajo realizado.

2. La metodología de la Investigación acción pedagógica (IAPE)

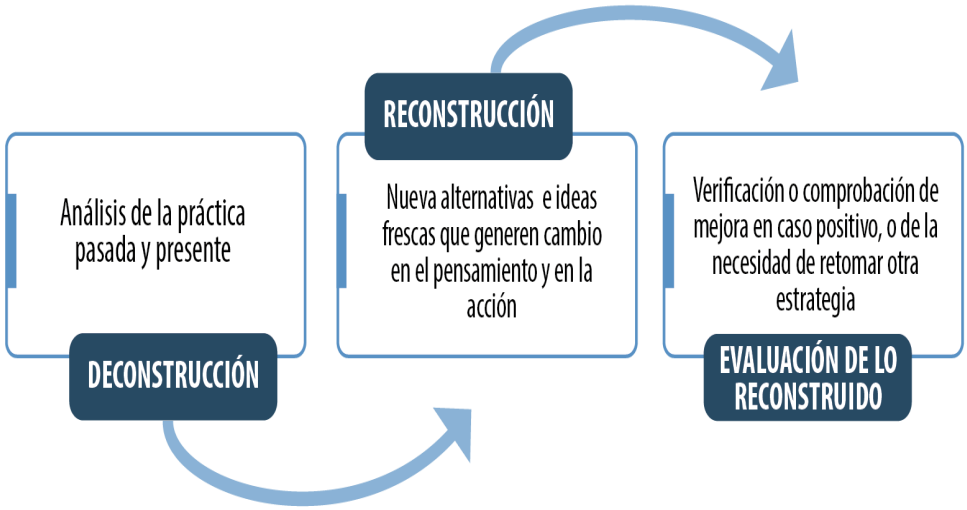
En la C.P., conformada por 19 docentes (uno por programa), fueron desarrolladas cinco fases: Preparatoria, Introductoria, Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de lo reconstruido. Las dos primeras tuvieron como intención, el alistamiento de lo necesario, para avanzar en el proceso; y, las tres últimas, hacen parte de las fases de la IAPE, las cuales se expondrá más adelante.

El propósito de la IAPE puede ser resumido en conocer para transformar; el problema ha de ser perfectamente identificado por la comunidad; se desarrolla en espacios naturales y en contextos pequeños. La comunidad se convierte en el sujeto del acto investigativo y, el lenguaje cotidiano pasa a desempeñar un papel fundamental para la comprensión del problema, entrelazando el conocimiento científico; también permite utilizar diferentes técnicas y recursos metodológicos, promueve la transformación y, ayuda a mejorar la vida de los sujetos implicados.

Las fases desarrolladas a través de las C.P. y según la metodología planteada por Restrepo (2002), fueron:

Figura 1

Fases Investigación Acción Pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir de Restrepo (2002).

Fase de Deconstrucción. Restrepo (2004), basado en Derrida, denomina esta fase 'Deconstrucción' y, básicamente se refiere a realizar un análisis de la práctica pasada y presente, desde los apuntes, las observaciones y percepciones del docente, partiendo de que todo está permeado por el conocimiento previo, la cultura, la ideología, las experiencias, el género, el lenguaje, sus motivaciones y muchos otros factores que terminan influyendo en la forma como éste perciba la realidad. "Lo importante al efectuar esta reflexión, es conocer a fondo lo que se desea cambiar o mejorar" (p. 24). Restrepo (2002) cita a Derrida, quien considera la deconstrucción como,

> La puesta en juego de los elementos de la estructura […] para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro, que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando. (p. 6)

La deconstrucción, como fase de una metodología de investigación cualitativa, pretende favorecer la reflexión a partir de la lectura de la realidad del docente. 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, superando teorías tradicionales e incursionando en teorías emergentes, siempre en actitud de apertura; un curioso en la indagación crítica de su práctica desde una mirada no lineal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Huaman afirma que un aspecto importante en la deconstrucción es la humildad, porque permite:

> Enfrentar la soberbia que muchos maestros manifiestan por su condición de docentes y la parcela de poder que ello puede significar […] Existe una tensión esencial: por un lado, el ideal de servir para la liberación del individuo como ser humano y, por otro, la necesidad de que el individuo sirva a la continuidad del dominio del ser humano. (p. 116)

La escuela y el docente enfrentan esta contradicción; pueden cumplir su misión para servir a otros seres humanos o, convertirse en una estructura de poder, como se pretende desde el cientificismo: tener el conocimiento como mecanismo de dominación. La deconstrucción, como lectura crítica, propicia flexibilidad, diálogo y construcción a partir de la propia experiencia y la de los demás; evita el autoritarismo y la búsqueda del conocimiento; entonces, se basa en la incertidumbre y en la

duda, porque nada es inamovible. Desde este punto de vista, la deconstrucción se plantearía como "un elemento liberador del ser humano, combatiendo la creencia cultural que afirma que el orden de nuestras representaciones no se puede cuestionar" (Ayala, 2013, p. 91); por eso, dentro de las muchas posibilidades, Ayala plantea que, la deconstrucción es "un movimiento de transformación" (p. 91) nada fácil, de las estructuras de poder establecidas y que, enriquece el potencial del ser humano.

Fase de Reconstrucción. La reflexión ingresa en la conciencia para desenredar, criticar y liberar de acciones repetitivas, aprendidas bien o mal, por acciones mecanicistas o sin fundamento a través de la rutina. La investigación logra en este punto, ubicar alternativas con ideas nuevas y frescas que promuevan un cambio en el pensamiento y en la acción, procurando identificar debilidades o falencias; por eso, la crítica y, especialmente, la autocrítica, forman parte lógica de la IAPE. Su énfasis en el campo pedagógico está relacionado directamente con la transformación de la práctica, dentro de un marco teórico, dado que brinda la oportunidad de validar una teoría ya existente y/o, de crear una nueva.

"El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas, deriva en la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas" (Restrepo, 2004, p. 29). Lógicamente, esto requiere análisis, y el docente debe tener la capacidad de reflexionar sobre los resultados, porque la IA le lleva a descubrir y a aumentar el conocimiento, que es, al fin y al cabo, la meta de toda investigación. El CEIP (1999, citado por Restrepo, 2004) sostiene:

> Al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico […] inconsciente […] a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los colegas y estudiantes, lo que le da al conocimiento pedagógico, una dimensión más social. (p. 30)

La reconstrucción exige búsqueda de estrategias, concepciones y teorías para ponerlas a dialogar en torno a la práctica; es posible la reafirmación de los aspectos fuertes identificados en la fase de deconstrucción, pero también, es el momento para transformar lo débil. Al deconstruir o reflexionar, se descubre la teoría que direcciona la práctica, los esquemas u amarres teóricos; y, al reconstruir la práctica,

> …se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, (...) que, como dice Schön (1983), es un proceso de reflexión en la acción. (Restrepo, 2006, p. 97)

En otras palabras, la IAPE está relacionada directamente con un aprendizaje continuo por parte del docente, comprendiendo la estructura de su propia práctica y la manera de transformarla sistemáticamente, no solo para su propio bien, sino para el de sus estudiantes. Por esta razón, el docente no solo debe estudiar aquello que enseña, sino leer y profundizar, investigando y observando, para mantenerse actualizado y al tanto de los inevitables cambios del universo y las comunidades que lo habitan, construyendo siempre un saber pedagógico. Ha de ser consciente de sus limitaciones y de los aspectos en los cuales tiene dificultad para, en torno a ello, construir su propio problema de investigación, examinarlo y estudiar la forma de transformarlo. Para ello puede utilizar uno de los grupos escolares con los cuales trabaja, que hacen posible examinar el problema y transformar la práctica.

Evaluación de lo reconstruido. Es la última fase; es la evaluación de la nueva práctica. Se considera también como la verificación o comprobación de mejora en caso positivo, o de la necesidad de retomar otra estrategia, para que sea más evidente el impacto de la acción realizada. Es poner a prueba, para no ser únicamente trasmisores de un discurso oficial:

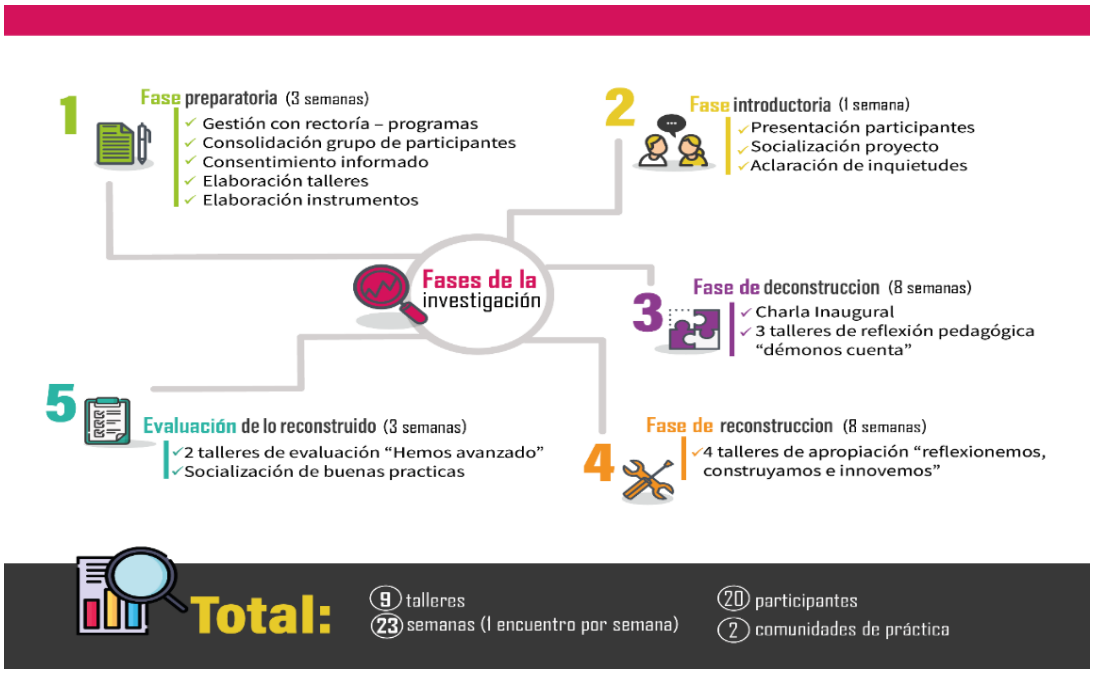
> El profesor debe poder construir en la acción investigativa el currículo, y someterlo a prueba. Si todo está prefijado como discurso pedagógico oficial, el docente es un simple locutor que se rutiniza transmitiendo y repitiendo contenidos o desarrollando objetivos descontextualizados. La escuela se vuelve entonces, reproductora de su diario accionar y termina de espaldas a los cambios de la sociedad. (Restrepo, 2004, p. 90)

Se podría decir que esta fase es la validación de la efectividad de la práctica reconstruida

o la constatación de la implementación de una estrategia o de una didáctica. Esta fase es la última de un ciclo que se renueva constantemente; "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 ésta deben materializarse y su desempeño debe someterse a prueba" (Restrepo, 2006, p. 98), En este ciclo, se puede usar el diario de campo como instrumento para hacer seguimiento a la propuesta.

Figura 2

Actividades centrales por fase, desarrolladas en comunidad de práctica



Lo anterior permitió obtener los siguientes resultados:

Tabla 1

Resultados

Fases	Resultados
Preparatoria	✓ Conformación de la C.P. con la participación de las cinco facultades representadas con los siguientes programas: F. de Educación: Licenciatura en Primera infancia y Licenciatura en Básica Primaria F. de Humanidades y Ciencias Sociales: Derecho, Comunicación Social, Psicología, Trabajo Social y el Departamento de idiomas. F. de Ingeniería: Ing. Civil, Ing. Mecatrónica, Ing. de Sistemas, Ing. Ambiental e Ing. de Procesos. F. de Ciencias de la Salud: Nutrición, Enfermería, Terapia Ocupacional y Fisioterapia. F. de Ciencias Contables y Administrativas: Contaduría Pública, Administración y Mercadeo ✓ Consentimiento informado ✓ Ruta metodológica ✓ Diseño de talleres e instrumentos

Introductoria	✓ Reconocimiento de los participantes ✓ Conocimiento de los objetivos del proyecto ✓ Motivación y apropiación
Deconstrucción	✓ Diálogo sobre el ser, quehacer y deber ser del docente ✓ Identificación de los procesos que se desarrollan en el aula y de los elementos configuradores de la práctica pedagógica de los docentes marianos ✓ Definición de las principales características del docente de la Universidad Mariana
Reconstrucción	✓ Profundización de las bases conceptuales básicas ✓ Construcción de criterios para articular el enfoque de capacidades humanas y los elementos de la Pedagogía Franciscana ✓ Incorporación en las prácticas pedagógicas, criterios trabajados en las comunidades de práctica ✓ Implementación de los criterios a través del microcurrículo
Evaluación de lo reconstruido	✓ Socialización de las experiencias generadas en el aula ✓ Valoración del impacto producido a nivel personal, profesional ✓ Ajustes a la propuesta ✓ Toma de pulso al pilotaje ✓ Publicación de memorias.

La propuesta: Articulación de competencias, capacidades humanas y Pedagogía Franciscana en el microcurrículo

La propuesta surge al articular las capacidades humanas y las competencias, como pilares que sostienen la intencionalidad formativa en la Universidad Mariana, determinados por una impronta propia o capital heredado: el franciscanismo, el cual, llevado al ámbito educativo, se reconoce como Pedagogía Franciscana.

Una pedagogía que, como lo expresan Estrella y Gaviria (2011), está sustentada "en lo axiológico, antes que en lo epistemológico en sí mismo, ya que el conocimiento no se justifica por sí, sino que existe, se diseña, en razón de la persona" (p. 21). Se refieren entonces, al sentido de la existencia, antes que a saber por saber o a la aplicación de métodos, porque se trata de devolver el valor de lo humano con relación a otros seres.

Tanto el enfoque de competencias, como el de capacidades humanas y la Pedagogía Franciscana tienen como núcleo común, dotar a la persona para desempeñarse en la sociedad; esto es, prepararla para la vida; el conocimiento no tiene valor en sí mismo; se valida por su utilidad práctica; la postura que se asume es articuladora desde una mirada dialógica entre competencias y capacidades; se ubica en el centro a la persona, desde una visión integral, dentro de un contexto educativo particular, con una identidad católica y franciscana que busca lograr profesionales competentes y excelentes seres humanos.

La universidad católica, como lo establece la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, documento pontificio específico de naturaleza legislativa sobre las universidades católicas, del sumo Pontífice Juan Pablo II (Dirección de Pastoral y Cultura Cristiana de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011), busca "formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo" (Art. 9, p. 21), otorgando primacía a la persona sobre las cosas. Una comunidad universitaria, desde esta mirada, ha de caracterizarse por "el respeto recíproco, por el diálogo sincero y por la tutela de los derechos de cada uno. Ayuda a todos sus miembros a alcanzar su plenitud como personas humanas" (Art. 21, p. 28).

El currículo basado en competencias para el desarrollo de capacidades desde la filosofía franciscana, ubica en el centro del proceso al estudiante, quien es el protagonista de su aprendizaje, acompañado u orientado por el docente, quien, comprometido desde su misión, promueve el desarrollo o el fortalecimiento de todas aquellas habilidades que habrá de poner en marcha al momento de resolver problemáticas y tomar decisiones. El currículo se concreta

en el microcurrículo, como instrumento para organizar un curso académico; permite la planificación, interrelación y evaluación del progreso del estudiante; es, en definitiva, la guía para las acciones de los docentes y la ruta para los estudiantes; es el "horizonte estructural más específico y concreto del diseño curricular. Condensa la intencionalidad surgida del contexto, los propósitos de formación, los problemas, las competencias […], las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación y la bibliografía" (Marroquín et al., 2016, p. 186).

El microcurrículo hace parte de la planificación; es un elemento que permite la organización y delimitación de los contenidos, pero, además, establecer los alcances del curso. Esta primera etapa necesita de un proceso de reflexión por parte del docente, que le permita discernir entre lo importante y lo trivial, entre lo necesario y lo accidental, entre lo fundamental y lo secundario. Es en esta etapa donde el docente se proyecta y visualiza hasta dónde quiere llegar con sus estudiantes, y la huella que quiere dejar en la mente y el corazón de quienes compartirán un tiempo con él.

Por todo lo anterior, la propuesta construida en la C.P. consiste en dar algunos lineamientos para incluir en el microcurrículo, más asertivamente, competencias del ser, que faciliten al docente la planeación y el desarrollo de una práctica pedagógica más reflexiva, adecuada para contribuir a la formación integral del estudiante, mediante el desarrollo de las capacidades a partir de elementos de la Pedagogía Franciscana. En el capítulo II se amplía los alcances de la propuesta.

Conclusiones

Las competencias y las capacidades humanas son conjugadas a través del conocer, que no es saber por acumular conocimientos, sino que es saber llevado a la vida, vinculando la particularidad de cada persona y del contexto en el que se desenvuelve. Competencias y capacidades son fusionadas cuando el docente contribuye a que el estudiante sea capaz de ser y hacer, en consonancia con sus potencialidades, pensando en su propia vida, en la de los demás y en la responsabilidad ética de sus acciones.

Pensar en una formación integral es asegurar el logro de las competencias necesarias para ejercer una profesión, pero también, equiparar al estudiante de capacidades emocionales, físicas y espirituales, para ejercer su rol como ciudadano activo y sujeto social, factor que se hace evidente en actos tangibles en relación consigo mismo y con los demás; en el caso de la Universidad Mariana, desde los elementos de la Pedagogía Franciscana.

La reflexión realizada en la C.P., mediante las fases de la IAPE, permitió reafirmar que el reto más grande en la educación superior es cumplir con la promesa de formación que se establece en el perfil de egreso de cada programa académico; en esto se sintetiza los conceptos mencionados y el valor agregado de toda institución.

Referencias

Alzate, N.A. (2018). La paideia franciscana como experiencia y aporte epistemológico a una pedagogía crítica emancipadora. *El Ágora, 18*(1), 212-224.

Arroyave, D.I., Moreno, V. y Sánchez, L.F. (2016). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencia/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín. *El Ágora, 16*(1), 317-333.

Ayala, O. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *24*(47), 79-93.

Barragán, D.F. (2015). Las Comunidades de Práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum, 57*(163), 155-176. https://doi.org/10.21500/01201468.699

Caiceo, J. (2016). Presencia franciscana en las universidades durante los siglos XIII y XIV. *El Ágora USB*, *16*(2), 603-622. https://doi.org/10.21500/16578031.2455

Cardona, M. (2008). El docente de hoy en la universidad franciscana. *El Ágora USB*, *8*, 7-16. https://doi.org/https://doi.org/10.21500/16578031.1539

Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, *28*(111), 7-36.

Dirección de Pastoral y Cultura Cristiana de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (2011). *Constitución Apostólica de S.S. Juan Pablo II. Ex Corde Ecclesiae sobre las universidades católicas*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Echeverry, J.A. (2015). *Camino hacia una Pedagogía Franciscana*. Editorial Bonaventuriana.

Estrella, S.E. y Gaviria, L.D. (2011). *Pedagogía Franciscana: práctica y gestión del conocimiento en la Universidad de San Buenaventura Seccional Cali: una propuesta institucional* [Tesis de Pregrado, Universidad San Buenaventura]. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/396/1/Pedagogía_Práctica_Gestión_Estrella_2011.pdf

Huaman, M. (2006). Claves de la deconstrucción. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teoria_lit_ii/claves.pdf

Iriarte, L. (Trad.). (1980). Florecillas de San Francisco y de sus compañeros. https://marisabelpresenta.files.wordpress.com/2016/01/florecillas.pdf

Lotero, F. (2019). *Contribución de la propuesta pedagógica franciscana, a partir de sus principios antropológicos, a la relacionalidad en la cotidianidad de los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura* [Tesis doctoral inédita, Universidad de San Buenaventura].

Marroquín, M, Trejo, H., Guerrero, L.A. y Valverde, O. (2016). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. Editorial UNIMAR.

Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Ediciones Paidós.

Patiño, W.A. (2015). La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy. *El Ágora USB*, *15*(2), 559-571.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(1), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie2912898

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*, 91-101. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls

Sanz Martos, S. (2005). Gestión de comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, *2*(2), 26-35.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad* (E. Rabasco y L. Tohaira, Trad.). Editorial Planeta.

Soto Forero, B. (2008). Hacia una Pedagogía Franciscana. *El Ágora, USB, 8*(2), 459-468. https://doi.org/16578031.1540

Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, *16*(1), 30-39.

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior, 36*(2), 103-119.

Wenger, E. (2014). Comunidades de práctica: la frontera organizacional. *Harvard Business Review*, 139-145.

Zavalloni, R. (1995). Pedagogía Franciscana. Desarrollos y prospectivas. http://eremitoriovocacional.com/t10pedfran.pdf