

Los Estudios Abiertos. Una dinámica de interacción para la acreditación de saberes

The Open Studies. A dynamic of interaction for accreditation of knowledge

Tulio Carrillo  ¹

Luis Molina  ²

Miryam Pinzón  ³

Elena Quintero  ⁴

Jorge Rondón  ⁵

Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez, Mérida, Venezuela^{1,2,3,4,5}

tuliocarr@gmail.com¹

luisamolinag48@gmail.com²

miryanpinzon8@gmail.com³

eqbdev@gmail.com⁴

jorgeoctaviorondon@gmail.com⁵

Fecha de recepción: 26/09/2024

Fecha de aceptación: 19/02/2025

Pág: 2 – 36

DOI: 10.5281/zenodo.18163256

Resumen

El estudio indagó sobre la dinámica de interacción participativa en pos del conocimiento para la acreditación de saberes desde la autobiografía, la construcción del portafolio, la creación del trabajo de investigación hasta la generación de artículos científicos. Se desarrolló durante el acompañamiento a doce comunidades de aprendizaje, registrando los procesos que viven en su acción cotidiana, para identificar los elementos críticos que intervienen en la construcción de conocimiento desde la grupalización; entendida como el mecanismo que activa a las comunidades de aprendizaje en los estudios abiertos y que, contribuye a impulsar el desarrollo endógeno local e institucional. Por esta razón, se presenta el recorrido de algunas comunidades de aprendizaje y su grupalización, como aporte a los estudios abiertos. Su metódica correspondió al paradigma humanista cualitativo, porque recrea y reconoce los momentos vividos del proceso formativo.



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0.

La recolección de información fue por medio del fichaje, cuadernos de notas, registro de opiniones y anécdotas de informantes clave; para luego, generar este documento de carácter critico reflexivo que destaca el entramado situacional de compartir y promover la construcción de conocimiento, la gestión cognitivo afectiva, la autonomía responsable y comprometida que se vive en la interacción. Sobresalen como factores críticos: la importancia de la inducción, la necesidad de acompañamiento, el interés de favorecer la autenticidad, originalidad y la construcción de conocimiento para la acreditación con probidad. Como reflexión, se trasciende del espacio humano a lo académico, donde los modos de indagación y la relación afectiva son ejes transversales que aseguran el proceso formativo vivido.

Palabras clave: acreditación de saberes, autobiografía, comunidad de aprendizaje e investigación, estudios abiertos, portafolio.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the dynamics of participatory social in pursuit of knowledge for the accreditation of knowledge, arising from the interest of the authors from the autobiographical story, the construction of the portfolio of knowledge, the creation of the research work and the generation of scientific articles. This experience was developed during the accompaniment of twelve communities, to identify the critical elements that intervene in the construction of knowledge from grouping, understood as the mechanism that activates learning communities in open studies, which contribute to some extent to promote the endogenous development of local communities or institutions. For this reason, we present the paths of some learning communities and their grouping, as a contribution to open studies. It is located in the qualitative humanist paradigm, because it recreates and recognizes the moments lived in the training process of key informants. The collection of information took place during the training accompaniments, notebooks, opinions and anecdotes of key informants and other documents; to then generate this document of a critical reflective nature, which highlights the situational framework of sharing and promoting the construction of knowledge within learning communities. This led to the unveiling of affective cognitive management, the responsible and committed autonomy that is experienced in social interaction. Authenticity and originality in the dynamics of knowledge and collective knowledge construction stand out as critical factors accreditation processes transcend the academic human space, forms of research, such as the promotion of development and affective relationships, being preponderant transversal axes.

Keywords: accreditation of knowledge, autobiography, learning and research community, open studies, portfolio.

A modo de introito: preparando el terreno para los estudios abiertos

La educación se constituye en el medio humano para el impulso de la actuación social y formación cultural, con la cual, se logra la verdadera transformación de las personas, familias y comunidades. Es también, una oportunidad noble y altamente espiritual, en la que se transmiten saberes a las siguientes generaciones; siendo un componente inquebrantable de la herencia socio cultural, vislumbrándose como fuente inagotable de conocimiento, influyendo inexorablemente siglo tras siglo en las maneras y modos de vivirla, a fin de activar otras formas de desarrollar la instrucción, para que pueda atender a todos por igual en cualquier lugar. Por ello, la educación transcurre longitudinalmente desde los primeros años de vida en la conducción personal dentro del seno familiar, como de la esfera colectiva en el medio escolar y luego en lo social; incluyendo acciones que conllevan a autoeducarse y autoformarse. Aun cuando estas últimas, no representen un factor importante para la educación convencional u oficial, pero si lo es para el propio desarrollo humano.

En cuanto al ámbito de la educación convencional desde una perspectiva crítica, ésta ha transitado en un devenir de aciertos y fallos, avances y atrasos que históricamente dan paso a diversas metodologías, procedimientos y diseños de instrucción emergentes y alternativos, tratando de ser cada vez más consonos con los momentos que se viven en cada localidad, sociedad o época de la humanidad. Haciéndose obviamente, el mayor énfasis siempre en el ser humano que recibe y comparte la instrucción, como fin ulterior de la educación; así lo establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008), al exponer que se han de destinar todos y cada uno de los esfuerzos curriculares que ello implica; puesto que ha de asegurarse en buena medida, el logro de los fines educativos tanto en calidad y equidad como en atención, desde la formación inicial hasta la universitaria donde se han ejecutado interesantes transformaciones. Siendo el nivel universitario, el contexto del presente estudio, específicamente las Comunidades de Aprendizaje de Estudios Abiertos adscritas a la Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez, en el estado Mérida, Venezuela.

Ante las transformaciones que se han suscitado en el mencionado nivel educativo, Elboj et al. (2006), afirman que “lo que es importante y necesario está dado, en proponer una educación que luche contra las desigualdades y que consiga una sociedad de la información para todas y todos, sea cual sea su origen y su condición social” (p. 19); corroborado posteriormente en el estudio de Angulo y Carrillo (2015), cuando exponen que la educación en el nivel universitario, “ha de apuntar en un futuro muy cercano, hacia nuevos horizontes y conquistas en todos los ámbitos de la vida (local, nacional, productiva, social, ambiental), particularmente centrada en el ser humano, independientemente de donde este se encuentre” (p. 83). Ello indica, el establecimiento de escenarios en que la persona juegue un rol preponderante como constructor de su propio conocimiento y su destino, siempre autorresponsable, con una conducta ética que le permita actuar con seriedad y sapiencia al momento de la toma de sus decisiones y acciones.

Además, se identifique y se comprometa con los ideales de todos al servicio de todos, en el marco de un enfoque ecológico y humanista, con la comunidad y la región que lo circunda.

Desde esta mirada, considerando el ordenamiento legal del ámbito educativo venezolano, como contexto macro temporo-espacial del presente artículo, se contempla que la educación tiene dentro de sus fines, el desarrollo pleno e integral del potencial humano y social de cada ciudadano que hace vida en el territorio nacional, en lo creativo, intelectual y reflexivo. Dado que se debe garantizar de este modo, el derecho pleno de cada persona a una formación permanente e innovadora al tiempo que, sea desarrollada de manera continua y de calidad en cualquiera de sus modalidades, niveles y localidades.

Esta responsabilidad del estado en la educación, se funda sobre la base de los principios universales y derechos fundamentales de la persona que lo inspiran, algunos de los cuales se han establecido en la declaración internacional sobre Educación Inclusiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([2008](#)), de los cuales destacan la participación, responsabilidad, equidad, ética y corresponsabilidad, donde cada uno de los individuos se expresen y desarrolleen en plenitud de igualdad y oportunidades en el proceso socio-cognitivo y ético-ecológico de forma permanente. Lo cual, ha venido lográndose mediante las dimensiones onto epistemológicas del desarrollo humano centradas en aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir; tal como rezan los documentos legales nacionales y supranacionales consultados en materia de educación y que, sobre la misma se ha venido desarrollando en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez (UPTMKR).

A partir de esta visión, se asegura que es con la educación universitaria y su adecuada formación integral, con la que cada persona progresará armónicamente y gradualmente en los aspectos sociales, económicos, productivos, ético axiológicos y operativos, dentro de las áreas de formación profesional. En tanto que, pueda potenciar los ámbitos de su desarrollo (cognitivo, afectivo, creativo), como son los artísticos, humanísticos, científicos y los tecnológicos que se implementan dentro de los diferentes programas de formación. Porque, logra potenciar los componentes que le permitan cristalizar el mayor cúmulo de bienestar y autorrealización humana a lo largo de su vida. Lo que indiscutiblemente, se consolida por medio de iniciativas innovadoras que lo garantizan, como ha ocurrido con las experiencias institucionales sobre la acreditación y reconocimiento de saberes. En tal sentido, se han venido ejecutando alternativas de acción en la UPTMKR, dentro de la cual destaca el Programa de Estudios Abiertos (ProEA) y sus comunidades de aprendizaje (CA), escenario de estudio del presente documento.

Acercamiento a los estudios abiertos: las experiencias previas

El hecho de contar con esta iniciativa de los estudios abiertos, tiene su sustento en el ordenamiento legal de la educación universitaria venezolana, a través la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela ([1999](#)), la Ley Orgánica de Educación ([2009](#)), en el artículo

25, literal 2^a, de las condiciones y oportunidades consagra el otorgamiento de acreditaciones y reconocimientos de aprendizajes, invenciones, experiencias y saberes ancestrales, artesanales, tradicionales y populares; de quienes no han alcanzado estudios académicos. Sentando así, las bases jurídicas para el surgimiento y ejecución de iniciativas novedosas de educación, que contribuyen al pleno desarrollo y formación integral de los ciudadanos. Tal como representa ser lo concerniente a los estudios abiertos, un diseño de formación impulsado por la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez (2012), a través del Programa universitario de Estudios Abiertos (ProEA), iniciado bajo la tutela de Miryam Anzola, fundadora de este programa.

Como antesala del ProEA, es preciso también mencionar lo expresado por Carrillo (2020), quien expone en su estudio, que en el pasado se desarrollaron otras iniciativas similares de acreditación, que podrían reconocerse como acontecimientos históricos previos, “así lo establece la Resolución 0002 del Ministerio del Poder Popular para la Educación del año 2015, surgida a partir de las innovaciones educativas que se iniciaron en el año 1983 por este ministerio, acerca de la acreditación de saberes y experiencias en la población de educación de adultos no escolarizados” (p. 121). El mismo, contemplaba la acreditación, la nivelación, certificación, prosecución y promoción de estudios en la población de educación de jóvenes y adultos en Educación Media General. A raíz del cual, se viene implementando la acreditación de saberes y hakeres en el Instituto Nacional de Capacitación Educativa de Mérida (Centro INCES Mérida, Venezuela), en Educación Media General o bachillerato productivo, que egresa adultos como Técnico Medio en un oficio específico.

Otra experiencia considerada en torno a la acreditación, es la llevada a cabo en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2012), citada también en Carrillo (2020), “iniciada en año 1981 hasta la actualidad, desarrollando el Programa de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia (PAAPE); modalidad educativa, cuyo objetivo es brindarle oportunidades de ingreso o avance en la educación a quienes han tenido dificultades para ello” (p. 121). Este se desarrolla, a través del reconocimiento de sus aprendizajes derivados de la experiencia educativa formal y no formal, que certifica las competencias en correspondencia con los planes de estudio que ofrece la mencionada universidad. Igualmente, en la Universidad de Los Andes, por medio del Programa de Estudios Abiertos y Desarrollo Social (PEADS – ULA, Venezuela) en el año 1980, se desarrolló una iniciativa similar, con una marcada ejecución en el ámbito socio comunitario, funcionando adscrito a la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas (Carrillo, 2020, p. 122).

Sobre este contexto, vale mencionar algunos investigadores que se interesaron sobre el desarrollo de proyectos educativos alternativos, relacionados con los estudios abiertos y las comunidades de aprendizaje, pretendiendo conocer los factores integradores que lograban éxito en cuanto a la superación del fracaso educativo, datando registros de experiencias en Brasil, Corea y Estados Unidos desde 1968. Así lo expresa Flecha (2006), citado en el prólogo del texto

sobre comunidades de aprendizaje de Elboj et al. (2006), que, si bien es un modelo educativo que concierne a la sociedad de la información, prevalece sobre las desigualdades educativas, sociales y económicas que en éstos se componen. El autor al mismo tiempo afirma que:

La sociedad industrial ha quedado atrás y es absurdo pretender mantener formas y prácticas educativas que pertenecen a una sociedad ya caduca porque son, evidentemente, formas y prácticas educativas también caducas. Mientras otros ámbitos como la empresa o la sanidad se van transformando acorde con los cambios sociales, nos percatamos de que las aulas y los centros no han cambiado demasiado (p. 6).

Como ha de apreciarse, estos procesos constituyen ser antecedentes significativos tanto como relevantes, que han ido configurándose en el tiempo y ejecutándose institucionalmente sobre la base de generar aportes que, devinieron en una interesante propuesta universitaria para contribuir socio educativamente en la disminución de las desigualdades con procesos de calidad, dando paso a los Estudios Abiertos en una modalidad universitaria. Tal como se afirma en la Gaceta Oficial N° 40.366 del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2014), en cuanto a la creación, apertura y funcionamiento del ProEA en la UPTMKR.

En virtud de lo cual, el documento contempla, define y rige la acreditación de experiencias y saberes acumulados por los participantes que ingresen a este programa, de cuyo desarrollo y desenvolvimiento previamente demostrado, sustentado y verificado; conduzca hacia el otorgamiento de títulos universitarios en Técnico Superior Universitario y Licenciaturas en sub áreas del conocimiento disciplinar, con el fin de mejorar de manera continua la calidad de la educación universitaria, junto al Reglamento Especial para Acreditar Experiencias y Saberes Acumulados del Programa Universitario de Estudios Abiertos (Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez, 2014). Desde allí, se establecen los principios, bases y procedimientos que materializan un amalgamado y dinámico articulado desarrollo intelectual, entrelazando el conocimiento generado a lo largo de la vida en la acción cotidiana, engranándolo a los mecanismos de prosecución del sistema educativo venezolano, en especial el universitario.

El ProEA se fundamenta en la formulación y ejecución de proyectos de formación profesional universitaria en núcleos de desarrollo endógeno (comunidades locales o instituciones públicas), con el propósito de formar a las personas en el marco de un currículo abierto, bajo la dirección de un tutor para su profesionalización. El objetivo del programa, según se expone en Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez (2012) mencionado por Angulo y Carrillo (2015), es el de integrar la actividad docente universitaria gestionando la fusión en una permanente praxis en la que el docente con el participante, se compenetren en la práctica de acercarse al estudio, reflexión, análisis y la solución de los problemas locales, regionales o nacionales investigados. Para con ello, crear la pertinencia social de una “universidad vinculada con la solución de los problemas fundamentales de educación, salud, justicia social, seguridad,

economía, servicios, alimentación y preservación de los recursos ambientales” (p. 45); que intervenga con equidad en el acceso académico, mediante una política de ingreso cónsona con las vocaciones individuales, regionales, las aptitudes y las posibilidades geográficas a partir de nuevos modos de gestión curricular.

Ante tal avance, expresa Rivas (2019) en torno al ProEA que, está conceptualmente diseñado para “vincularse con el desarrollo de las localidades y zonas geográficas donde se anclan los proyectos comunitarios de aprendizaje y de investigación e innovación que le dan operatividad a esta novísima modalidad de trabajo” (p. 267), generando un nuevo conocimiento en el contexto propio de actuación, contribuyendo de manera significativa con el impulso del desarrollo endógeno local.

En su momento y dado lo novedoso de la iniciativa, se esperaba que con el ProEA se pudiese fortalecer la educación universitaria, partiendo de la formación integral, la creación intelectual y la vinculación socio comunitaria, promoviendo el desarrollo pertinente en lo social de las funciones, programas y actividades de formación en las instituciones de educación universitaria. No obstante hoy, a más de una década de su implementación, se observa que se han superado las expectativas matriculares de ingreso, permanencia y titulación, continuando con la prosecución hacia los estudios de postgrado. De los cuales también la UPTMKR, ha desarrollado tres líneas de formación e investigación (Pedagogía Crítica, Ecología del Desarrollo Humano y Gestión para la Creación Intelectual), donde los participantes pueden proseguir su desarrollo intelectual, científico, tecnológico y humanístico de formación, (especialidad, maestría y doctorado), como parte de un continuo proceso de construcción de conocimiento.

Situación ésta, que en la actualidad ha venido incrementando su matrícula y el rango de atención abarca la geografía nacional, en razón del espíritu de territorialidad de los procesos de atención, inclusión, formación y construcción de conocimiento propios de la UPTMKR. En este modelo del ProEA, Anzola (2014), propone:

(...) la cristalización del proceso de profundización democrática de la educación universitaria, sobre la base de la igualdad de condiciones a fin de coadyuvar en la articulación de las instituciones de educación universitaria y las comunidades, con movimientos sociales y colectivos organizados, la territorialidad en la construcción de la universidad pueblo” (p. 103).

Además de la naturaleza, fines, principios y alcances de su diseño, como de la metodología institucional, Rivas (2019), manifiesta que, debido a la novedosa singularidad, en el ProEA residen los retos que involucran la operatividad de la gestión curricular y de la práctica académica registrada en la bitácora, llevada a cabo por los miembros de la comunidad. En el entendido que, cada una de las comunidades de aprendizaje se convierte en substancia de una “permanente autoevaluación para generar acciones constructivas que re-orienten su desempeño. Igual veeduría y acompañamiento institucional realiza el Programa de Estudios

Abiertos (ProEA) encargado de administrar, supervisar y evaluar formativamente el curso de sus acciones y logros universitarios” (p. 269).

Se cuenta entonces, con la organización grupal autogestionada para la planificación, ejecución y valoración de los encuentros de saberes (charlas, debates, foros y otras iniciativas didácticas que pueden ser consideradas a juicio de los participantes); que, junto al tutor considerado para la socialización, actualización y mediación del conocimiento, luego es evidenciado en los productos intelectuales, en función de la matriz o malla curricular acordada. Se establece esta, por períodos y unidades crédito de los campos de conocimiento o seminarios, cuya ejecución está signada claramente:

(...) por el método andragógico, la autoformación y la formación cooperativa que genera la filosofía del paradigma de los Estudios Abiertos y la dinámica producida por los participantes en su trayecto, por la matriz curricular y su acción transformadora sobre la realidad (...) (Rivas, 2019, p. 270).

De lo expresado se menciona la elaboración de la autobiografía, la construcción del portafolio de saberes y experiencias como de la propuesta de investigación; así como de la formulación de talleres y seminarios, laboratorios y proyectos; otras estrategias metodológicas como son las de socialización de saberes, coloquios, debates, encuentros y, demás actividades grupales. Contando en su implementación con tutorías – asesorías personalizadas, con jornadas de trabajo colectivo que vienen ejecutándose en una dinámica grupal activa y horizontalizada, acompañados de coloquios de pares, indagaciones de campo o sistematizaciones de experiencias. Las mismas, contribuyen a una relación didáctica participativa y dialógica con el conocimiento disciplinar en acción, que conduce al aprendizaje consciente y significativo.

Perspectiva curricular del ProEA

Para dar cumplimiento a lo señalado, esta propuesta universitaria se enmarca a partir de la visión curricular en un modelo de plan de estudio más flexible, participativo y abierto, centrado en el participante. Un modelo planteado a la luz de la acreditación, que considera de suma importancia la formación continua del participante (sus saberes y haceres); en el que se permita de manera consciente construir conocimiento en colectivo del quehacer humano, emarcado dentro del enfoque de la educación alternativa. Lo anterior, ha sido expuesto detalladamente en Montero (2022), al referir que este se centra en una visión óntica y en el desarrollo real de la persona que participa porque, está contextualizado dentro del paradigma humanista de la educación universitaria.

Estos son los espacios propicios de presentación, verificación y demostración de sus saberes y haceres, ubicados en campos del conocimiento sobre los cuales se articulan los saberes disciplinarios, a fin de fortalecer y acreditar esos conocimientos como individuales y colectivos. Esto es referido por Carrillo (2020), como la grupalización, una singular dinámica que viene

conjugándose para la reconstrucción dialógica teórico praxiológica de conocimientos, a partir de lo que cada participante posee y da cuenta de sí, quien a su vez reorganiza, comparte, transfiere y aporta a los demás miembros de su comunidad. “Procesos estos dentro de los cuales, se admite el desarrollo del ser humano y por ende, de sus comunidades locales o institucionales en relaciones dialógicas dialogizantes de entreayuda grupal a partir de posturas más auténticas, reales y contextualizadas” (p. 134). Las mismas, van tributando a una línea de investigación construida por cada participante, dentro del propio escenario vivido como contexto de actuación praxiológico y gnoseológico, que lo guía para el otorgamiento posterior de un título o grado académico, con la exigencia, profundidad y rigurosidad de cada nivel establecido en el normativo vigente del ProEA.

De este modo, siguiendo con lo expresado por Alonso y Carrillo (2017), argumentan que es efectivamente en esta modalidad de estudios donde “emergen dinámicas de dialogicidad construcciónista, sintiéndose como un deseo cristalizado en muchas comunidades organizadas en pos del conocimiento que ha surgido inicialmente de manera espontánea en estos grupos, viéndose posteriormente en una realidad, desde el enfoque empírico praxiológico” (p. 45). En el ProEA, se contempla principalmente la acreditación de saberes y aprendizajes por experiencias acumuladas de las personas, como un mecanismo académico de reconocimiento y valoración para la formulación curricular, que según Montero (2022), surge a partir de la valoración de los aprendizajes “informales y no formales del participante, acumulados a lo largo de su vida, que cobran vitalidad y vigencia desde el ser que evoluciona con pertinencia académica y social, al estar inmersos en esta inédita experiencia universitaria” (p. 35).

En el mismo contexto, sobresale la importancia de la transformación del diseño curricular que promueve el ProEA, del prescriptivo pre existente (que en la actualidad se implementa en la educación universitaria), hacia uno más congruente con el talento, intelecto y desarrollo integral del participante; donde se promueve la dilución del currículo oculto, que ha dificultado el hecho andragógico en la formación académico profesional de las generaciones de relevo. Todo ello, se expresa en lo aportado por Angulo y Carrillo (2015), sobre el currículo que permita garantizar:

(...) un modelo más amplio flexible y reflexivo, donde el estudiante no sea necesariamente visto como tal, sino que se le reconozca como un ente que participa activamente con historia propia. Un protagonista que de manera directa y activa se inquieta y moviliza en la promoción de su propio aprendizaje, fomentando desde él, su formación integral, la investigación y el trabajo inter y multidisciplinario para la construcción consciente de su conocimiento. Pudiéndose demostrar con la interacción dialógica de pares, otros saberes vinculantes o no, pero igualmente válidos, a su proceso de desarrollo intelectual (p. 119).

De lo anterior, se destaca la participación en favor de mejorar el entorno laboral o comunitario con proyectos de investigación para el desarrollo endógeno sostenible de los

territorios, comunidades o instituciones. Lo cual se alcanza, al motivar y permitirle al participante socializar sus saberes y haceres en los grupos sociales con los que interactúa dentro de esta dinámica grupalizadora en pos del currículo elaborado. El conocimiento entonces, cobra nuevos significados en un nivel de conciencia que transcinden la esfera de su propia actuación, generando un marco de relaciones participativas signadas por la confianza con la entreayuda grupalizada. Ello, indiscutiblemente va potenciando sus posibilidades de generar y divulgar conocimiento, aprendiendo más allá de lo esperado y facilitando saberes a sus pares, dentro de una atmósfera de trabajo colaborativo, horizontal y flexible, que tributa en un diseño curricular innovador, del cual se hace su descripción más adelante.

Un espacio humano único: la comunidad de aprendizaje

Esta nueva forma de gestión intragrupal de saberes construidos, se convierte en un círculo de interacción social participativo, ha sido pensado como la comunidad de aprendizaje, definida en Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez (2012) y Motta (2019), como un lugar humano de valoración del ser que le ofrece al participante como miembro activo de ésta, no solo la posibilidad de compartir saberes, sino que además, “propicia el entorno adecuado de desarrollo socio afectivo menos rígido, más horizontal para continuar con la formación que ha iniciado de manera no formal o informal, de carácter académico” (Motta, 2019, p. 114). Por su parte, Carrillo (2020), la define como “aquel espacio de dinámica grupal humana para la congregación, encuentro, interactividad, participación, aprendizaje y construcción del conocimiento, para el intercambio y valoración de saberes acumulados” (p. 131), pues que se concibe como un espacio experiencial intervinculante de la acción humana, donde se da un mayor dinamismo intelectual para el desarrollo de la didáctica colaborativa, en el que la investigación se convierte en un eje transversal dinamizador.

Una comunidad de aprendizaje es también un espacio humano, que según Rondón (2023), se constituye “en una sala de investigación y desarrollo de proyectos socio comunitario, que contribuya a apuntalar la construcción del bienestar local o regional” (p. 112), mediante la generación colectiva de saberes y el empoderamiento del desarrollo local e institucional, vinculándose con otros, articulándose su acción personal, profesional, de oficio o laboral en una ejecución universitaria que dé cuenta de los saberes adquiridos a lo largo de su vida. Lo que da paso a fases de construcción de conocimiento como son “la sistematización, la investigación, la socialización y el aprendizaje cooperativo” (p. 201), destacado en Carrillo et al. (2022).

Vale decir, que las comunidades de aprendizaje apuntan a la transformación en los modos de pensar y hacer universidad, desde lo social y cultural que influye positivamente en su entorno, cuya interacción participativa emerge y se mantiene en el aprendizaje dialógico y la investigación para la construcción del conocimiento. Suponiendo ello, como expresa Flecha (2006), que deba reorganizarlo todo, desde el lugar de encuentro hasta la organización y sistematización de los saberes de la comunidad; bien sea una institución, un barrio o un pueblo, pero siempre con

base en el diálogo gratificante y enriquecedor que se extiende a todos y para todos.

Experiencias, vivencias y encuentros con la realidad. Los hallazgos

Es preciso señalar en cuanto al registro, sistematización de las experiencias, vivencias y encuentros con la realidad de las comunidades de aprendizaje, que en este estudio se efectuó el acompañamiento a trece de ellas, las cuales debían estar activas adscritas al ProEA, en cuyo desarrollo de actividades estuvieran contando con períodos de manera continua y presencial. En cuanto a la caracterización, destaca que las trece comunidades de aprendizaje están distribuidas geográficamente en cinco territorios municipales del estado Mérida, Venezuela; identificadas a su vez y para fines de este estudio, por siglas que las denotan, ubicadas en orden de acompañamiento en Mérida, Libertador (CA-FUNMER, CA-ANDRA, CA-CORPAN, CA-CENTO, CA-CEIDA, CA-ODSEP, CA-ADECH, CA-HEATUR y CA-ETEO); Tovar, Tovar (CA-ORDELCA); Lagunillas, Sucre (CA-DOURI); Ejido, Campo Elías (CA-GESCUR) y El Vigía, Alberto Adriani (CA-ODORO).

De allí que, se estableció la actividad cotidiana de los encuentros, la cercanía y accesibilidad, su vinculación directa con los investigadores, el número significativo de encuentros registrados en su bitácora; así como el hecho de contar con tutores académicos y de investigación o que los investigadores pudieran haber pertenecido a alguna de estas comunidades de aprendizaje, en calidad de participante. Igualmente se destaca que, los registros de campo llevados a cabo durante el estudio para la recolección de información fueron el fichaje, cuadernos de notas, registro de opiniones y anécdotas de informantes clave, ameritando de un procesamiento de análisis cualitativo, aportado por Piñero y Rivera (2013), en sus orientaciones metodológicas, de las que se destacan la inferencia, interpretación, análisis descriptivo y reflexión desarrollados por medio de la triangulación. Este procedimiento permitió obtener los resultados correspondientes o hallazgos, que condujeron a la identificación de los factores críticos (categorías emergentes). De allí, sobresalen las posturas de los referentes teóricos como sustento base para las discusiones y reflexiones de los investigadores.

En este sentido, se aprecia que durante las actividades de acompañamiento formativo desarrollado por los investigadores a estas trece comunidades (dentro de las cuales, se incluyen actividades tales como la facilitación de seminarios, tutorías, socializaciones, avances de portafolios y veedurías); se encontró que los recorridos académicos son identificados como trayectos o momentos, ejecutándose cada uno según la grupalización de la comunidad de aprendizaje, siguiendo las orientaciones propias ocurridas en el taller introductorio de inducción, que se ejecuta al inicio del proceso formativo, a cargo de los facilitadores del ProEA. Lo cual, es generado a partir de la construcción colectiva del proyecto de comunidad y considerando en primer lugar, el *relato autobiográfico* como una narrativa que expone el escrito sobre la propia historia de vida del participante; donde cada relato contiene sus experiencias, vivencias, evidencias sobre los conocimientos previos construidos y los intereses particulares -

colectivos en pro de mejorar el entorno.

Estas narrativas son de formato variado, la mayoría de su propio puño y letra en hojas o libretas con borrones y notas marginales, que muestran con timidez y luego con emoción, siendo socializadas por cada uno en comunidad, que como bien expresan, van destacando acontecimientos y saberes que antes no tenían el valor o reconocimiento consciente, que alcanzan para ese momento. Muchos de los cuales, son coincidentes en procesos similares de vida, manifestando que este ejercicio de mirar a su pasado, les ayuda a identificar sus fortalezas e intereses por aprender, además les contribuye a sentirse acompañados y comprendidos, en parte a entenderse y reflejarse en otros, activando la autorreflexión y autoconfianza, como un recorrido de autovaloración del ser.

De este primer hallazgo cabe destacar, lo afirmado por Carrillo et al. (2022), al mencionar que, junto a las vivencias personales de cada participante, también se exponen sus expectativas e intereses de formación, que van a ser superadas en la dinámica de gestión del conocimiento. En este caso, se genera de la interacción participativa durante la grupalización de la comunidad de aprendizaje; conjugándose con los deseos y requerimientos de actualización y sobre las necesidades de reconocimiento y autorrealización personal. Se confluye en la búsqueda de conocimientos más significativos en el participante, promoviéndose desde esta actuación grupal, una relación gnoseológica en la que aquellos que han alcanzado mayor nivel de desarrollo intelectual, comparten los saberes consolidados a sus pares contribuyendo con la generación de posturas más autónomas de construcción de conocimiento. Promoviendo con ello, el *efecto de cascada del conocimiento en comunidad*. Dado que este momento inicial, contribuye a que cada historia personal sea viva lo más real posible, para que el participante vaya mostrándose de manera genuina a través de las experiencias que van dejando huellas.

Al mismo tiempo, tales experiencias son motivo de reflexión tanto desde un ámbito histórico político, como académico o social y cultural; generando mayor interés por investigar sobre lo que acontece dentro de la comunidad de aprendizaje, al igual que, se constituye en un material de trabajo desde lo personal, que decanta en una línea de investigación. Es aquí, donde emerge la narración autobiográfica como un acontecimiento especial, genuino y auténtico, que va cobrando valor para el participante de la comunidad de aprendizaje, al verse a sí mismo como un autor - protagonista - investigador - promotor del desarrollo, en sus procesos de formación – aprendizaje; coincidiendo con los aportes que proporcionan en su momento, investigadores como García et al. (2016), también Carrillo et al. (2022).

Sin lugar a dudas, es durante los encuentros, cuando los participantes exteriorizan que es una vivencia auténtica y genuina del relato autobiográfico, en la que se destacan los saberes, actitudes, habilidades y destrezas propias; lo que va activando la interacción horizontal de pares. También, emergen procesos creativos de innovación y apropiación de nuevos saberes o contenidos, sin prejuicios o temores por ser cuestionados, valorando los aprendizajes alcanzados.

Todo esto, según manifiestan ellos, han de ser cónsonos con los cambios y avances tecnológicos, históricos, económicos o sociales del entorno humano ecológico en el que se desenvuelve la persona. Otros en cambio, expresan que se van haciendo más propios y significativos todos los conocimientos, pues de lo contrario no tendría sentido la grupalización dentro de la comunidad de aprendizaje.

En el contexto venezolano, la educación en el sector universitario ha sido concebida como una de las grandes prioridades del estado venezolano, siendo además, fundamental para la consolidación, desarrollo y crecimiento tecnológico, académico, político y socio económico del país; muchos participantes coinciden en exteriorizar que, es importante entonces, reconocerla como el espacio propicio para generar movimientos académicos que aseguren el principio de territorialidad de la universidad en el desarrollo de la nación. Es por ello que, la pertinencia de esta propuesta de los estudios abiertos, permite este crecimiento y desarrollo intelectual deseado en materia universitaria. Para la mayoría de los participantes y así lo dejan saber enfáticamente, establecer el diseño de un plan de estudios (matriz curricular), articulado con sus hacedores y saberes, les permite comprender una nueva dimensión del mecanismo de reconocimiento y acreditación por medio del portafolio e investigación, hacia la obtención de un título universitario, en términos de probidad académica.

Al respecto, Rondón (2023), considerando sus conclusiones sobre este tema, apunta que:

La investigación se realiza partiendo de la base de que cada área o tema está aportando a la solución de la problemática o necesidad de la comunidad local o institucional en la que todos están inmersos y poseen un interés en aportar a la solución, convirtiéndose en el foco de interés de la totalidad de participantes. Lo que genera empatía en la comunidad, configurándose un equipo de trabajo que propulsa en idéntico sentido independientemente de los beneficios particulares (p. 98).

Otro aspecto a tener en cuenta dentro de la comunidad de aprendizaje, es que a medida que la comunidad va encaminándose en su desarrollo como círculo de estudio autodirigido, experimentará un avance por fases, en el que Rondón (2023) expone “1.- fase de Aprendizaje, 2.-fase de Investigación, 3.- fase de Producción y 4.- fase de Integración a Redes, productivas o de divulgación de la investigación” (p. 101), en las que los participantes comienzan a tener mayor conciencia del crecimiento intelectual, que experimentan en su proceso de construcción de conocimiento.

La innovación curricular desde la acción cotidiana

En consideración a los elementos expuestos anteriormente, el proceso de construcción curricular es generado en la acción cotidiana de la comunidad de aprendizaje, a partir del propósito concebido en su proyecto, acompañado de los elementos curriculares propios del modelo del ProEA. Proceso este, que se da sobre la premisa de crear opciones de solución (con

el enfoque socio crítico), a los requerimientos socio comunitarios, ecológicos y socio económicos, dando ocasión de validar sus saberes. Lo cual, otorga de vida académica universitaria territorializada a los miembros de la comunidad de aprendizaje, resultando ser una innovación curricular desde la propia acción.

De allí que, sea en el marco de una visión curricular más flexible y con apertura a otros componentes ontoepistémicos generados en la propia construcción del participante; Vélchez (2004), señala que la elaboración de la malla o matriz curricular debe ser vista como un conjunto organizado de saberes y aprendizajes articulados, donde se involucren y se relacionen experiencias de carácter valorativa actitudinal, así como de saberes compartidos entre los participantes y los facilitadores en una dinámica siempre dialógica. Permite también, demostrar y desarrollar las diferentes potencialidades, que a su vez participen en el proceso continuo de innovación - evolución personal o colectiva en los campos del conocimiento destacados.

De esta manera, el currículo construido y ejecutado en la grupalización, se constituye en una propuesta educativa formativa que emerge del seno de la comunidad de aprendizaje, inicialmente con los relatos autobiográficos, desarrollada en escenarios sociales específicos que lo determinan, fortaleciéndose en su dinámica participativa. Tiene, por tanto un carácter contextualizador vital que le estampa esa marca particular de las comunidades de aprendizaje, que amplía su transferibilidad a otros espacios disímiles. Respondiendo de este modo, a los requerimientos que el momento le imprime a la acreditación con alto desarrollo humano. Pues como lo plantea Rivas (2019), se entrelaza una propuesta personal con lo grupal, desde una visión praxiológica que se fundamenta en supuestos no solo onto epistemológicos, sociales; sino que se asientan en lo psicológico y educativo, claramente explícitos por la comunidad de aprendizaje, que nutren la gestión curricular de la universidad y por tanto del ProEA.

Cada participante en las comunidades de aprendizaje observadas, aportan una propuesta de matriz curricular dentro de los estudios universitarios con pertinencia social, dado que al ser más flexible y viable su creación y ejecución, responde a lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), sobre una educación permanente, integradora, identificada con las ciencias y las humanidades, que pueda darse “a lo largo de la vida y a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, el acceso a la educación superior no podrá admitir discriminación alguna” (p. 6); para que cada persona se forme, instruya y se capacite para aprender, desaprender y reaprender continuamente en pro del impulso de patrones de organización académica y curricular flexibles, pudiendo aportar desde sus saberes en el diseño curricular.

Visto de esta manera, el currículo en el ProEA es una práctica incluyente con pertinencia en lo social, al convertirse en una estrategia generadora de nuevas experiencias de aprendizaje; un ejercicio ético que activa la autonomía de quienes participan de su construcción, que

por su dimensión práctica se vuelve interpretable y abierto. Al tiempo de estar signado por la reflexión sobre su práctica compartida, contrastada críticamente con la realidad del participante haciendo que su diseño y desarrollo pueda identificarse en su tratamiento con la investigación reflexión acción. Además, ofrece diversas oportunidades, capacidades didácticas y la investigación inter y transdisciplinaria, amalgamando dialógicamente el aprendizaje social y los saberes de las comunidades. Tal circunstancia, permite la identificación y el desarrollo de potencialidades individuales y colectivas en el contexto mismo de esa acción cotidiana (vale decir, dentro de las instituciones, clubes, organizaciones, asociaciones, gremios o al aire libre), así como en la generación de experiencias de formación permanente, que puedan ser llevadas a cabo en espacios no convencionales.

Se hace oportuno expresar, que con esta modalidad se alcanza una innovación académica en lo que corresponde al diseño del currículo universitario, sustentándose en el enfoque orientativo del currículo abierto y flexible, que bien se fundamenta en el paradigma constructivista. Lo que arroja como resultado que, durante los acompañamientos formativos realizados, los participantes socializan que no solo se hace vida académica en la comunidad de aprendizaje, sino que pueden demostrarse los saberes acumulados a lo largo de la vida, elaborando y socializando sus producciones, en campos del saber inter y transdisciplinar.

Se ha observado en este punto, que se va fortaleciendo el desarrollo intelectual durante la dinámica de participación del saber que posee la persona; es decir, la razón ontológica en la que se construye un nuevo aprendizaje por medio de la investigación, surge desde el contexto real de actuación socio académica en el que cada uno está inmerso, marcando de originalidad su experiencia de indagación. Esta se lleva a cabo durante la interacción social participativa de los conocimientos compartidos y de su aplicación al contexto donde se desenvuelve, pues lo desarrolla con profundidad teórica y pertinencia socio comunitaria a partir de su propia práctica cotidiana, envistiéndose de alta significatividad en virtud del conocimiento construido; es decir, la razón epistemológica.

Apreciando estas experiencias, se demuestra que el currículo flexible permite indagar en la historia propia de formación del participante auto comprometido, dentro una postura reflexivo polivalente, que valora el discernimiento y logros en el marco de una disciplina, (propiciando la inter y transdisciplinariedad), al ubicarse en el campo de conocimiento específico y al ejercerlo en la resolución de problemas reales. Es a partir de estas experiencias en los campos de conocimiento disciplinar, que Barnes (1997), menciona que una de las ventajas del modelo de la organización curricular flexible es que, "sin perder de vista el rigor académico, se brinde una gama de opciones para la formación profesional donde el estudiante pueda participar directa y activamente en el diseño del propio programa, que fortalezca la capacidad formativa y la investigación interdisciplinaria"(p. 9).

Se constata durante los acompañamientos que, cada participante a través de sus saberes

y experiencias, pudo decidir con objetividad, voluntad y libertad la organización de su matriz curricular, observándose su pertinencia en el desempeño de su proyecto de vida, tanto académico como profesional. Mediante esta alternativa que ofrece la institución universitaria a las comunidades proporciona un proceso vivencial individual – colectivo, que como se aprecia más adelante, cobra valor cualitativo cuando se da inicio con la elaboración de la autobiografía, en el caso del ProEA.

Los relatos de una vida vivida. La narrativa autobiográfica

En relación a la autobiografía se ha encontrado que, durante el acompañamiento formativo, los participantes socializan su relato autobiográfico, el cual resulta ser altamente pertinente y significativo. Es un procedimiento estratégico de escritura, consistente en una elaboración auténtica y genuina, en la que la narrativa se realiza acerca de su propia vida. Esta es una construcción que, según los mismos participantes, ha sido una fase enriquecedora debido a que es la primera construcción que abre paso a los diferentes trayectos de encuentro con el conocimiento y, de donde emergen de manera consciente, otros procesos de auto afirmación, auto reconocimiento y autovaloración importantes para su desarrollo personal y académico.

Este procedimiento estratégico, ocurre al inicio de la conformación de cada comunidad, cuando cada integrante tiene la oportunidad de autodescribirse y de reconstruir su historia de vida personal a través de los sucesos a lo largo de su existencia, destacando sus etapas de vida e hitos importantes en las situaciones o aspectos éticos significativos. En torno a lo cual, González (2021), ubica a la autobiografía en un contexto socio histórico notable, al referir que:

Es la autobiografía un camino fino para encontrar problemas de investigación y ayudar a otros para que cierta historia salvaje, la historia cruel no se siga repitiendo generación tras generación o para que ciertas bondades encontradas las podamos potenciar porque la vida sigue, porque la vida es una red de la cual, por suerte, no podemos salir, pero sí compartir. La autobiografía no es un relato superficial, exige bastante profundidad para encontrar allí preguntas que nos ayuden a comprender el presente y vislumbrar caminos sociales, ayuda a la colación del sujeto en su contexto socio-cultural (p. 113).

En virtud de lo expresado, se halló que estas narraciones autobiográficas vienen acompañadas de las respectivas valoraciones y reflexiones personales, acerca de las vivencias familiares, sociales, laborales, afectivas y existenciales vividas por cada uno. Se destacan saberes y experiencias de aprendizaje a lo largo de su vida, así como de la identificación de las cualidades, como de los componentes y áreas del conocimiento que han desarrollado. Con ello, se genera una aproximación al perfil de habilidades y destrezas, (que configura su conocimiento praxiológico), sobre lo cual se establece un componente de la matriz curricular: los saberes individuales. Procedimiento, socializado por cada participante en compañía del tutor de la comunidad, considerando los aportes de Carrillo et al. (2022) quienes exponen que durante la

grupalización en las comunidades de aprendizaje, la autobiografía y la pedagogía alternativa confluyen para que cada miembro logre auto reconocerse y valorarse.

Es preciso señalar que, los participantes luego de socializar su relato autobiográfico en su mayoría, expresan una grata sorpresa al momento de hacer su reflexión acerca de cómo han podido explorar su pasado para reinterpretar su vida y sus vivencias; al mismo tiempo, de tomar conciencia de los logros alcanzados, que mayormente no le daban importancia y valor. Pudiendo de este modo, escribir un documento genuino y auténtico de su propio puño y letra, que una vez socializada, no solo reconstruyen su vida, pues también, encuentran que sus vivencias no se alejan de las vividas por sus pares. Algunos coinciden en afirmar que sanan eventos y reconocen el valor de la vida vivida. Razón por la cual, cabe destacar lo que González (2021), advierte:

Autobiografiarnos es hacernos un retrato, pero no es un retrato cualquiera, es un retrato que sobrevuele nuestros primeros sentires, nuestras emocionalidades para darle un espacio a la lógica, para entregarle un territorio a la teoría y, a partir de allí, poder encontrarle soluciones a unas problemáticas que se eternizan que, pese a ser vividas y padecidas por nosotros, no se han logrado superar, de ahí que una investigación devenida de una autobiografía nos ayudará a comprender esa realidad particular y a encontrarle alternativas que desencadene en munificencias sociales, en pertinencias culturales y en instancias teórico-prácticas (p. 113).

Esta experiencia en efecto, resulta ser un ejercicio de investigación sobre su propia vida que hace entender el por qué es igualmente recursivo y complejo, pues contribuye con la autorreflexión en cada etapa de vida. Es un espacio personal hacia la valoración de la autoimagen que genera autoconfianza y contribuye con el fortalecimiento de su autoestima. Además, como también muchos de los participantes refieren, al socializar se dan el permiso de sanar procesos de vida: entenderse, reencontrarse y encaminar metas en su autorrealización.

En concordancia con lo anterior, González (2017) manifiesta que este es un “diálogo de saberes, una apertura a comprender nuestras diversidades, a vernos en y con los otros, pero también, es un recorrido por las movilidades humanas” (p. 113); por lo que, el participante se hace consciente de sus habilidades, destrezas y conocimientos acumulados, poniéndolos a disposición de sus pares en el intercambio de saberes. Más tarde Carrillo (2019a), destaca que desde el punto de vista andragógico, la autobiografía posee una alta efectividad como estrategia vivencial en los procesos de autoformación, siendo un momento transformador para involucrarse conscientemente en la investigación autoetnográfica, que se inicia con el reconocimiento de la persona. Pues, la autobiografía moviliza en la grupalización de la comunidad de aprendizaje, un proceso consciente de construcción y socialización de saberes, que finaliza como un manuscrito propiamente real, dando cuenta de la vida del participante en la comunidad de aprendizaje.

En virtud de lo expresado, cuando en colectivo se socializa la autobiografía (como parte de

su visión autoetnográfica), se reconoce mayoritariamente, que esta es una de las formas más eficiente de autoexploración del ser, sobre una vida transitada desde el aquí y del ahora de cada uno de ellos y que, al ser valorada, cada quien concluye que es el protagonista del presente y de su destino. Un aspecto existencial de auto encuentro, de apertura de otros procesos en la generación de rutas más expeditas para la investigación y construcción del conocimiento, necesarios en la acreditación dentro del ProEA.

Es importante mencionar que, al llevarse a cabo el curso introductorio de inducción a los estudios abiertos, durante la primera elaboración y socialización de la autobiografía como ejercicio personal; es el momento propicio en el que la grupalización genera de manera afectiva espacios de mayor cercanía, convivencia y valoración. Siendo estos, estampados por la horizontalidad en la convivencia por los saberes, la flexibilidad curricular, y la comprensión de sus propios procesos interactivos, conlleva a formas de autovaloración desde el plano ontológico en sus miembros y a la participación didáctica en la elaboración epistémica. De no desarrollarse adecuadamente el curso introductorio, se dificultaría la misión del relato autobiográfico en pos del conocimiento.

Analizar estas experiencias, permite entender su relación con la construcción de conocimiento, tal como lo manifiesta Carrillo (2018), en sus registros de acompañamiento durante el desarrollo de los talleres de inducción, al manifestar que, se van abriendo además rutas para la elaboración del portafolio, la matriz curricular y la investigación. Convirtiéndose como bien lo menciona Rondón (2023), en un ejercicio significativo que contribuye a motivar y avanzar en el desarrollo de la escritura académica, como “base de la narración de los relatos de vida y de los diferentes productos que exigen disciplina, creatividad y esfuerzo para la producción de resultados necesarios, que respondan a las exigencias propias de la metodología del programa de estudios abiertos” (p. 143).

Por consiguiente, para el ProEA la autobiografía es fundamental desarrollarla y socializarla, al destacar los saberes y conocimientos vocacionales asociados a la práctica y la experiencia cotidiana de cada participante, son a su vez evidenciados y vivenciados durante el proceso de socialización y acompañamiento formativo. De allí, la importancia de su socialización durante la grupalización en la comunidad de aprendizaje; pues este sirve también, de instrumento de autodiagnóstico para el diseño curricular, para el reconocimiento de la persona como participante y como punto de partida para la investigación a tono con lo propuesto por Salazar y Andrade (2009), permite conocer (se) y dar a conocer, para identificar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, así como el de buscar nuevas rutas personales para acercarse al conocimiento.

Así pues, se ha podido evidenciar que el ejercicio personal y colectivo de narrar sus autobiografías, les permite a los participantes asumir un rol de investigadores (autoetnógrafos), con el que recorren senderos donde comienzan a conocerse a sí mismos desde otras miradas

(sus contextos y relaciones); conduciéndoles a tomar conciencia de los diferentes componentes del ser humano como son lo ontoepistémico y metódico. Por ello, González (2015), muestra en su obra que la autobiografía tiene bajo sí misma, mecanismos de búsqueda por lo que se “acude a las memorias, a diarios personales, correspondencias, registros icónicos y objetos personales entre otros” (p. 23), siendo una tarea poco sencilla que se vuelve compleja, porque van explorando y reencontrándose con sus mundos.

Estos obviamente, van emergiendo dibujados de forma secuencial, entrelazados o en paralelo, develando verdades o contrariedades, que le sirven de revivificación de inquietudes para investigarlas y trabajarlas desde una perspectiva teórico conceptual y procedimental más formal. Cada miembro, va comprendiendo el proceso propio de la dinámica de la construcción de conocimiento, generando espacios de socialización y reflexión de esta experiencia autobiográfica; pues, se trasciende el mismo ejercicio autobiográfico para propiciar nuevos espacios de convivencia relacional, dando paso también a la matriz curricular.

Un diseño innovador del currículo en la práctica. La Malla o Matriz Curricular

Es importante mencionar que el diseño de la matriz curricular flexible involucra una apertura en la visión formativa tanto del participante como del tutor, para seleccionar, organizar y distribuir los contenidos en áreas del conocimiento disciplinar, lo cual ha de establecerse considerando su relevancia, pertinencia, utilidad social e individual, tanto de la contextualización, su aplicabilidad e impacto centrado siempre en el participante y en la generación de nuevos conocimientos para potenciar y desarrollar otras habilidades y destrezas. Su diseño cobra vida a partir del saber previo que le sirve a cada quien, de soporte y fundamento para la incorporación, comprensión y aprehensión de nuevas ideas, nuevos pensamientos, por tanto, de nuevos aprendizajes y de allí, su carácter abierto.

Ilustrando de este modo la acción cotidiana, Rondón (2023), plantea en su estudio doctoral que la matriz curricular es construida de forma colectiva por la comunidad de aprendizaje, debiéndose realizar un taller introductorio con la participación del máximo de los integrantes, donde cada uno forma parte (desde sus fortalezas y sus debilidades teniendo en cuenta la salida académica a la que se aspira), en la construcción de la Matriz Curricular General de la comunidad, (porque aplica a toda la comunidad de aprendizaje según sea su proyecto).

Como resultado de esta actividad grupal autoconsciente, se van designando unidades curriculares según los campos del conocimiento establecidos, para conformar los seminarios del tronco común, por medio del cual, gira la dinámica del conocimiento en la grupalización. Es decir, que se identifican los seminarios que tienen un carácter obligatorio (facilitados por el ProEA) y los optativos que pudieran ser acreditables en cada participante, según las orientaciones del tutor académico; un experto en el área de conocimiento del participante,

quién acompaña formativamente al participante. Este, ha de asegurar el éxito de las diferentes etapas y trayectos en el desarrollo académico de la comunidad de aprendizaje.

Posterior a ese procedimiento, con base en la Matriz Curricular General construida, contentiva de los seminarios del tronco común (optativos) y los acreditables (individuales); cada participante confecciona su Matriz Curricular Personal, cuando se da pie para iniciar el proceso de investigación y elaboración del contenido de los diferentes seminarios, que permitan demostrar sus fortalezas o dominios alcanzados en cada seminario o unidad curricular. Tales escenarios, le otorgan a las Comunidades de Aprendizaje el hecho de poder validar sus concepciones y saberes, al tiempo de someterlas a juicios de pares o expertos, en el debate de cada encuentro; para luego fortalecer los saberes y nociones relevantes, que puedan fijarse en la medida en que otras nociones, estén debidamente claras y disponibles en su estructura cognitiva. Estas realidades vividas, se cristalizan en la elaboración de la matriz curricular con sus tres componentes estructurales esenciales, como se ha descrito: los seminarios medulares (propios del programa de estudios abiertos ProEA), los seminarios acreditables (particulares o individuales) y seminarios del tronco común de la comunidad que se pudieron identificar desde el proyecto.

Convirtiéndose desde luego, en hallazgos significativos al comprender que la matriz curricular posee una cualidad transversal dentro de esta forma de participación dialogizadora en comunidad, pues cada quien se auto observa y auto evalúa reflexionando acerca del desarrollo vivido y; con ello, tomar conciencia de los mecanismos cognitivos y metacognitivos desarrollados como propios. Es una experiencia que ocurre en función de cada seminario, (bien sea medular, del tronco común y de acreditación), los cuales están inmersos en la matriz curricular; que pueden irse garantizando en su ejecución para la consolidación de propios y nuevos conocimientos de forma real y consciente.

Estos componentes praxiológicos, se destacan en la acción grupalizadora en donde la asimilación y la retención del saber que se le brinda al participante en la dinámica participativa personal y grupal, van tributando a los productos de gestión intelectual construidos y desarrollados en las diferentes etapas de vida de la comunidad de aprendizaje. Todo ello, va orbitando activamente en función de la malla o matriz curricular, lo que la convierte en un desarrollo más cercano al ser humano que se transforma dentro de esta dinámica.

Ante lo hallado, Angulo y Carrillo (2015), mencionan que este procedimiento de gestión curricular, no solo adquiere un significado y utilidad teórico – práctico para el mismo participante, sino que beneficia tanto el saber colectivo de su comunidad de aprendizaje como el de su entorno socio cultural y laboral del que forma parte; desarrollando habilidades y destrezas para generar, producir, compartir y divulgar su conocimiento. En efecto, este modelo de programa de estudios abiertos concibe al currículo: como un proceso autogestionado, dinámico, abierto y flexible que responde a los intereses, las características y cualidades de

cada comunidad.

Vale destacar entonces, la mirada humanista del ser humano que responde a sus expectativas, a sus requerimientos académicos y sociales como participantes, quienes exteriorizan que una vez finalizado cada uno de los encuentros, se incorporan las visiones personales conectadas con las grupales, surgiendo de este modo, rutas más auténticas y validas en la búsqueda y construcción de conocimiento, como bien asegura Hernández (2023):

(...) genera nuevas experiencias significativas, que coadyuvan a fortalecer las habilidades, destrezas y capacidades para la producción intelectual, que ahora son vistas como contribuciones que se inician desde lo individual personal, para que nutra lo grupal colectivo en comunidades de aprendizaje (p. 154).

Esto efectivamente, se ha evidenciado en la mayoría de las comunidades acompañadas (once de ellas), lo cual ocurre al ritmo propio de cada una, debido a las particulares condiciones que obviamente nunca son similares, otorgándole un matiz multidiverso y de complejo dinamismo, muy *sui generis*, que las motoriza e identifica. Lo anterior, permite comprender el hecho de que los integrantes de las comunidades de aprendizaje se movilizan hacia nuevos modos de gestión curricular, dentro de una interacción horizontal, destacándose la tutoría y el acompañamiento individualizado, los encuentros de saberes y la divulgación de conocimiento.

Parafraseando los hallazgos y conclusiones de Herrera y Didriksson (1999), Carrillo (2010); como de Alonso y Carrillo (2017), Rivas (2019) y Hernández (2023), en sus respectivas investigaciones, estos autores coinciden que en la construcción del currículo en el marco de un esquema curricular flexible y abierto, cobra vigencia la integración metodológica de proyectos de aprendizaje y de investigación. Así pues, dentro de su contexto vivencial su construcción, se desarrolla como procedimiento didáctico participativo; que más allá de representar un desafío epistémico metodológico, es también, la oportunidad expedita sobre las actuaciones personales y grupales que motivan a la generación de conocimiento: una vinculación en espacios de alteridad.

En función de la expresado, la elaboración hermenéutica y etnografía, por tanto, cobra un realismo vivencial auto reflexivo que encamina a la construcción de la autobiografía, el portafolio y las propuestas de investigación, articulando los saberes inter y transdisciplinares en el marco de la grupalización en la comunidad de aprendizaje. Todo ello ocurre, a fin de guiar el aprendizaje y demostrar el conocimiento en un contexto real vivido, como un continuo de formación mucho más auténtico, signado por las potencialidades de cada quien y la consideración académica de sus saberes acumulados.

El portafolio de saberes: una reconstrucción con sentido en la experiencia

Seguido de la elaboración, socialización y valoración de la autobiografía para la construcción de la matriz curricular, se establecen las siguientes etapas en la construcción del Portafolio

de cada participante. Entendido éste, como un documento propio que se elabora durante la grupalización, mostrándose multifacético y versátil, funciona como estrategia - instrumento – recurso del participante; fundamental para la acreditación de saberes, la concreción del plan de estudios o matriz curricular y la investigación surgida del propio contexto del participante. De este portafolio, se destacan los campos de conocimiento y áreas disciplinares del participante con sus respectivas evidencias, elaboraciones o productos obtenidos de los seminarios medulares propios de estudios abiertos, de los saberes individuales y los formativos comunes devenidos del proyecto de la comunidad de aprendizaje.

El documento en mención, es elaborado en la práctica vivencial, destacando las habilidades y destrezas, contentivo de los niveles de dominios teórico - conceptuales, actitudinal - axiológico y procedimental - operativo que posee la persona miembro de la comunidad de aprendizaje: una elaboración en función del relato de vida de cada uno, siguiendo los lineamientos de la autobiografía y portafolio, incidente en la matriz curricular de cada uno de los participantes. Ese procedimiento se lleva a cabo, durante el ciclo de iniciación de la comunidad de aprendizaje, dado que con el acompañamiento formativo del tutor académico y de investigación que asigna el programa universitario de los estudios abiertos de la UPTM Kléber Ramírez, se socializan los avances en los diferentes trayectos hacia la acreditación final, donde es reconocido en cada quien, el nivel universitario alcanzado por sus conocimientos, tal como establece el reglamento o normativa.

En afinidad con lo expuesto, Angulo y Carrillo (2015), establecen en su estudio que es en la práctica de la gestión académica de estudios abiertos, donde se “verifican y comprueban las producciones intelectuales, los productos e innovaciones, las distintas elaboraciones, los perfiles de ingreso y proyectivo como de los alcances esperados; que, junto a las reflexiones, la cualificación y calificación del participante, le otorgan seriedad y rigurosidad” (p. 41). Su construcción, se alcanza con el acompañamiento formativo del tutor, conjuntamente con los miembros de la comunidad de aprendizaje, seguida de la valoración de expertos y testigos (pudiendo darse la auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación). Se ha constituido entonces, un procedimiento que le imprime el carácter formal y amerita el proceso académico para optar al nivel o grado al que aspira el participante, tal cual sugiere Carrillo (2018); quien pone de manifiesto que se expone:

Una creación intelectual donde se plasma, organiza y sistematizan una serie de documentos, evidencias y producciones personales que describen y muestran los alcances, logros y recorridos llevados a cabo por la persona. Estos, son el resultado de su desarrollo, que se inicia desde la autobiografía y cierra con el trabajo de investigación. Además, que incluye los productos intelectuales curriculares desarrollados en el proceso de formación (p. 18).

Otro aspecto relevante del desarrollo y elaboración del portafolio, obedece al encontrado durante las participaciones de los investigadores en las lecturas, presentaciones y socializaciones

del acompañamiento formativo, relativo a la secuencia de eventos que aseguran la calidad y el éxito del mismo, como son la planificación, construcción y desarrollo, socialización y evaluación del portafolio, dado que, estas etapas se presentan desde una perspectiva más humana, centrada en el participante – grupo. Siendo, además momentos oportunos para reflexionar sobre el propio desarrollo y evolución intelectual de cada miembro, de sus propuestas y teorizaciones. Carrillo (2018), igualmente refiere que, en esta relación dialógica el grupo y el participante se amalgaman como un todo dinámico, estimando según el contexto propio de actuación y su desempeño el cómo, con qué y cuándo ser evaluado en los diferentes momentos identificados como los avances de portafolio.

Acontecimientos estos que, de una formalidad académica propicios para el debate, la confrontación, argumentación y verificación reflexiva de los alcances logrados por cada uno, en materia de construcción teórico praxiológica de las disciplinas que confluyen en el portafolio, dan cuenta del nivel logrado por cada participante en esta modalidad de estudios.

De hecho, el portafolio se constituye en un procedimiento auto – etnográfico, andragógico, constructivista, porque se convierte en un método estratégico sistematizador de construcción del aprendizaje y de autovaloración personal, que para Carrillo (2019b), “es ir más allá de la acumulación y registro de saberes, porque se promueve la sistematización del conocimiento alcanzado y la organización de producciones de diferente índole, en razón de valorar las habilidades, capacidades, destrezas”(p. 26), en el marco de los componentes de una disciplina o campo del conocimiento, que muestran áreas de estudio o procesos de formación. Para ser luego, acreditados por un equipo de expertos en el área, que además de conocer de cerca el desarrollo de la comunidad y del participante, ilustran cada uno de estos en la malla curricular y en las diferentes secciones del portafolio.

En pos de la acreditación: la gestión académica del ProEA

Algo importante a considerar sobre la acreditación, es la novedosa forma de administración del plan académico, como ocurre en el ProEA en sus dos salidas establecidas, desde el técnico superior universitario y las licenciaturas en pedagogía alternativa y desarrollo endógeno. Ambas, con las respectivas sub áreas en función de la formación construida por el participante, descritas y debidamente justificadas en el portafolio de saberes y experiencias, sustentada en el proyecto de la comunidad (Montero, 2022).

En este proceso, los participantes exteriorizan que han comprendido desde la práctica que las unidades curriculares, no se conciben como un conjunto de programas temáticos cerrados preestablecidos de prelaciones e inconexos, a ser dictados o impartidos durante un período o lapso, mucho menos que, el participante deba memorizar y reproducir para aprobarlas. Sino que, por el contrario, destacan que se presenta como un proceso secuencial en el que se cristaliza la acreditación para el reconocimiento de saberes y experiencias comprobadas del

participante, en un plan de estudio definido o matriz curricular. La mayoría, distinguen que ha sido elaborado y socializado en comunidad, orientados durante el acompañamiento formativo para el cumplimiento de cada unidad curricular (seminario y unidades crédito) correspondiente a su salida. Lo mismo, se aplica con los participantes que desarrollan las líneas de investigación en postgrado, quienes lo viven como un continuo de desarrollo intelectual, tal cual se expone en la gaceta oficial y demás documentos que así lo fundamentan.

De la evaluación y valoración de las acreditaciones que cada participante realiza de sí mismo y de los demás participantes en compañía de su tutor, es preciso señalar que cada quien, consigna una serie de documentos como requisitos previos durante el período académico establecido, siguiendo con la normativa de estudios universitario vigente, por ante la coordinación del ProEA. En el consejo técnico académico, se designan los testigos (jurados o expertos), se revisa y verifica lo concerniente a la autobiografía, matriz curricular, ensayos, productos y elaboraciones, como de su creación intelectual e investigación. Todo ello, para la apreciación de valores y actitudes desarrolladas durante las experiencias evaluadas. En concordancia con Anzola (2014), quien afirma que se presentan registros y avales de contextos socio laborales o socio productivos de actuación, junto a la validación de problemas investigados, las áreas de conocimiento desarrolladas y finalmente, la demostración adecuada del dominio teórico práctico, ponderado de acuerdo a la matriz curricular elaborada, según el proyecto de investigación individual y de la comunidad de aprendizaje.

En relación a la periodicidad de la modalidad de los estudios abiertos, es importante mencionar que ésta se caracteriza por ser desarrollada en períodos que se establecen de acuerdo a las formas organizativas signadas por la práctica pedagógica alternativa; como efectivamente se ha constatado en las visitas y acompañamientos llevados a cabo. Los mismos se distribuyen por los períodos que establezcan sus miembros, distribuidos para cada uno de los encuentros según acuerden el tutor y los participantes de las comunidades de aprendizaje, en consideración a la concepción metodológica de proyectos de aprendizaje y de investigación, así como de la profundidad y significación de los saberes tratados.

Es necesario aclarar que según describe Carrillo (2018), los trayectos de formación en consecuencia, son definidos como los momentos o períodos consecutivos en que ocurre cada proceso formativo, en lapsos indeterminados. Vale decir, que estos no poseen una duración previamente establecida, la misma depende de la dinámica participativa que presenten los participantes y el tutor, siendo éste, parte del matiz de apertura curricular que la define en su praxis. Para lo cual, es importante la adjudicación del tutor y del enlace, que se lleva a cabo por parte del Consejo Académico del ProEA, quien según Montero (2022), revisará previamente las credenciales del posible tutor y decidirá la cualificación del mismo, que luego participa de un proceso de inducción previa, antes de iniciadas las diferentes etapas de la comunidad de aprendizaje.

Cabe destacar que la singularidad de desarrollo de las comunidades de aprendizaje en estudios abiertos, a considerar según la literatura consultada por los autores, es mayoritariamente presencial (los seminarios se facilitan de modo presencial, otros son semi presencial, algunos son a distancia, virtual o mixtos), incluyen en su desarrollo varias estrategias didácticas multimodales. Siendo en el caso que nos atañe del ProEA, la modalidad presencial, aquella más expedita, en la que los encuentros de saberes se desarrollan principalmente con la presencia física del tutor, algún experto y cada uno de los participantes, dándose el encuentro de saberes en tiempo real. Lo cual, ha sido corroborado en la practicidad de las comunidades, cuando la mayoría (doce de las comunidades acompañadas), coinciden en afirmar que es en la presencialidad que se logran alcanzar las metas establecidas.

En concordancia con estos hallazgos, es preciso señalar que el contacto humano es esencial en las acciones que llevan a cabo las comunidades de aprendizaje, evidenciándose que, el desarrollo de la empatía y la afectividad es indiscutiblemente un componente humano primordial que articula el funcionamiento de la comunidad. Entonces la presencialidad, es un modo para asegurar el desarrollo de todos los procesos, estrategias y fases de la comunidad, según advierten sus participantes. En otros casos, cuando las actividades son asincrónicas o virtuales, los mismos integrantes afirman que no han podido seguirse, debido al ritmo de la relación dialógica que requiere la gestión de conocimiento de la comunidad.

Vale explicar que, durante la grupalización es cuando los participantes se reúnen en un ambiente específico, por lo general fuera del recinto universitario, dándose en espacios socio laborales o socio comunitarios más confortables, donde hacen vida cotidiana los participantes y tiene mayor impacto sus hacedores y saberes, con lo cual, se hace efectivo el principio de territorialidad de la universidad. Aun cuando, el carácter presencial es el más común, hay otras comunidades de aprendizaje (cuatro de ellas) que, funcionan muy distantes en otros municipios, las cuales también fueron observadas y acompañadas en su momento, evidenciando en éstas, la existencia en menor grado del modo semi presencial, dadas las características de accesibilidad, imposibilidad de estrategias multimodales o de desplazamiento de algunos de sus miembros, en razón de la distancia.

Es preciso mencionar que, los participantes relacionan que son pocos los miembros de las comunidades de aprendizaje que se acogen a la ejecución a distancia, no todos cuentan con accesibilidad tecnológica permanente de energía eléctrica, lo que influye con cierto grado de flexibilidad en tiempos de dedicación y autoaprendizaje, a través de las plataformas tecnológicas; en cuanto a que no ocupan espacios físicos de aulas ni horarios establecidos de manera rígida. No es la mayoría, la que se inclina por la semi presencialidad, lo que permite que el número de participantes pueda ser mayor en el espectro de participación y atención del modo presencial. Claro está, que para ambos casos, el nivel de acompañamiento formativo de parte del equipo académico de estudios abiertos, es un tema de mayor consideración, a fin de evitar algún contratiempo en lo que respecta a lo académico, técnico o administrativo del modelo de ProEA.

Esta condición es una particularidad significativa del programa, en ocasiones los participantes exteriorizan que se hace difícil conseguir un horario común para todos, así como también expresan que el acceso al recinto universitario se les dificulta, además de la poca o escasa posibilidad de la utilización de recursos tecnológicos y el cumplimiento del cronograma agendado. No obstante, en ambas modalidades se hacen esfuerzos para garantizar los principios de calidad, relevancia, correspondencia y pertinencia de la educación universitaria, teniendo en cuenta que es la cualificación que priva sobre la cantidad. Se resalta el hecho de que, los facilitadores del programa acuden frecuentemente a aquellas comunidades distantes, para facilitar seminarios y realizar acompañamiento formativo en los diferentes trayectos.

Las voces de los protagonistas. El acercamiento a los factores críticos

Una vez expuestos en detalle los procesos que se viven en las trece comunidades de aprendizaje desarrollados en la práctica cotidiana de las mismas, destacando los componentes estratégicos y metodológicos del ProEA para la acreditación de saberes y experiencias, y habiéndose descrito los aspectos más importantes en su ejecución; se distinguen igualmente, los hallazgos obtenidos del acompañamiento formativo, identificando algunas situaciones que se consideraron los *factores críticos*, devenidos de la sistematización (tanto de los procesos reflexivos aportados por los participantes, junto a los obtenidos por los investigadores en los encuentros reflexivos de la propia comunidad de aprendizaje, como del análisis de los hallazgos).

Dentro de estos, cabe destacar que los logros y alcances significativamente positivos obtenidos durante los años de desarrollo del ProEA, son mayores los aspectos positivos y de cuyos resultados hablan los descritos a lo largo de este documento. En primer lugar, sobresale la *grupalización como la dinámica participativa*, que fluye hacia la generación de conocimiento como aporte sustantivo al patrimonio intelectual de la universidad y la región, un producto en la construcción de conocimiento. De ello hablan en segundo lugar, la elaboración de su propia *investigación, más genuina y auténtica* dentro de un contexto temporal espacial congruente con los procesos que viven los participantes, en cuanto a la divulgación de conocimiento y de los aportes comunitarios e institucionales que se han puesto en marcha desde hace más de una década. Lo cual indiscutiblemente, cualifica como altamente positivo el nivel logrado desde el ProEA en y con las comunidades de aprendizaje.

No obstante, a pesar de esta realidad encontrada en las comunidades de aprendizaje acompañadas tanto por sus participantes como de investigadores, es preciso señalar que también destacan factores críticos que requieren de atención, a ser considerados para alcanzar el máximo nivel de calidad de los procesos académicos formativos de esta modalidad de estudios universitarios. En este acto de contrición, se requiere ser objetivo con la diligencia oportuna, para comprender que es importante haber identificado cada uno de ellos, a fin de comenzar a darles una adecuada atención y seguimiento en cada etapa del proceso mismo de las

comunidades de aprendizaje. De tal modo, que se proporcione la debida corrección en tiempos y fases idóneas, para subsanar tales debilidades y convertirlas en potenciales fortalezas. Los mismos se presentan a continuación, según se fueron identificando en el transcurso indagatorio llevado a cabo por los investigadores.

En este orden de ideas, se destaca que la mayoría de las comunidades han venido alcanzando las metas propuestas en cuanto a *producción intelectual y acreditación*, para el reconocimiento y obtención del título universitario según lo señalado en su respectiva normativa, en función de los fundamentos y procesos propios de su desarrollo, tal como se contempla en la gaceta oficial y la normativa respectiva. Salvo aquellas comunidades, donde se evidencian algunas debilidades en las que, los tutores encargados de los procesos formativos medulares, se mantienen aún muy *apegados académicamente al modelo convencional* de educación universitaria, afectan la dinámica praxiológica de la comunidad donde los encuentros de saberes y la producción intelectual se está viendo en cierto modo perjudicada.

Tal situación podría darse, debido a que su visión curricular acoge el *enfoque con inclinación al modelo cerrado y prescriptivo*, persistiendo las experiencias de aprendizaje como clases magistrales propias del modelo conductista, sin que puedan darse relaciones participativas con el conocimiento elaborado en conjunto. En el entendido que, los participantes pudieran ser tablas razas sobre las cuales, deben esculpirse los nuevos saberes disciplinares o encyclopédicos, que podría jugar en detrimento de los saberes devenidos de la gestión empírica praxiológica que bien pudieran nutrir notablemente la interacción social participativa: la otredad. Quedando fuera de la dinámica grupal, cualquier alternativa andragógica (en participación, horizontalidad e investigación), que pueda surgir del seno de la comunidad para generar espacios de encuentro, donde todos compartan sus experiencias y conocimiento para ser validados en la interacción socializadora durante la grupalización.

De igual consideración, se evidencian ciertos *vacíos en el manejo consciente del modelo de ProEA*. Los participantes refieren que buena parte de los seminarios del tronco común, quedan a discrecionalidad del tutor y responde más aun a una inquietud o proyecto de perspectiva personal, por lo que se les dificulta promover acciones grupales para la construcción curricular abierta y flexible a partir de las estrategias de generación de sus productos, como lo es con la narrativa autobiográfica y la elaboración del perfil de habilidades y destrezas de cada participante, que podrían quedar a un lado en la formulación de la matriz curricular.

Dentro de las causas de esta situación, destacan la base explícita en la que algunos participantes esgrimen que los tutores y participantes, no alcanzan a *empoderarse* del modelo educativo del ProEA, y que probablemente al no poseer las competencias idóneas sobre los diferentes momentos y etapas del proceso de acreditación en los estudios abiertos, entonces marcan de forma inadecuada el desarrollo de la comunidad de aprendizaje. Esto trae como efecto, que cada participante ejecute su desempeño y productos en función de lo que pueda

imaginarse, concebir, creer o pensar, de cómo ha de llevarse a cabo la dinámica de participación y elaboración en pos del conocimiento. El resultado de tales circunstancias, podrían además desvirtuar y distanciar a la comunidad del modelo del ProEA hacia otros enfoques, que indiscutiblemente generaría una inadecuada impronta de sus procesos.

De allí, se aprecia que si el tutor no ha recibido debidamente el *taller de inducción* a los estudios abiertos y no ha sido acompañado por el ProEA, la grupalización se ve afectada de forma negativa, si no se cumple con lo establecido en las orientaciones metodológicas del taller de inducción e introducción a los Estudios Abiertos, como bien expresa Carrillo (2020), si estos no se reciben de parte de la coordinación del ProEA, “tanto los participantes como el tutor, presentaran indudablemente debilidades y fallas en su ejecución, y por tanto se percibirán una serie de dificultades en su desarrollo para la comprensión vivencial de los procesos de acreditación” (p. 132).

Del mismo modo, se encontraron debilidades en el *acompañamiento del tutor de la investigación*. En sus reflexiones y valoraciones (un pequeño grupo de participantes manifiesta que no se sienten adecuadamente orientados y acompañados por algunos de sus tutores), en materia de construcción del portafolio, del proceso de elaboración de la línea de investigación y, de la consecuente producción intelectual (ensayos y artículos), en favor de cumplir con lo establecido en el proyecto de la comunidad de aprendizaje que, ha de apuntar hacia el desarrollo endógeno local; pues según expresa Rondón (2023), se estarían alejando de las contribuciones para desarrollo endógeno de la localidad o institución, presentando incoherencias en los enfoques de la metodología de investigación en y por los estudios abiertos o de la estructuración del portafolio, sus componentes y evidencias.

De lo expresado anteriormente, se precisa destacar que al ser orientados por otros tutores o facilitadores externos, que no están involucrados con esta modalidad de estudios (o, en algunos casos verificados por el jurado), los participantes de las comunidades de aprendizaje estudiadas, encuentran que no se han alcanzado algunos requerimientos en torno a sus escritos, (como son ensayos o productos intelectuales), de las cuales forman parte tanto los seminarios y los artículos, como de las monografías y a otras construcciones (sus evidencias), que conforman el portafolio.

Otros participantes en cambio, coinciden en afirmar en torno a las exigencias que establece el programa y las que poseen algunos tutores externos, significativas diferencias y *debilidades por las inconsistencias de los discursos* que ofrecen al momento de proporcionar las orientaciones en los procedimientos y requerimientos, sobresaliendo lo que corresponde a la continuidad o prosecución dentro del programa (que ocurre de un nivel o grado académico hacia otro más elevado). Entendiéndose que, al avanzar de un nivel a otro, deben asumirse las exigencias y producción para la divulgación científica, en cuanto a la elaboración, profundidad del conocimiento y la gestión intelectual, que como expone Rondón (2023), en ello debe imperar

el *cumplimiento de formación en cada uno de los niveles*, hacia una mayor producción en la medida que avanza su desarrollo en la comunidad de aprendizaje.

Observamos que estas circunstancias, aun cuando son situaciones que ocurren en pequeña medida, son percibidas por los propios participantes como amenazas que afectan el nivel de credibilidad o confianza en la grupalización llevada a cabo dentro de su comunidad, afectando de la dinámica participativa y su motivación para la generación de conocimiento. Pues, si se desvirtúan los procedimientos propios del ProEA, se podría generar una impronta que desconcierta a los participantes, afectando el nivel de conocimiento acerca de los procesos propios del *ProEA*. Esto en parte, explica el por qué algunos miembros han abandonado el proceso en sus comunidades de origen, para continuar asistiendo en otra que les permita participar. Tal situación ocurre como ellos mismos exteriorizan, cuando se observa que en otras se desarrolla un dinamismo más cónsono con sus expectativas de formación, investigación y acreditación, lo cual ha sido evidenciado por los investigadores en tres comunidades acompañadas.

Ante esta realidad de las comunidades de aprendizaje, otros participantes expresan que debería ponerse en práctica lo inspirado en el pensamiento más avanzado en cuanto al *continuo de formación*, en el sentido que, quien modela escenarios de actuación para la indagación y producción intelectual o tecnológica (de auto y co-formación), deba estar ejecutando con ello, una práctica reflexiva de la educación alternativa y socio crítica desde la perspectiva comunitaria y de movimientos como la educación popular; de cuyas experiencias en América Latina, ha proporcionado Anzola (2014) en sus estudios y documentos.

Otro elemento localizado que se torna un factor crítico de atención en la *grupalización*, detectado durante el acompañamiento de algunas comunidades, lo constituye la dificultad de algunos tutores en relación a la *identificación de las diferentes formas de apropiación del conocimiento* de los participantes, como de los procesos cognitivos, creativos y afectivos que conforman la dinámica grupal en la práctica de este modelo. Igualmente, se evidencia poco dominio en cuanto al uso de los recursos reales y medios virtuales para la elaboración de los productos. Se observan también, debilidades en el *seguimiento tutorial a algunos participantes*, a lo que se le une el avance la inteligencia artificial que facilita elaboraciones individuales las cuales, no se ajustan a los requerimientos de *probidad académica* en cuanto a la planificación, elaboración, demostración y generación de conocimiento, como de su originalidad y autenticidad inherentes a los procesos de socialización, aprendizaje y evaluación, que son debidamente solicitados en las diferentes fases dentro del ProEA.

Siguiendo con estos acontecimientos, se logró evidenciar cómo se gestiona el desarrollo intelectual, cuyos aportes significativos presentaron ciertas debilidades en su ejecución con tres de las comunidades acompañadas, sobre la base de las opiniones de algunos participantes de éstas, se aprecian los efectos de la dinámica grupal implícita, cuando no se consideran

los acuerdos y normas internas de conducción de la comunidad, (en torno a roles, formas de conducción grupal y liderazgos o cuando su desarrollo depende únicamente de quien la dirige). Estas situaciones pueden deberse posiblemente, a dejar de lado las orientaciones que son ofrecidas en la inducción del programa y sobre lo cual, cada facilitador adscrito al ProEA, hace énfasis en cuanto a la importancia que implican los registros que deben seguirse dentro de la bitácora de la comunidad.

La bitácora desde esta perspectiva, es un instrumento colectivo importante en el que se registra el acontecer cotidiano y sobre el cual, se sistematizan los procesos internos, de cuyo aporte destaca el hecho en cuanto a ir dejando plasmado de manera cronológica y secuencial, todo lo que ocurre en la comunidad de aprendizaje, es la historia de la comunidad narrada por sus propios protagonistas (Carrillo, 2020). Se destaca que no todas llevan a cabo los registros, como son los de asistencia, de participación, los de acuerdos, actas de encuentro y demás evidencias del desarrollo dentro de la bitácora. Por lo que es importante, motivar a estas comunidades para que puedan actualizar los registros dentro de las bitácoras.

En torno a otros factores vale acotar que, se ha localizado en seis de las comunidades estudiadas, *procesos de divulgación del conocimiento* importantes, han venido dando aportes altamente significativos para validar y medir el desarrollo o establecer indicadores de calidad y crecimiento de las comunidades de aprendizaje, en instrumentos o estrategias que impulsan el desarrollo endógeno sostenible, como son los escenarios e indicadores, las estrategias y fases de desarrollo, que se encuentra ampliamente descrito por Rondón (2023). En tales circunstancias, se destacan actividades como coloquios de investigación o congresillos, donde los participantes socializan los avances de los estudios, seminarios de divulgación desarrollados por los propios participantes a fin de colaborar con el desarrollo formativos de sus pares, encuentros intercomunidades en redes de comunidades.

Del mismo modo destaca, el diseño y la formulación de páginas web, de *bloggers*, también de revistas de corte científico, como medios de divulgación de conocimiento generado en el seno de la comunidad o de la participación en conferencias locales o nacionales, que emergen como valor agregado inestimable en la generación de conocimiento. Experiencias estas, en que la escritura académica y científica se desarrolla desde la propia práctica cotidiana en interacción con el saber disciplinar, siendo ocasiones individuales o grupales para intercambiar conocimientos, exteriorizar sus logros en investigación, exponer saberes y demás experiencias de reciclaje e innovación del conocimiento.

Reflexiones finales

Como se ha podido apreciar a lo largo de este interesante estudio, en el ProEA se concibe a la persona que participa de esta modalidad, como un eje primordial en su condición humana compleja y dinámica, que puede evolucionar dentro de acciones académicas universitarias

innovadoras para la profesionalización y los estudios de postgrado. Bajo el cual, el aprendizaje colaborativo promueve la flexibilidad la inclusión en su programa y, en el desarrollo del currículo, siendo altamente significativo en los procesos de investigación y acreditación. Ello viene dado en cada participante, quien consigue ser el actor protagonista en la grupalización, que ocurre en las comunidades de aprendizaje: un espacio humano dialogizador de demostración y construcción del conocimiento, que se inicia a partir de los saberes y experiencias, donde cobra vida la otredad y alteridad en la academia. Esta es la razón de ser, del ProEA a diferencia de otros modelos y métodos convencionales o tradicionales de la educación universitaria.

En consecuencia cada participante a su vez, se ve fortalecido, acrecentando y construyendo los conocimientos, al tiempo que en su dinámica social participativa va ampliando sus habilidades sumadas a sus destrezas mediante la orientación y acompañamiento formativo del tutor; de tal modo, que el aprendizaje sea más significativo al ser construido en colectivo, por lo tanto, más agradable y motivador, lo cual parte desde la autobiografía como oportunidad óntica para demostrar sus saberes, cristalizados en una matriz o malla curricular.

Si bien la filosofía de los estudios abiertos universitarios, se sustenta en nuevos paradigmas de construcción del conocimiento como del aprendizaje basado en proyectos, devenidos de aportes de la neurociencia, esto ocurre bajo el enfoque humanista socio crítico de perspectiva histórica, hermenéutica y etnográfica. Se debe asegurar entonces, que en todas las comunidades de aprendizaje este modelo del ProEA, siga siendo un espacio de encuentro de saberes cada vez más crítico propositivo, con ambientes y dinámicas también cada vez más complejas, enmarcadas en la complementariedad metodológica de vanguardia.

Lo anteriormente planteado, deviene de la calidad en la interacción grupal observada durante el acompañamiento formativo que se produce entre sus miembros, destacando la presencialidad, dada las relaciones dialógicas y sinérgicas que ocurren en los encuentros de saberes. En razón, de que la interacción participativa destaca el conjunto de relaciones de alteridad y otredad en pos del conocimiento: un entramado situacional de compartir y promover los saberes, la gestión cognitiva, creativo - afectiva, la autonomía responsable y comprometida que se vive en la grupalización.

A partir de lo expresado, emergen como factores críticos la importancia de la inducción, la necesidad de acompañamiento, el interés de favorecer la investigación desde una perspectiva de autenticidad, originalidad y la construcción de conocimiento para la acreditación con probidad académica. Por lo que, la grupalización está obviamente signada en el interés de comprender, compartir y debatir sobre lo que ocurre en un mundo multidiverso y pluridimensional, en el que puedan operarse variadas dimensiones humanas tanto sígnicas como simbólicas, con vivencias intersubjetivas de reflexión crítico dialógica de los saberes compartidos y construidos. Todo ello, en el marco de las perspectivas del desarrollo praxiológico-teórico-metodológico propios del ProEA.

Esta modalidad de estudios universitarios a diferencia de otras, expone una visión acción de la dinámica ontoepistemológica de vanguardia, que trasciende del espacio humano a lo académico y viceversa, donde los modos de indagación y la relación afectiva son ejes transversales que aseguran el proceso formativo vivido creativamente. Pues, de no ser así, difícilmente podría estarse actuando sobre los fundamentos que sustentan y activan los procesos propios del ProEA.

En razón de lo expuesto, se destacan la generación, innovación y apropiación del conocimiento, que bien han sido aportados en sus documentos por Anzola (2014) y Carrillo (2020), acerca de esta innovación universitaria, como de la Gaceta Oficial 40.366, que lo ampara. En este aspecto, se evidencia un espacio de interacción que se acerca al modelo de educación andragógica en pos del conocimiento, en función tanto de las experiencias previas de formación, como de las demostraciones en el transitar de la teoría requerida y, de los intereses por hacer que el proyecto logre evolucionar en saberes y hacedores, hacia el desarrollo endógeno. Todo ello, en un ambiente de horizontalidad, participación e investigación.

Bajo esta óptica, los investigadores encontraron en las experiencias de campo que, al realizar las jornadas de acompañamiento formativo en los estudios abiertos, se establecen en su operatividad los componentes descritos inicialmente por (Anzola, 2013, 2014); también los aportes expuestos en Alonso y Carrillo (2017) y en Carrillo (2020), de acuerdo a los requerimientos teórico-prácticos del proyecto que en colectivo se construye como inducción - proceso - producto – acreditación en el ProEA, que le permite a cada participante avanzar en sus diferentes trayectos, a un ritmo específico sin plazos prefijados, prelaciones, ni presiones y sin otras pretensiones que no sean la acreditación en el reconocimiento de saberes y experiencias en un campo del conocimiento desarrollado por el participante.

Como resultado de lo anterior, se ha venido alcanzando un nivel mayor de elaboración teórico conceptual y práctico, cumpliendo con las exigencias tanto de la comunidad, como de lo establecido en los documentos fundacionales y normativos de los estudios abiertos. Lo cual, se ha podido evidenciar durante los acompañamientos en los últimos años. Todo en virtud, de estar asentado en los niveles de desempeño y responsabilidades propias personales – grupales de sus integrantes, vistos en sus compromisos con el saber, en sus deseos e inclinaciones vocacionales, en las aptitudes y elaboraciones de los participantes.

Otro aspecto relevante representa ser, que este programa comprende un conjunto de componentes epistémico metodológicos dedicados a la conformación de diversas actividades de formación integral, de creación artística, humanística, científica, tecnológica, en áreas particulares de estudio, para impulsar la creatividad e innovación, la solución de problemas (personales, familiares, comunitarios, sociales, ambientales, de servicios, productivos, socio económicos, humanísticos, tecnológicos y científicos). Lo expresado ocurre, según Rondón

(2023), a través de la indagación continua, orientada a la contribución del desarrollo endógeno, la pedagogía crítica, la ecología para el desarrollo humano y la creación intelectual, dando como resultado el aprendizaje colectivo permanente.

Estos mecanismos procesuales, han apoyado la divulgación de conocimientos mediante la investigación autodirigida y coordinada por tutores, activando la docencia desde y para el ser, impulsando la producción intelectual y la territorialidad; en la convicción de desarrollar profesionales con alto sentido social, elevada actitud crítica reflexiva. Sintiéndose al mismo tiempo, altamente calificados y avocados a responder a las necesidades o requerimientos de la sociedad y el entorno natural, donde tiene su hacer cotidiano. Todo ello, en el marco de la probidad académica como condición transversal garante de la ética y del espíritu propio del programa, en los procesos de enseñar y demostrar, aprender a aprender, construir y divulgar, valorar juntos y evaluar para acreditar.

El Programa de Estudios Abiertos es un programa que, en sí mismo contribuye a la construcción del bienestar de la persona, de la familia y comunidad local, debido a que los proyectos de investigación están dando respuesta a problemas locales o institucionales. Los propios, son registrados como focos mediadores a resolver, a través de la investigación devenida de la experiencia de vida y del análisis integrado de los demás componentes del portafolio de saberes, la socialización y por consiguiente de la grupalización. Tal característica ha de ser interiorizada en primera instancia por el tutor, luego por los participantes de la comunidad de aprendizaje y, después la comunidad local o institución. Estas últimas, deberían estar conscientes sobre la existencia de la comunidad de aprendizaje, como un ente dinámico y productivo de conocimiento, en favor de la gestación del bienestar comunitario o institucional.

Finalmente, considerando los hallazgos resultantes del estudio presentado, los investigadores consideran altamente importante atender los requerimientos de cada comunidad, que conduzcan a generar las vías expeditas para responder hacia el fortalecimiento de los factores críticos detectados, a fin de alcanzar un alto grado de congruencia y calidad, cónsonos con el espíritu propio del programa de estudios abiertos y de la autogestión del conocimiento. Dado que, con este documento también, se han proporcionado rutas para la mejora de los procesos de esta loable formación universitaria alternativa, en creciente expansión.

Referencias

Alonso, M., y Carrillo, T. (2017). *El acompañamiento formativo para la formación docente con la praxis de las pedagogías alternativas, a partir de la planificación estratégica educativa*. Universidad Valle del Momboy.

- Angulo, A., y Carrillo, T. (2015). *El currículo abierto y flexible en la acreditación de experiencias del programa de estudios abiertos de la UPTMKR, Ejido Mérida* [Tesis de grado de Maestría]. Universidad Fermín Toro.
- Anzola, M. (2013). Los Programas Universitarios de Estudios Abiertos (PUEA) de la Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez. Un estado del arte. *Conocimiento Libre Y Licenciamiento (CLIC)*, (6). <https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistaclic/article/view/522>
- Anzola, M. (2014). Comunidades de Aprendizajes, investigación e innovación. Un nuevo espacio académico. *Conocimiento Libre Y Licenciamiento (CLIC)*, (7), 267-292. http://convite.cenditel.gob.ve/files/2014/06/RevistaCLIC_Experiencia_Comunidades1.pdf
- Barnes, F. (1997). *Líneas Generales para el Diseño Curricular*. UNAM. Coloquio Multidisciplinario, Facultad de Química de la UNAM.
- Carrillo, T. (2010). *Documento Prospectivo de la Escuela Alternativa “María Rosario Nava” fundamentos para la inclusión*. Inédito. Documento de registros de estudios.
- Carrillo, T. (2018). *La perspectiva de la Pedagogía alternativa. Seminario de formación modular en el programa de estudios abiertos*. PROUEA. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Carrillo, T. (2019a). *De la pedagogía general a la pedagogía crítica. Seminario de postgrado en pedagogía crítica*. PROUEA. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Carrillo, T. (2019b). *La interacción participativa en la comunidad de aprendizaje. Una aproximación a la intersubjetividad para la construcción de conocimiento. Material de trabajo para el seminario de Pedagogía Alternativa*. Inédito. ProEA. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Carrillo, T. (2020). *La grupalización como factor dinamizador en las comunidades de aprendizaje de estudios abiertos* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Carrillo, T., Montero, A., y Sulbarán, F. (2022). Comunidades de Aprendizaje y Pedagogía Alternativa: una Reflexión desde la Vivencia. *Revista Cruxentiana. Comunidad y patrimonio*, 13, p. 191.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 20 de diciembre de 1999 N° 5.423, Extraordinario*.
- Elboj, C., Puig, D., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó.
- Flecha, R. (2006). *Las comunidades de aprendizaje en la resolución de conflictos. La Formación Comunitaria*. CREA.
- García, R., Jaramillo, G., y Mosquera, L. (2016). *Claves que subyacen en el método autobiográfico*. Universidad Católica de Pereira.
- González, M. (2015). *Lenguajes del poder ¿Lenguajes que nos piensan?* Universidad de Manizales.

- González, M. (2017). Diálogos de saberes: las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de pedagogía*, 38(103), 209-247.
- González, M. (2021). Narrativas de sí, las autobiografías como dispositivos para pensar y precisar problemas de investigación en la educación. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13), 95-116.
- Hernández, T. (2023). *Visión óntica del docente en el Programa Nacional de Formación en Ingeniería Informática* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Herrera, A., y Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 10(2), 29-52.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 15 de agosto de 2009. Nº 5.929. Extraordinario*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2014). *Programa Universitario de Estudios Abiertos*. Gaceta Oficial Nº 40.366, 12 marzo 2014.
- Montero, A. (2022). *Modelo Humanista de Gestión para el programa de estudios abiertos* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Motta, R. (2019). *Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Educacion Superior y Sociedad*, 9(2).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*.
- Piñero, M., y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa. Orientaciones procedimentales*. ILBPF UPEL.
- Rivas, P. (2019). Los Estudios Abiertos. Consideraciones sobre la formación avanzada de un programa nacional (PNFA). *Educere*, 23(75), 267-292.
- Rondón, J. (2023). *Modelado del Desarrollo Endógeno Sostenible: escenarios, estrategias e indicadores en los procesos de formación* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez.
- Salazar, I., y Andrade, D. (2009). *Acreditación Del Aprendizaje Por Experiencia. Una política de Inclusión*. <http://es.scribd.com/doc/7102490/Acreditacion-Del-Aprendizaje-Por-Experiencia>
- Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. (2012). *Postulados Filosóficos del Programa de Estudios Abiertos ProEA*. UPTMKR.
- Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. (2014). *Reglamento Especial para Acreditar Experiencias y Saberes Acumulados del Programa Universitario de Estudios Abiertos*. UPTMKR.
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de currículo. Telos Revista Interdisciplinaria de Estudios en Ciencias Sociales. *Revista Cruxentiana. Comunidad y patrimonio*, 6(2), 191-208.