

MIRAMDA, UNA PROPUESTA EDUCATIVA EMERGENTE DESDE LA INVESTIGACIÓN

Lcda. Carol Elizabeth Ianni Gómez. MSc

ianni.carol9@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda
Venezuela

Recibido: 29 de marzo del 2017

Aprobado: 05 de mayo del 2017

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de exponer algunas proposiciones o ejes clave para la gestión del aprendizaje y el conocimiento desde la investigación, tomando como referente El Modelo de Investigación-Reflexión en Ambientes de Aprendizaje, el cual es una propuesta educativa que emergente dado que en los actuales momentos las universidades deben, necesariamente, hacer una revisión urgente de los supuestos teóricos y prácticas educativas que se desarrollan en los diversos espacios de aprendizaje, si quiere apuntar a una formación pertinente en tiempos de incertidumbre.

Descriptor: Educación, aprendizaje, gestión de conocimiento, formación, investigación.

ABSTRACT

This article aims to present some proposals or key axes for learning management and knowledge from research, taking as a referent the Research-Reflection in Learning Environments Model, which is an emerging educational proposal since, for the purpose of having relevant training in times of uncertainty, universities currently need to make an urgent review of their theoretical and educational practices developed in the various areas of learning.

Keywords: Education, learning, knowledge management, training, research.

INTRODUCCIÓN

La universidad venezolana debe gestar desde su realidad procesos de cambios y transformación en la docencia y en el docente, como expresión de la formación, ya que la dinámica social actual lo demanda. Desde esta perspectiva, el docente ha de asumir como teoría formativa el proceso de investigar en la práctica, sobre la práctica y a los contextos donde se desarrolla la actividad pedagógica, para la producción y apropiación social del conocimiento que conlleven a la transformación de las propias prácticas educativas. No obstante, para esto la universidad moderna debe, necesariamente, hacer una revisión urgente de los supuestos teóricos y prácticas educativas que se desarrollan en los espacios de aprendizaje, si quiere apuntar a una formación pertinente.

A razón de lo planteado, el presente artículo tiene el propósito de exponer algunas proposiciones o ejes claves para la gestión del aprendizaje y el conocimiento desde la investigación, tomando como referente El Modelo de Investigación-Reflexión en Ambientes de Aprendizaje, (de aquí en adelante MIRAMDA - 2015), el cual es una propuesta educativa que emerge tras seis años de sistematización de las experiencias aprendizajes y de formación desde la investigación, desarrollada con estudiantes y docentes de la U.C. Orientación Educativa del Programa de Educación de la UNEFM.

Este artículo se ha estructurado en tres apartados que ofrecen información, en primer lugar, del contexto la transformación educativa universitaria. En segundo lugar, explica el porqué del cambio en el proceso formativo y en tercer lugar, se esbozan algunos elementos claves de la gestión del conocimiento y el aprendizaje desde la investigación configurados en el modelo educativo MIRAMDA.

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN CONTEXTO

En el contexto universitario, la docencia ha sido y es función sustantiva de la universidad, pues ella en pro del desarrollo individual y colectivo, pretende formar profesionales e investigadores de la más alta calidad, críticos, reflexivos, sensibles y

comprometidos, social y éticamente con el desarrollo humanístico, científico y tecnológico del país. De allí que la transformación educativa debe verse como un proceso inminentemente necesario y pasa por hacer revisión urgente de los supuestos teóricos y prácticas educativas que se desarrollan en los espacios de aprendizaje.

Considerando lo anterior, es de saber que el estado venezolano ha enmarcado su política de transformación bajo la concepción de la educación como un proceso integral que desde la reflexión y la crítica permita la elevación de la conciencia individual y colectiva, la superación del pensamiento y el desarrollo de conocimientos fragmentados; para lo cual, la didáctica se debe centrar en la investigación, la creación y la innovación.

Esta intención de la política educativa venezolana, a razón de las evidencias del proceso educativo y con su desarrollo pedagógico y didáctico desde estos preceptos, hacen inferir que la gestión transformadora pareciera no estarse dando con el nivel de discusión, reflexión y de aprehensión necesaria en cuanto a sus fundamentos y a sus aspectos teóricos conceptuales y metodológicos. En este sentido, González (2011: s/p), sostiene:

Una de las ideas que parece estar fuera de discusión, es la transformación de la universidad, de sus prácticas académicas, de sus procesos políticos internos, de su razón de ser, ya que la actual situación cultural y civilizatoria por la que atraviesa el mundo, reclama el cambio universitario, particularmente por la evidente caducidad de las actuales perspectivas científicas.

Probablemente esto apunta a que la transformación educativa vista desde lo que implica asumir nuevos paradigmas y enfoques gnoseológicos, ontoepistémicos y por ende metodológicos, sustentadores de los procesos pedagógicos y didácticos, están relevados a un segundo plano. A razón de esto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014:5) plantea:

La profundización de la transformación del modelo educativo que demanda la sociedad venezolana, en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa y los propósitos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, requiere un enfoque formativo articulado a los procesos de investigación sobre la acción y los contextos donde se desarrolla la actividad

pedagógica, en función de producir colectivamente conocimiento para la transformación de las prácticas educativas.

Poniendo lo anterior en perspectiva, el docente y en especial el docente universitario ha de asumir como teoría formativa al proceso de investigar en la práctica, sobre la práctica y en los contextos donde se desarrolla la práctica pedagógica; todo esto para una real producción y apropiación social del conocimiento que conlleve a la transformación de las propias prácticas educativas y la realidad social. De allí que resulta importante preguntarse ¿Cómo ha de asumir este nuevo paradigma la educación universitaria venezolana? Puesto que ella solo se ha sumergido en transferir datos e informaciones, olvidándose de su real función de formar un ser humano productores de conocimientos y en esa medida, producir conocimientos pertinentes. Pues en este sentido Morín (2000:178), plantea:

La educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos permanezca ciega ante el conocimiento humano y no se preocupe en lo absoluto por hacer conocer lo que es conocer y mucho menos sea capaz de promover el abordaje de los problemas globales y fundamentales, mediante métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias reciprocas de todas las cosas en un mundo complejo.

A razón de lo planteado, es importante traer a colación elementos desveladores en torno a la praxis pedagógica y a la investigación que se desarrolla en el Programa de Educación de la UNEFM. En lo que concierne a la praxis pedagógica, entendida esta como el proceso que busca que las experiencias vividas se conviertan en teorías, constitutivas de su matriz epistémica y viceversa, mediante la contemplación reflexiva desde el cuestionamiento, la comprobación de la teoría en la práctica y la legitimación de esta última.

Muy por lo contrario, “la praxis pedagógica es interpretada como el proceso de organizar actividades a partir de los contenidos académicos que se van a desarrollar por un lapso de tiempo, aunque hagan uso en algunos momentos de la investigación como producto de aprendizaje. De allí que, se vislumbra una praxis enmarcada en los

modelos centrada en los contenidos académicos y no en procesos indagatorios y reflexivos” (Ianni, 2015).

Asimismo, según la autora, del proceso investigativo emerge la necesidad de generar cambios y transformaciones tanto en la concepción de qué y cómo se investiga, como la forma de construir aprendizajes y conocimientos a partir de él, puesto que en dicho programa educativo se evidencia que no se promueve una praxis educativa planteada desde esta perspectiva, ya que tanto el docente como el estudiante no hacen, no están formados y pareciera no estarse formando para desarrollar la investigación educativa, es decir “organizar e instrumentar su propia praxis desde la investigación como elemento que la dinamiza” Ianni (2015).

En este sentido cabría preguntarse ¿Cómo enfocar el proceso educativo y por ende la docencia desde la investigación para desarrollar una formación generadora de un profesional altamente competente? pues, muy por lo contrario, las relaciones entre investigación y práctica docente han sido desde siempre complejas y poco amigables, hasta el punto de asumir posturas separatistas. Evidencia de ello lo plantea, Hargreaves citado por Muñoz, (2010:5), cuando sostiene:

...la enseñanza, no es una profesión basada en evidencias científicas, al contrario de lo que ocurre en otros campos, como el de la medicina, donde la sinergia entre investigación y práctica ha producido avances significativos. Puesto que la investigación educativa no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente, ni crear un cuerpo de conocimientos sólidos e indiscutibles con sentido acumulativo, ni difundir adecuadamente sus resultados.

Todo esto conlleva a tener presente que, tratar de comprender la realidad de los procesos educativos desde la investigación para el desarrollo de competencias, no es tarea fácil puesto que la formación siempre va a estar inextricablemente unida a la forma de docencia universitaria.

EL POR QUE DEL CAMBIO EN EL PROCESO FORMATIVO

Desde la experiencia de la investigadora como docente, resaltar que la formación está demarcada por los diferentes puntos de vistas y perspectivas de quienes participan en

los procesos y actividades pedagógico-didácticas que se desarrollan en dicho programa. En este sentido, el emerger de la necesidad de cambios y transformaciones en la formación deviene desde el hacer docente en la cotidianidad, el cual se ha sometido al continuo proceso de investigación y reflexión y se ha sistematizado a lo largo de seis años.

De igual forma, durante este proceso, el hacer investigativo se ha dado desde una relación ontoepistemica desde del mundo de las ideas y pensamientos propios de la naturaleza del ser humano. De allí la participación de estudiantes y docentes como coinvestigadores y actores fundamentales en y del proceso.

Es de resaltar que el proceso desarrollado desde el enfoque dialéctico aplicado al contexto educativo, ha sido guiado mediante la investigación acción educativa. Considerar la dialéctica como marco guiador hacia el conocimiento científico, y a su vez del proceso de cambio y transformación de las estructuras mentales, se traduce en un proceso de conocimiento desde el cuestionamiento, el ejercicio crítico ideológico y autocrítico reflexivo, que tanto docentes como estudiantes, han hecho sobre sus vivencias al problematizar su propia realidad.

De allí que, las prácticas educativas y de aprendizaje que se dan en el Programa de Educación fueron y son sometidas continuamente a un proceso crítico y sus actores a la autocrítica reflexiva, tomando como eje central problemático que necesitan ser cuestionadas, interrogadas y repensadas para su transformación.

Como resultado de esto, el Programa de Educación de la UNEFM muestra la necesidad de generar cambios y transformación sobre la base de las políticas educativas contenidas en la LOE (2009), la cual enfatiza en el desarrollo de los procesos educativos a través de la Investigación, la Creatividad y la Innovación como ejes dinamizadores y sobre la base de los Principios, Valores y Fines de la Educación.

En este sentido, el diseño curricular de dicho programa debe ser objeto de transformación ya que evidencia desarticulación de los enfoques, modelos didácticos y presupuestos teóricos-metodológicos en los cuales se sustenta, esto en relación con los fundamentos propuestos con las políticas educativas y a lo que la dinámica formativa

demanda. Ello conlleva a no responder de forma pertinente a la formación del integral del docente afectando los desempeños que debe evidenciar en la realidad educativa.

Trascender a esto implica desarrollar una formación desde la premisa que declara al docente desde una diversidad de roles y funciones para desarrollar conocimientos, como agente de cambio y transformación individual y social así como iniciador de los procesos de liberación y emancipación humana. Esta perspectiva formativa, debe a su vez conllevar a redimensionar la praxis docente, del aprendizaje y de la gestión del conocimiento, encaminadas entonces a reenfocar sus fundamentos pedagógicos, métodos didácticos y, lo más importante, a contextualizar la formación a las necesidades reales tanto de los educandos como del entorno mismo en el cual se da dicho proceso, solo así podrá alcanzar niveles de pertinencia y calidad formativa.

Este proceso, también debe darse sobre la base de asumir tanto al docente, como al estudiante en plenitud, como totalidad y a sus experiencias, ideas y contenidos de la conciencia como marco epistemológico del conocimiento. Asimismo, debe desarrollarse desde el hacer investigación, hacer introspección de la vivencia, reflexión y crítica, como forma de reconstruir las teorías y constructos mentales que se poseen conllevando a la concienciación individual y a la sensibilidad por lo social, es decir una forma de conocimiento.

Todos estos elementos se configuran como innovaciones para formular propuestas educativas que permitan el despliegue de estrategias, acciones y herramientas promotoras del desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y destrezas profesionales desde el vivir y experimentar aprendizajes para la plena conciencia comprensiva de la naturaleza del conocimiento científico y el conocimiento humano que conlleve al desarrollo social y a la trascendencia del ser.

Finalmente, para desarrollar aprendizajes desde la investigación, la introspección reflexiva, la crítica, como elementos que transversalicen toda la formación se requiere de un modelo educativo consustanciado y perfilado desde estos componentes dinamizadores. En este sentido, el Modelo Educativo MIRAMDA se presenta como una propuesta emergente cimentada en diversos supuestos gnoseológicos, axiológicos

ontoepestémicos, praxiológicos y metodológicos, que han fundamentado y estructurado los diferentes procesos que condicionan la formación desde un enfoque inter y transdisciplinario, ya que sumerge tanto al estudiante como al docente en procesos de indagación, análisis y búsqueda de soluciones a los problemas socioeducativos vividos en su realidad contextual y a los problemas de su propia existencia como ser humano.

MIRAMDA – EJES CLAVES PARA LA FORMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN

Modelo de Investigación y Reflexión en Ambientes de Aprendizajes

En los actuales momentos a la universidad le urge trascender de un modelo educativo universitario con fundamentos desarticulados, atomizados, parcelados y con prácticas educativas poco pertinentes en lo que implica la formación integral, a propuestas que asuman como principios la integración, la complementariedad, lo holístico, la inter y transdisciplinariedad y la complejidad de los procesos pedagógicos en la formación humana.

Por consiguiente, el modelo educativo MIRAMDA, como propuesta educativa se considera una construcción teórica que a partir de supuestos científicos y filosóficos-ideológicos representativos de la concepción de hombre, de sociedad y de educación plasmado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), pretende tanto interpretar, intervenir y generar cambios en el proceso de formación de profesionales, como coadyuvar a las transformaciones en el ámbito en donde se contextualiza.

La propuesta educativa ha de ser desarrollada en el contexto de la formación de profesionales universitarios con énfasis en los estudiantes de educación y los docentes en ejercicio, quienes coadyuvan directamente en la construcción de una sociedad igualitaria y justa. No obstante, y a razón de las nuevas políticas, planes, programas y proyectos del Estado en materia educativa de los profesionales de la docencia como corresponsables en la formación de los ciudadanos y ciudadanas de la República Bolivariana de Venezuela (LOE, Art. 38), se hace evidentemente necesario comenzar a implementar procesos de formación sistematizados y en relación a los principios,

fundamentos y métodos que sustentan la formación para el desarrollo complejo de competencias humanas y profesionales.

Asimismo, se busca constituirse en un referente teórico, metodológico y práctico sustentado en la investigación, la creatividad y la innovación (LOE, Art. 14), que coadyuve a la transformación universitaria en torno a la formación integral, la producción intelectual y la vinculación social, que de forma cohesionadas e interconectadas garanticen el desarrollo de las potencialidades creativas y las capacidades resolutorias de los individuos frente a los problemas sociales, humanos y educativos.

En consonancia con el principio de “la formación como continuum humano”, el modelo presentado procura el desarrollo de competencias, tanto de los estudiante como de los docentes en ejercicio, inherentes a sus roles y funciones profesionales, con fundamento en la investigación y la reflexión, desde una visión complementaria, holística, compleja, sistémica, inter y transdisciplinar.

MIRAMDA, como modelo dinámico e integrativo de gestión del conocimiento científico, humano y del aprendizaje, asume como idea fundamental que la investigación ha de permear la estructura curricular reconfigurándose los ejes de formación en unidades de investigación-formación y siendo operacionalizada a través de diversos proyectos (de aprendizaje, de investigación e innovación, curriculares, de transformación, de sistematización, entre otros), concatenados entre sí e interconectados por nodos problematizadores, lo que ha de generar un proceso integrador de la práctica docente, la investigación y la acción social comunitaria desde y en los ambientes de aprendizajes.

Principios Fundamentales del Modelo MIRAMDA

Para desarrollar una formación desde un enfoque holístico, sistémico, complejo y transdisciplinar se asumen como ejes orientadores del proceso:

La búsqueda de la trascendencia, lo que implica asumir nuevos enfoques educativos que conlleven a la transformación recursiva del conocimiento y sus formas de

producirlo, de la educación y su forma de desarrollar aprendizajes y procesos de pensamiento-acción.

La formación de profesionales competentemente conscientes de sus rol ante el proceso de comprensión y desarrollo humano y su capacidad de emprendimiento y compromiso creador ante los problemas contextuales de la realidad.

La asunción de lo inter y transdisciplinar como una manera de enfocar los problemas prácticos como objetos de aprendizaje para su comprensión global que conlleven a la construcción reconocimientos por la interconexión e interrelación del saber humano como totalidad no dividida y en permanente cambio. Asimismo, es una actitud mental para abordar la realidad de forma sistémica, ecológica y dialéctica. Por tanto desde este enfoque, y considerando la Carta de la Transdisciplinariedad (1994), se reconoce al ser humano como una complejidad y a la existencia de diferentes niveles de realidad gobernados por diferentes tipos de lógica, de allí que se asumen la experiencia, la razón y la intuición como fuentes de la cognición humana.

Algunas Concepciones Primarias del Modelo MIRAMDA

El modelo educativo MIRAMDA, como expresión de sus fundamentos originarios, plantea como elementos guadores de la gestión del conocimiento y de los aprendizajes para la formación de profesionales de la UNEFM los siguientes:

1. Tener como epicentro de la formación lo humano del ser humano sobre el principio de “aprender para comprender” a toda la persona y a todas las personas, en el continuum de vida.
2. Desde lo humano, se asume la formación desde una dinámica rotativa en torno al eje razón-experiencia-circunstancias y hechos de vida.
3. La búsqueda y construcción de conocimientos y aprendizajes pertinentes para la profesionalización y la vida, desde la convergencia interdisciplinaria de las disciplinas científicas y la multidimensionalidad del conocimiento humano, a partir de la problematización y la comprensión de la realidad cotidiana humana y social.

4. La construcción de un conocimiento educativo mediante la dinámica de la acción-reflexión-acción.
5. La interiorización, tanto en estudiantes como en docentes, del enseñar y aprender a vivir en el continuo conocer para saber, esto como proceso guiador hacia la trascendencia humana.
6. Ser un espacio para el pensamiento innovador, la investigación y la creación de propuestas investigativas-formativa que den luces hacia un modelo de educación universitaria que con su dinamismo, se torne cada vez más armónico a las circunstancias que suceden en la realidad educativa.
7. Formar profesionales, que desde sus múltiples y diversos roles, y con sensibilidad hacia los problemas humanos, se conviertan en líderes capaces de promover cambios y transformaciones sociales, económicas y científico-tecnológicas.
8. Pretender desarrollar un conocimiento desde la realidad contextual del estudiante y del docente, entendiendo que el conocimiento se da desde el pensar, hacer, vivir y sentir de la realidad de cada quien.
9. La relación dinámica e inextricable del conocimiento empírico práctico con el teórico racional y con el emocional afectivo y la recursividad del bucle ideas-sentimientos-vivencias.
10. Fomentar, tanto en estudiantes como en docentes, el accionar transformador de sí mismo y del contexto, mediante la capacidad de interrelacionar el pensamiento, las emociones y la actuación para convertir los problemas de la realidad cotidiana en oportunidades de aprendizaje.
11. Asumir al ser humano, como sujeto epistémico, en el marco de la individualidad en lo diverso y lo diverso en la individualidad.
12. Fomentar la reflexión, tanto en estudiantes como en docentes, sobre el propio proceso de pensar, conocer e interpretar la realidad, pues la realidad trasciende al conocimiento en tanto construcción mental cerebral sujeta a error e ilusión (Morín, 2006).

13. Organizar y desarrollar experiencias de aprendizajes que permitan la problematización del mundo real a través de la vivencia cotidiana. Concatenando el pensar, el hacer, el sentir y el actuar para asumirlo como principio epistémico que dinamiza el desarrollo de competencias y el autoaprendizaje permanente.

14. Asumir el principio básico de indagación reflexiva. Es decir, un sujeto (docente y/o estudiante) que investiga y reflexiona en y sobre su propia realidad socioeducativa, y sobre sí mismo.

Es de resaltar que con los planteamientos hechos se busca crear las condiciones para el desarrollo de una adecuada práctica educativa sobre la base de la interrelación dinámica del estudiante con el conocimiento y el contexto para su desarrollo pedagógico.

Enfoque para la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje

El Modelo Educativo MIRAMDA busca ser una alternativa dinámica y pertinente que motive hacia nuevas formas de ser y hacer con conciencia, al guiar los procesos de investigación-formación de las disciplinas científicas y la praxis profesional.

Este enfoque pretende, desde la visión sintagmática integrativa y complementaria de los aportes de los diferentes paradigmas y perspectivas epistémicas, generar el fundamento para el desarrollo de una relación dinámicamente armónica entre la complejidad de los conocimientos y saberes objetos de aprendizaje. En este sentido se considera:

De la holística para la formación humana en trascendencia: desde esta perspectiva se asume al ser humano en formación como una totalidad holística, constituido por lo racional, lo emocional, lo experiencial y lo espiritual, que solo tienen entendimiento y generan alta potencialidad humana en su interacción sinérgica. Asimismo, se busca orientar sobre cómo construir el conocimiento con criterio integrativo y trascendente; es decir, la integración del conocimiento empírico o de la experiencia sensorial, con el conocimiento racional o razonamientos y el conocimiento reflexivo y la meditación, expresión de lo transdisciplinar.

De la construcción del conocimiento en devenir: desde esta perspectiva se evidencia el principio de la construcción mental como epistemología, destacándose planteamientos tanto de Piaget como de Vigotsky. En este sentido, los conceptos, las proposiciones, los contextos y las teorías son creaciones abstractas de la realidad a nivel de la mente humana, y se asume al conocimiento como una construcción personal que se da a razón de que cada quien construye y reconstruye sucesivamente sus representaciones mentales, puesto que le atribuye un significado a cada experiencia en el ciclo de vida. No siendo estos significados ni absolutos ni externos a los humanos, pues los significados son construcciones que dinamizan continuamente tanto lo individual como lo social.

De la complejidad de la realidad educativa: desde esta perspectiva y considerando a Morín, se asume que tanto las ideas como la realidad educativa y todos sus elementos son sistemas entendibles de manera compleja, es decir desde sus interrelaciones, auto-eco-producción y auto-eco-organización a través del tiempo. De allí que, se toma como principios ontoepistemico la interdependencia y articulación de conocimientos separados a partir de la realidad como totalidad integrada, interconectada e interrelacionada dinámicamente. En este sentido, la realidad educativa es sistémica y compleja, por tanto es necesario llegar al conocimiento de lo real desde una visión también compleja y complementaria.

De la crítica para la transformación educativa: se asume el pensamiento crítico reflexivo como forma conocimiento, pues se considera que acceder a las formas de representación de sí mismo y de lo social a través de los significados, tropieza con la dificultad de que la adquisición de esos significados son producidos en condiciones de arbitrariedad, desigualdad y constricciones de la estructura social de los cuales el sujeto no es consciente y por tanto su concepción del mundo esta distorsionada.

Siguiendo los planteamientos de figuras como Habermas y Freire, se hace necesario tomar una postura crítica reflexiva ante y de la realidad educativa, lo que conlleva a reconocer que el ser humano (estudiante y docente), y su proceso de conocimiento está

estrechamente relacionado con sus intereses, pues el conocimiento es el resultado de la actividad humana movido por las motivaciones e intereses.

De la fenomenología de las vivencias y experiencias humanas: se asume el conocimiento fenomenológico con el propósito de saber con base en la percepción de las vivencias y experiencias de los sujetos a nivel de la conciencia. Pues según Rogers todo individuo inmerso en condiciones adecuadas de autenticidad, aceptación y comprensión, activa su tendencia autoactualizante y de emancipación para la autodeterminación, la autonomía y la autorrealización humana. Por tanto, se considera la introspección, la reflexión y el cuestionamiento de sí mismo como estrategias que buscan trastocar las bases de los supuestos subyacentes en las estructuras mentales de los individuos.

De la pragmática del conocimiento: se considera que el conocimiento producto de la actividad práctica es lo que soporta tanto lo conocido como el seguir conociendo. Es decir, el valor del conocimiento se da a razón de su utilidad, de su uso, de su practicidad, pues es en la acción donde se evidencia el conocimiento y se constituye como base de la racionalidad humana. Por consiguiente, la práctica de la investigación y de la reflexión se configuran como estrategias para desarrollar aprendizajes y conocimientos sobre el supuesto de que la conducta y el comportamiento expresan el significado del pensamiento ante dicha práctica.

De la formación de competencias: Se asume lo planteado por Tobón, cuando sostiene que los conocimientos teóricos, las destrezas prácticas, las actitudes y los valores, que debe evidenciar todo profesional, se desarrollan sobre el principio de la autorrealización personal, sobre la base de lo que se requiere social y organizacionalmente. Por tanto, la investigación, la vinculación con la realidad socioeducativa y el servicio a la comunidad, se configuran como estrategias integradoras del conocimiento para el desarrollo de competencias no únicamente para labor profesional, sino también para la vida en general.

Así pues, este enfoque, en el que se fundamentan los procesos de investigación-formación, constituye un planteamiento que integra éstas y ha de integrar otras

alternativas de carácter pedagógico en su devenir histórico hacia la búsqueda de nuevas posibilidades en el conocimiento.

Concepción de Currículo

El modelo educativo MIRAMDA asume una concepción curricular desde lo complejo, por tanto concibe al currículo como el proceso de organización, reflexión, reconceptualización y la continua mejora de la formación, que trasciende a lo meramente académico, entiéndase el espacio de aprendizaje, las actividades didácticas, las estrategias de enseñanzas, el grupo de aprendizaje, implica también analizar las concepciones, posturas y acciones sobre lo social, lo ideológico, lo cultural, lo económico, lo científico y lo político de un país, a fin de contribuir a la construcción del tejido social y el desarrollo económico desde la autorrealización humana. Por consiguiente, desde esta postura curricular, se pretende generar conocimientos y aprendizajes a partir de contemplar la realidad de forma multidimensional e integrativa, que conlleven a una visión del mundo más amplio, profundo y global, que entienda y atienda la complejidad humana.

Visión Metodológica para la Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje

Considerando que tanto los actores como los procesos son holísticos, sistémicos y complejos, la metodología formativa desde una visión complementaria de teorías y metodologías delinea organizadamente el hacer de todos los involucrados en la formación y que de su entendimiento cabal depende la aplicabilidad congruente y coherencia teórica práctica. De allí que, metodológicamente se pretende:

15. *Evidenciar* en el proceso de aprendizaje, desde el aula y en los diferentes espacios educativos, la integración de la docencia, la investigación y la acción social como funciones sustantivas de la formación universitaria.

16. Asumir el enfoque formativo basado en el sujeto que aprende mediante la investigación, la introspección y la reflexión en el proceso.

17. Desarrollar aprendizajes desde la problematización de las necesidades y problemas humanos como mecanismo que permite la inter y transdisciplinariedad.

18. Incorporar los principios, estrategias, técnicas e instrumentos de la evaluación cualitativa para la valoración de los productos y procesos de aprendizajes, y de los desempeños integrales humanos.

Organicidad para la Gestión del Conocimiento y de Aprendizaje

Para la organización y desarrollo del modelo educativo MIRAMDA, se parte de considerar que el aprendizaje se da a través de la interconexión de nodos o fuentes de información especializados. De allí que, éste se conciba como un proceso de auto-eco-producción y auto-eco-organización que requiere que los sistemas de aprendizajes personales u organizacionales sean capaces de cambiar su estructura a razón de su propia interconexión, interacción y capacidad informacional.

En este sentido, se asume el nodo como alegoría para dar organicidad a la gestión del conocimiento y de aprendizajes de forma inter y transdisciplinaria. El mismo puede estar constituido por áreas, ideas, comunidades y opera a través de proyectos de formación-investigación, los cuales son integradores del tejido curricular.

El nodo se conceptualiza como un espacio donde se articulan un conjunto de competencias similares a razón de un área de desempeño en la formación que busca la transformación de un determinado subsistema de la realidad. Asimismo, es un espacio donde converge una diversidad de problemas reales y contextuales que propician el desarrollo del pensamiento contextualizado y vinculador. Se constituye como una macro línea ordenadora de la gestión del conocimiento y de aprendizaje desde la heurística, la investigación y la reflexión que, en conjunto e interrelacionados con otros nodos, configuran un entramado problemático y le dan forma al tejido curricular.

El nodo ha de estar en constante interrogación y observación de los problemas reales que allí convergen, pues es desde esa interrogación donde se articula la formación de competencias. Por tanto en él debe ser conceptualizado claramente.

Conceptualización del Aprendizaje

El aprendizaje aunque se caracterice por su omnipresencia, automaticidad, dinamicidad y su fácil ocurrencia, entraña un proceso eminentemente complejo. Asumir el aprendizaje como un proceso complejo implica hacer consideraciones importantes sobre el mismo para comprenderlo y por ende desarrollarlo en el marco de nuevas perspectivas formativas y educativas. En este sentido, es de saber que:

19. En el proceso de aprendizaje, cada sujeto es responsable del acto de aprender. Asimismo, la búsqueda de nuevos aprendizajes se da a razón de los aprendizajes previos que se poseen y su nivel de insatisfacción.

20. El acto de aprender implica, a nivel mental, la construcción y reconstrucción de las representaciones de la realidad con significados, producto del conflicto cognitivo y la reestructuración conceptual.

21. El aprendizaje es un proceso que se da por la capacidad volitiva y el deseo humano por tanto la dinamización afectiva-pasional es fundamental.

Conceptualización de Competencias

Las competencias se asumen como los desempeños integrales que evidencia el individuo como humano y ciudadano. Este desempeño ha de responder a criterios de idoneidad y se manifiesta en los diversos espacios donde se inserta el individuo para intercambiar sus esquemas interpretativos, desarrollar haceres y convivencialidades, en pro de resolver problemas y necesidades contextuales, entretejiendo los diferentes saberes (conocer, hacer, ser y convivir-participar).

Asimismo, implica la demostración de inteligencia comunicacional, alto compromiso antropológico y capacidad resiliente, desde su proceso de autodesarrollo que debe conllevar al desarrollo colectivo, mediante una acción ecologizante donde el cuestionamiento, la reflexión, la concienciación configuren una nueva forma de relación con la naturaleza, el Estado, la sociedad, el trabajo y el pensamiento, para la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

Elementos Dinamizadores de la Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje

La estructura del proceso de aprendizaje, pretende propiciar el despliegue de las potencialidades de los estudiantes de manera de que éste actúe con pertinencia ante los problemas humanos en el ámbito socioeducativo, propiciando el desarrollo de competencias, desde una permanente integración del conocimiento.

Se presenta la orientación del proceso en la realidad y desde la realidad articulando tres áreas rectoras que permiten desarrollar aprendizajes desde la experiencia formativa:

1. La investigación para la comprensión y transformación de los problemas y necesidades humanas desde los enfoques holísticos y la complementariedad de teorías y metodologías para el desarrollo del conocimientos científicos y humanos.

2. La reflexión como mecanismo de introspección de las vivencias y experiencias, como forma de aprendizaje que responde a la condición humana de interpretar, comprender y desvelar lo que subyace en el significado de cosas, acontecimientos, ideas, teorías, situaciones, problemas del ser y del actuar de las personas, de lo que sucede y de lo que le sucede, pues solo así se puede vivir intensamente la experiencia.

3. La alternancia entre la escuela, la comunidad y/o la organización como ámbito de vida y lugar para el desarrollo de la praxis profesionalizadora y la universidad como ámbito de reflexión, análisis y conceptualización de lo que se hace y de lo que se debería hacer sobre dicha praxis.

La Producción de Conocimientos y Aprendizajes

En el contexto del enfoque asumido, la producción de aprendizajes y el emerger de conocimientos se da a razón de la integración de enfoques epistémicos, teorías de las disciplinas científicas y saberes que se configuran en torno al abordaje de los problemas humanos como epicentro del proceso formativo.

En este sentido, el problema visto como una situación, circunstancia, evento o fenómeno incierto se asume como el elemento desencadenante y dinamizador de la producción de aprendizajes y conocimientos. Asimismo, conduce hacia el diseño y

desarrollo de proyectos que coadyuvan a generar comprensiones, cambios y transformaciones de los problemas que se abordan en la realidad contextual de una manera inter y transdisciplinaria.

La Mediación Pedagógica y las Estrategias Centrales

El proceso de mediación pedagógica en la gestión del conocimiento y de aprendizajes, por una parte asume la heurística como estrategia sistémica, integradora, inter y transdisciplinaria que permite a los sujetos hacer sus propios descubrimientos y creaciones que acercan gradualmente al proceso de conocimiento científico mediante la investigación. Asimismo, y como parte del proceso mediador, la crítica y la reflexión como estrategias propiciadoras de introspección, de indagación interna, de revisión de las teorías mentales, de interrogación a sí mismo y a los demás, en la diversidad de formas y circunstancias, como mecanismo de liberación y trascendencia humana.

Aunado a esto, se suma el proceso de desarrollo complejo de competencias mediante la gestión de proyectos que conlleven al desarrollo de procesos de autoconocimiento, la autorregulación, autodeterminación y autorrealización, pues cada individuo coordina y controla sus acciones para su evolución gradual hacia el logro de las competencias.

Escenarios y Ambientes de Aprendizaje

La escuela, la comunidad, la organización y el aula universitaria representan los ambientes y escenarios esenciales para desarrollar procesos de aprendizajes desde esta perspectiva, puesto que se convierten en los espacios para el desarrollo de procesos investigativos en el marco de la formación integral.

Asimismo, es de saber que el aprendizaje también es dinamizado por la alternancia como mecanismo que permite el proceso de reflexión al contrastar lo que se hace en el aula universitaria con lo que se hace en la escuela, organización y/o comunidad como espacios de acción socioeducativa. En este sentido, la alternancia, que implica el ir y venir del entorno socioeducativo al aula, es lo que permite que el estudiante reflexiones

sobre su proceso pedagógico y de paso a esa relación dialéctica interpeladora entre el conocimiento sobre lo que se hace y el conocimiento sobre lo que se debería hacer.

La Evaluación desde un Enfoque Investigativo

Desde el Modelo de Investigación y Reflexión en Ambientes de Aprendizaje, y de acuerdo a sus principios originarios, la evaluación, por consiguiente, se ha de asumir desde una perspectiva donde la investigación y la reflexión son los ejes dinamizadores de dicho proceso. En este sentido, la evaluación se concibe como un elemento integrador y articulador del proceso educativo, es decir no se puede concebir separadamente de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, esta valoración se asume como el propio proceso didáctico y de investigación en la construcción de saberes y se desarrolla mediante la observación y la introspección reflexiva sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se puede aprender mejor lo que la connota como transformadora.

La evaluación desde la perspectiva investigativa asume la sistematización como principio y como método para aprender de la propia experiencia de aprendizaje, mediante el ejercicio dialéctico de problematizar, esto como acción consciente e intencionada para provocar la reflexión crítica de las teorías y modelos mentales que se poseen, sobre la base de las prácticas educativas y de aprendizaje e interpretar críticamente las prácticas individuales y colectivas en relación con las competencias e indicadores establecidos como referentes teóricos-conceptuales y de actuación idónea. De allí que, sistematizar el proceso evaluativo implica el diseño y desarrollo de los protocolo de investigación evaluativa, para lo cual se debe tener claro los principios y premisas en los cuales se sustenta su desarrollo procedimental.

Por consiguiente, se debe describir claramente el diseño metodológico de evaluación haciendo énfasis en el por qué, para qué, cómo, con qué y cuándo evaluar en relación con los desempeños, productos y procesos didácticos mediante técnicas con doble propósito, de manera que permitan la construcción de los saberes individuales y colectivos. De la misma manera se debe implementar el uso de instrumentos para

recabar información tanto cualitativa como cuantitativa, donde confluyan apreciaciones del desempeño, productos y procesos didácticos y que permitan construir matrices individuales y grupales a fin de triangular y evidenciar los logros y debilidades en relación a las competencias y sus indicadores.

REFLEXIONES

Los planteamientos constitutivos del modelo educativo MIRAMDA tienen la pretensión de sentar las bases para trascender a unas prácticas educativas tipificadas como tradicionales que generan una formación poco pertinente y descontextualizada de los profesionales en su diversidad de funciones. Pues se deben crear las condiciones necesarias para sumir una dinámica educativa desde la interrelación enérgica del sujeto con el conocimiento y el contexto donde se privilegie lo integral, lo holístico y complejo del ser humano y conlleve al desarrollo de competencias de un profesional en constante transformación, innovador, competitivo y autónomo. La propuesta presentada como modelo representativo de la realidad educativa, aunque asume que puede ser lagunar, abierto, incompleto, inacabado y biodegradable como dice Da Conceição (en Morín 2006); constituye una forma de abordar la gestión del conocimiento y el aprendizaje desde la investigación que ha respondido a los intereses y necesidades del contexto del cual emerge, pues es producto de la participación de docentes y estudiantes involucrados con su práctica educativa enmarcadas en enfrentar dialécticamente los problemas reales de orden social y educativo.

Todo esto ha conllevado al desarrollo de competencias personales y profesionales docentes desde un hacer con conciencia aproximando a una formación desde lo inter y transdisciplinar, donde el sujeto, el diálogo entre ciencias y disciplinas para la comprensión, lo ético del conocimiento, la apertura a lo desconocido, a lo inesperado, a lo impredecible y a la tolerancia de las ideas y verdades opuestas es lo que ha guiado el aprender a vivir en plenitud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGRESO Mundial de la Transversalidad (1°, 1994, Arrábida, Portugal). Carta de la Transversalidad. Trabajos. Documento en línea. Disponible en <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.ht>

González, A. (2011). Reflexiones reseñadas sobre el cuarto Foro sobre la Transformación Universitaria. Blog en línea. Disponible en <http://amauryagoracaracas.blogspot.com/2011/03/reflexiones-resenadas-sobre-el-cuarto.html>

Ianni, C. (2015). El Modelo Educativo MIRAMDA y El Proyecto Social de Formación Liberadora. Una Propuesta de Planificación y Organización de los Aprendizajes Fundamentada en la Investigación para la Formación de Competencias Docentes en el Rol de Orientador. (Trabajo de Ascenso Inédito), UNEFM. Santa Ana de Coro

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.- 5.929 (Extraordinaria), Agosto 15, 2009.

Morín, E. (2006). Modelo Educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo. Documento en línea. Disponible en www.edgarmorin.org

Morín, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial. España

Muñoz, M. (2010). Investigación, Política y Prácticas Educativa. Documento en línea. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080013.pdf>