



## **MODELO PEDAGÓGICO PRÁCTICO REFLEXIVO**

### **REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

### **EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGUÉ**

#### **Redacción final del documento:**

Dra: Lucila Castro Quitora - Asesora del MEN  
Mg. Lucilda Rosa Otálvaro Orozco - Coordinadora de Práctica y del PFC  
Mg. Aida Astrid Obando Rodríguez - Jefe del área de Pedagógicas

*“Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” Freire (1996)*

Tal como lo afirma Flórez (1997. p.160) los modelos pedagógicos “Son imágenes o representaciones construidas sobre lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos o cosas observables reducidas a una raíz común que permite captarlas como similares en su estructura o al menos en su funcionamiento”. En este sentido, en la ENSI asumimos los modelos pedagógicos como representación de las relaciones que predominan en el ámbito educativo y pretenden mostrar la multiplicidad de elementos y actores que entran en juego en el fenómeno educativo.

Dado que el modelo pedagógico determina relaciones entre la teoría y la práctica pedagógica, es decir, entre el ser y el quehacer de los miembros de la comunidad educativa, en la ENSI se avanza en el cumplimiento de metas propuestas en el horizonte institucional: misión, visión, filosofía y principios; por lo tanto, se asume un compromiso con la formación integral cimentada en la idea de autonomía. En tal sentido, se promueve la construcción de proyectos de vida con sentido; la capacidad de toma de decisiones y la formación crítica y autónoma, en directa relación con la libertad, porque tal como afirma Freire (1967), “La libertad es la matriz que otorga sentido a una práctica educativa, que solo puede actualizarse y ser eficaz en la medida en que exista una participación libre y crítica de los educandos”. De esta forma, la función principal de la educación es formar personas libres y autónomas capaces de analizar la realidad que los rodea participando en ella y transformándola.

Lo anterior significa, que el proyecto de vida de maestros y estudiantes de la ENSI, tal como lo afirma Morín (2002), está cimentado en tres dimensiones “una ética para uno, para su honor para admirarse uno mismo, una ética para la sociedad que se necesita sobre todo en las sociedades democráticas donde hay un poder de control de los ciudadanos y una ética para la humanidad que hoy en día ha tomado una significación concreta puesto que allí está en juego el destino de todos los humanos”.

#### **1. El modelo Pedagógico “Práctico – reflexivo”, una construcción de la ENSI.**

No es usual encontrar teorías que hablen del “Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo” (MPPR) porque éste, obedece a una visión crítico-social construida y adoptada por la ENSI a partir del año 1999. De acuerdo con lo establecido en el PEI, se aspira “construir una escuela diferente que responda a las exigencias de innovación, creatividad y cambio, como un proceso esencialmente investigativo, es preciso afirmar que en la formación docente es necesario cultivar la reflexión, la duda, la capacidad de crítica, la



interpretación e indagación del hecho educativo para formular proyectos, innovaciones y propuestas que le den sentido al proceso de formación. Para este modelo, el eje de formación del maestro está constituido por la pedagogía. De esta manera, se problematiza la acción educativa, el

campo escolar y la enseñanza como procesos que requieren coherencia entre el discurso y la acción directa". (ENSI. PEI 2008, p. 44).

En consonancia con el modelo, los maestros en ejercicio y los que se están formando en la ENSI, asumen las prácticas pedagógicas y docentes como objeto de reflexión y de investigación permanente. Por lo tanto, la evaluación se constituye en un proceso continuo, natural e inherente a la acción educativa tanto para los maestros y practicantes que realizan procesos críticos sobre el ejercicio de la docencia, como para los estudiantes de pre-escolar, primaria y secundaria que reflexionan sobre el significado de los objetos de conocimiento y las prácticas metodológicas que han sido empleadas para acceder a los mismos. En este sentido, maestros y estudiantes asumen nuevos retos frente a las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje.

Esta manera crítica de abordar el acto educativo, conlleva a una modificación de las estructuras cognitivas en los actores educativos. Por lo tanto, la asunción de un MPPR ha generado cambios procedimentales y actitudinales en docentes y estudiantes frente a los objetos de conocimiento. Por lo anterior, docentes y estudiantes del PFC se convierten en investigadores de sus prácticas pedagógicas. En general, se puede decir que el ejercicio de reflexión sobre la práctica potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento, en la medida en que da lugar a procesos como: identificación, interpretación, contradicción, explicación, aplicación y comprensión, entre otros. De esta manera, la reflexión implica volver sobre la acción, es decir la inmersión consciente en el mundo de su experiencia.

## **2. Concepción de aprendizaje y desarrollo en el MPPR**

El aprendizaje en el MPPR, se construye a partir del cultivo del pensamiento crítico-reflexivo. Las experiencias y situaciones sociales se problematizan de tal manera que el estudiante participa en la determinación de objetos de conocimiento, en la creación de rutas y en la búsqueda de caminos que conduzcan a respuestas para solucionar los problemas identificados. En este proceso se involucran las actividades cognitiva, volitiva, afectiva y axiológica, por lo que es necesario considerar al estudiante de manera integral, para aprovechar sus potenciales y para atender las características particulares de su aprendizaje. En tal sentido, se tienen en cuenta los aprendizajes previos, las experiencias físicas y sociales, así como las posibilidades de desarrollo que se tienen en el grupo.

En este sentido, en el MPPR se promueven los aprendizajes significativos por cuanto a partir del reconocimiento de las posibilidades de los estudiantes se crean condiciones favorables para acceder a los nuevos conocimientos. De acuerdo con Ausubel (1983), "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". Si los conocimientos nuevos se vinculan de una manera clara y estable con los conocimientos previos, el aprendizaje cobra significado en la medida en que se genera confianza, seguridad y conciencia de la utilidad de los temas de estudio.

En otras palabras, los objetos de conocimiento son comprensibles por parte de los estudiantes, en el sentido expuesto por Morín (2001) "debemos comprender que en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación"



En la perspectiva del MPPR, el desarrollo mental del estudiante es progresivo y está influenciado por las experiencias de vida que se internalizan. Según el planteamiento de Vygostky (citado por Wersch, 1988), “el desarrollo psíquico aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, en el social y luego

en el psicológico; primero entre las personas como una categoría intersíquica y luego dentro del individuo como una categoría intra-psíquica”. Lo anterior significa que el ser humano es producto de procesos sociales y culturales que se internalizan. En este contexto teórico, cobra sentido el docente como un trabajador de la cultura y como un mediador que promueven al educando como artífice de su aprendizaje y desarrollo en el contexto social y cultural donde interactúa.

Por lo anterior, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes están íntimamente relacionados. El sujeto crece como persona, en la medida que desarrolla su capacidad de pensar, dialogar, comunicarse en grupo, convivir y trabajar con los demás de manera cooperativa y colaborativa.

### **3. Concepción de prácticas reflexivas en el MPPR**

Las prácticas reflexivas son producto de la racionalidad del maestro sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje; de hacer conciencia crítica sobre la realidad sobre la educabilidad, la enseñabilidad y el papel del maestro en los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus educandos. No se trata de una ilusión de una conciencia ingenua como la define Paulo Freire (1967), cuando afirma que: “La conciencia ingenua se cree superior a los hechos, dominándolos desde afuera y por ello se cree libre para entenderlos conforme le parezca mejor”, por el contrario, “La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los datos tal como se dan en la existencia empírica. En sus correlaciones causales y circunstanciales”. La conciencia crítica exige la integración con la realidad, de tal manera que la originalidad del MPPR no está en lo fantástico, en lo novedoso, sino en la práctica racional de la docencia; en la comprensión de lo que se hace; “si la comprensión es crítica, o preponderantemente crítica, la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica será la acción” Freire (1967). En tal sentido, no es posible hablar de una práctica docente acertada sin la reflexión crítica de la misma, por esta razón, se avanza en la reconstrucción de prácticas pedagógicas para hallar el sentido, para pensar acertadamente, para salir de la curiosidad ingenua, como dice el autor en mención: “lo que hay que hacer es posibilitar que, al volver sobre si misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica” Freire(1997)

La práctica reflexiva es una actividad compleja que implica el auto-reconocimiento del maestro, es decir, la comprensión de su papel como profesional de la educación y su asunción como sujeto social con una tarea también social. Así pues, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, conlleva, entre otros, a la auto-evaluación de: a) la propia vida del maestro y el reconocimiento de los estudiantes que forma para entender sus razones de estar en el mundo, b) relaciones que se establecen con la comunidad educativa, c) los contenidos y temas de estudio, d) las estrategias metodológicas, e) la evaluación y f) los propósitos de sus prácticas pedagógicas. El punto de partida para la reflexión crítica es la propia realidad, pues tal como lo afirma Freire, (1997) “cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porque estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.”

El ejercicio de la docencia conlleva reflexión antes, durante y después de la práctica, por lo cual se entiende como un proceso de investigación constante, que sin duda alguna conduce al mejoramiento de

la acción educativa. Por esta razón, juega un papel fundamental la planeación, que para los maestros de la ENSI se da en el área, en la asignatura y en la clase teniendo en cuenta que los conocimientos

propios de la disciplina están ligados a contextos que exigen competencias particulares del sujeto, para su adaptación en el mundo y para su intervención significativa en la transformación de realidades que afectan a los seres humanos, y que para el caso de la ENSI como institución formadora

de maestros, se convierte en su razón fundamental de ser. En este sentido afirma Freire (1996): “al vivir la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad”

Las prácticas pedagógicas del maestro en el MPPR están íntimamente relacionadas con la vida de la institución, por tal motivo se inscriben dentro del currículo y se materializan en el plan de estudios que presenta la siguiente disposición.



Gráfico 1 Representación de la estructura académica de la ENSI

Se parte del reconocimiento de los contextos históricos, culturales y sociales; éstos se leen, se interpretan y se traducen en objetos de estudio en las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, las prácticas pedagógicas llevan implícitas unas posturas críticas de los actores que se hacen explícitas en las reflexiones que se realizan antes, durante y después de los actos educativos, como es propio en el modelo Pedagógico Práctico- Reflexivo. A partir de las lecturas del contexto, enmarcadas en una intención pedagógica investigativa maestros y estudiantes asumen posiciones reflexivas y críticas que permiten la transformación de situaciones que afectan la vida en la escuela y la sociedad.



Tal como lo propone John Dewey cuando muestra la escuela como un espacio que permite la transformación social y el aula de clase como un espacio donde se aprende de manera activa. Según

Dewey, “Lo que el educador debe tomar de la ciencia no son ciertos resultados, inmediatamente aplicables, ni tanto menos la tendencia a emplear sin ton ni son, criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar es, esencialmente, la actitud científica, entendida esta como una actitud abierta y comprensiva,

limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas, solo de conformidad con la experiencia misma” (Dewey, citado por Abbagnano. p. 645). Lo anterior significa que el modelo práctico reflexivo propende por la reflexión dialogada sobre las prácticas pedagógicas para que éstas se conviertan en prácticas investigativas.

#### **4. La investigación en el Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo**

El objetivo principal de la investigación dentro del MPPR, es desarrollar el pensamiento crítico y creativo, habilidades cognitivas que operan como mecanismo de la lógica y permiten ampliar el conocimiento originado en la experiencia y problematizar los objetos de aprendizaje de tal manera que los educandos se vuelvan más reflexivos, que sepan considerar la realidad y sean más razonables frente a ella. Lo anterior implica que la investigación es una actividad meta-cognitiva, de autoconciencia de nuestros propios razonamientos, en tanto reconoce procesos, selecciona los más apropiados y proporciona las bases para la transferencia consciente de métodos de razonamiento.

El trabajo de investigación está basado en la indagación y el razonamiento, y se entienden estos procesos de manera natural y creativa, en el sentido que el pensamiento humano desde las primeras etapas de su desarrollo está centrado en la indagación. Un niño de pre-escolar realiza inferencias producto de sus vivencias familiares y escolares, de la misma manera que conecta lo presente con el pasado y predice lo que podría suceder. Es decir, está en el niño la predisposición para aprender a explicar y a predecir, a identificar causas y efectos. Lo que se hace a través del MPPR es hacer consciente este proceso como práctica auto-correctiva que permite mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tal como lo afirma Lipman (citado por América González p.25) “el razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, puede ser sometido a criterios evaluativos de modo que puede haber razonamiento válido y no válido –y que puede ser enseñado-” como lo señala el autor, las habilidades de razonamiento implican la realización de inferencias sólidas, la puesta en evidencia de hallazgos, el establecimiento de clasificaciones, las definiciones y explicaciones con argumentos coherentes. Es decir, la investigación formativa de la ENSI, demanda conocimiento de métodos y técnicas y la construcción de teorías sobre la práctica. Los aspectos anteriores definen la investigación-acción como estrategia para mejorar las prácticas docentes en procesos de “reflexión en y sobre -la-acción”. Este tipo de investigación posibilita la reflexión sobre la práctica de forma sistemática, planificada y rigurosa, lo cual permite enfrentar la incertidumbre que plantea la práctica cotidiana en la vida escolar, en la medida en que abre las puertas al diálogo y al análisis de los problemas que emergen de la práctica.

Formar maestros reflexivos promueve una postura crítica antes y después del acto educativo, tal como lo propone Schon (1998) “reflexión sobre la acción y reflexión en la acción”, la primera se refiere a la reflexión sobre la acción ya realizada, la cual permite valorar y planificar el trabajo para una próxima intervención; la reflexión en la acción, da origen a un cambio de planes inmediato atendiendo a las circunstancias. En este caso se acude a experiencias ya vividas o se improvisa creando una situación



experimental; se revalora lo que se está haciendo y se modifica en la marcha. Los registros de estas acciones son los que permitirán la construcción de rutas metodológicas para favorecer los aprendizajes.

## **5. Relaciones pedagógicas que se generan en el Modelo Práctico Reflexivo**

Vygostky (citado por Wersch, 1988), afirma que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de la relación con la gente que está presente en el mundo del niño. La reflexión sobre esta afirmación conduce a valorar la importancia del maestro como mediador cultural en el establecimiento de vínculos docente-conocimiento-estudiante a través del diálogo.

Esta “pedagogía de la comunicación” como lo plantea Freire (1967, p. 105) “se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza”. La idea central de la relación pedagógica dialógica es la consideración de los seres humanos como seres en relación, en diálogo horizontal y democrático cuyo aspecto fundamental es la escucha. Es sólo así que el hombre puede salir de sí y mejorar su existencia: “Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente.” (Freire, 1989, 53). En otras palabras del mismo autor, el diálogo es encuentro de los hombres para la ‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización.” (Freire, 1992, 178). En la ENSI se adopta el principio que sólo desde el diálogo pueden los educandos y los educadores ir conociéndose como seres en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración. Mediante el diálogo se aúnan acción y reflexión en la tarea común de saber y actuar, es una actitud y una praxis que se opone al autoritarismo, a la autocracia, la arrogancia, la masificación, la intolerancia, y el irrespeto.

En el enfoque del MPPR, la dialogicidad demanda la comprensión del diálogo como: “una exigencia existencial” que permite la pronunciación del mundo por cuanto “los hombres [y las mujeres] no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”..., “siendo [el diálogo] el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, no convertirse tampoco en un simple cambio de ideas por sus permutantes” (Freire, 1999). Esta idea es clave en el MPPR, por cuanto señala orientaciones tanto en la relación pedagógica, como en la relación estudiantes-profesores-conocimiento-formación integral.

Finalmente, y con base en las ideas de Morín (1995) en la ENSI concordamos en que “después de tantas experiencias, podemos y debemos reconocer que la verdadera racionalidad es de naturaleza dialógica: es el diálogo entre lo lógico y lo empírico, diálogo que conlleva en su seno el diálogo entre lo racional y lo irracionalizable. Esa racionalidad, que conlleva en sí misma la potencialidad de autocrítica y de auto superación, constituye un tesoro vital para el espíritu humano”

En el siguiente gráfico se sintetizan las ideas expuestas anteriormente y se resalta el rol del docente como un profesional dialógico y práctico-reflexivo.





Gráfico 2 Relación prácticas pedagógicas y Modelo Pedagógico Práctico-Reflexivo.

## 6. Los contenidos en el MPR

Los contenidos se conciben como cuerpos teóricos que fundamentan las disciplinas desde la integración de los saberes requeridos para la formación integral del maestro y se constituyen en herramientas para promover el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje, y la solución de problemas. Por esta razón, se habla de contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales, puesto que los saberes son universales y están ligados a realidades prácticas de los seres humanos. Se aspira en este sentido, favorecer el desarrollo del pensamiento complejo, a través del desarrollo de competencias básicas (comunicativas, de pensamiento lógico y ciudadanas) y específicas (funcionales y comportamentales)

El proceso de selección, organización y distribución de contenidos en el MPR está determinado por el análisis crítico de las directrices del MEN en torno a la formación de maestros y guardan estrecha relación con la vida; por lo tanto, se procuran conocimientos integrales que conduzcan a la persona a “saber ser” y al “saber-hacer” como profesional de la educación. De esta forma, se tienen en cuenta las demandas sociales para la formación de ciudadanos y maestros, en estrecha relación con la ética, el “saber hacer pedagógico”, el conocimiento de las disciplinas en coherencia con las demandas de la ciencia, el arte y la tecnología, en relación con el desarrollo humano integral. De igual forma, el estudiante, a partir de la exploración de los objetos de conocimiento, de sus necesidades e intereses selecciona otros contenidos que resultan apropiados para sus elaboraciones espirituales y cognitivas.



## **7. Las estrategias metodológicas en el MPPR**

Las estrategias metodológicas se asumen como el referente que direcciona el desarrollo de prácticas, y actividades que construyen maestros y estudiantes para la apropiación consciente del conocimiento. Por esta razón, se requiere, no sólo del saber disciplinar, sino del saber pedagógico y didáctico, que le posibilitan al educador crear las estrategias metodológicas que hacen posible la mediación estudiante-conocimiento. En este sentido, se puede afirmar que la estrategia metodológica, es un entramado de orden pedagógico que atiende a las condiciones cognitivas, emocionales y espirituales del estudiante. El maestro, al proponer una estrategia metodológica sabe: qué enseña, a quién enseña, cómo enseña, para qué enseña, por qué enseña. La estrategia, es en sí misma, un constructo epistemológico que conserva un orden lógico (procedimientos, formas o secuencias, recursos y evaluación determinados) que permiten afectar los procesos del sujeto, con los que ya cuenta, incitarlo a actuar en su máximo potencial, e incidir en la formación y desarrollo de competencias.

Las estrategias están referidas a las metodologías y en general están orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten al ser humano organizar rutas de acceso al conocimiento y a la intervención acertada en situaciones problemáticas. Lawson (1994) define los contenidos procedimentales como los métodos y maneras que se utilizan para generar conocimiento declarativo-conceptual. En el contexto de la ENSI, donde se ha optado por una metodología problematizadora. Las estrategias metodológicas se centran en desarrollar competencias para desempeñar una acción individual específica como cuestionar, observar, identificar, clasificar, comparar, y explicar, entre otros. La comprensión de estos procesos permite a la persona que aprende asumir posiciones críticas frente a los objetos de conocimiento y asumir actitudes respetuosas frente a la diferencia.

Teniendo en cuenta que el modelo práctico reflexivo propende por la problematización de los saberes, se ha asumido la metodología de la enseñanza problémica planteada por John Dewey asociada a la estrategia utilizada para la enseñanza de la ciencia en los proyectos integradores que se viene desarrollando en la ENSI; los cuales básicamente comprenden:

1. **DEFINICIÓN DE SITUACIÓN PROBLÉMICA:** Planteamiento del problema, pregunta de indagación, proposición de retos, concepciones previas de los estudiantes, estímulo de la curiosidad.
2. **INTELECTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA:** predicciones, conjeturas, planteamiento de posibles soluciones de acuerdo a conocimientos y experiencias cotidianas, revisión de fuentes bibliográficas.
3. **EXPLORACIÓN Y DESCUBRIMIENTO:** Observación, exploración, interpretación, pregunta, discusión, análisis, comparación, registro, organización de información, consolidación de acuerdos.





4. REFLEXION SOBRE EL SIGNIFICADO. También lo llamamos CIERRE Y CONSTRUCCION DE SENTIDO: Se elaboran críticas a cerca de la evidencia, se consideran respuestas alternativas, se desarrollan explicaciones y conclusiones lógicas, se Argumenta, se comunican: ideas, observaciones y conceptos, se reflexionan frente a ¿qué sabía? ¿qué creía? ¿qué aprendí?. Se evalúa el logro de los objetivos y la comprensión de los nuevos conocimientos.
5. AMPLIACIÓN DE IDEAS: Se Usa el conocimiento para resolver problemas, se aplica el conocimiento a situaciones análogas, se reconocen aplicaciones de las ideas científicas en la vida diaria, se plantean nuevos retos y problemas.

Al asumir los objetos de conocimiento bajo la mirada de la indagación, se asumen también, las prácticas pedagógicas en permanente proceso de investigación, donde la enseñanza problémica se constituye en una metodología permanente que permite la construcción de un pensamiento liberador. Asumiendo el pensamiento de Vygostky, el aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada por nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente. Afirmación que implica comprensión tanto de lo que se aprende como de lo que se enseña, y en este sentido, la “zona de desarrollo próximo” planteada por el autor, puede ser aprovechada para problematizar los objetos de aprendizaje y para crear a su vez estructuras lógicas que le permitan encontrar soluciones a los mismos. En otras palabras, el docente debe tomar en consideración que el aprendizaje tiene lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

## **8. La evaluación en el MPPR**

En el MPPR, la evaluación es un medio para favorecer la reflexión y mejorar no solamente el conocimiento de la materia objeto del aprendizaje, sino la autorregulación del sujeto en formación. De esta manera, se promueve la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje y por lo tanto cobran sentido tanto el concepto de enseñanza problémica, como el de aprendizaje significativo y metacognición.

El modelo pedagógico práctico reflexivo, convierte la evaluación en un proceso dinamizador de la enseñanza y del aprendizaje, y por consiguiente, conduce a la actividad meta-cognitiva, definida ésta, como la conciencia que los individuos tienen sobre sus propios aprendizajes y su capacidad para reflexionar, comprender y controlar los mismos.

En el MPPR se entiende la evaluación como un proceso permanente que involucra la investigación sobre las prácticas pedagógicas. La escuela Normal Superior de Ibagué dentro de su misión formadora de maestros, se empeña en la formación integral del estudiante en su interacción intelectual y afectiva. En este sentido, la evaluación se constituye en un proceso natural e inherente a la acción educativa que le posibilita al estudiante, tomar conciencia de los aprendizajes logrados y asumir nuevos retos frente a



las nuevas posibilidades de aprendizaje. En este sentido, la evaluación se constituye en un proceso natural e inherente a la acción educativa que le permite al estudiante, tomar conciencia de los aprendizajes logrados y asumir nuevos retos frente a las nuevas posibilidades de aprendizaje. Esta exige procesos permanentes, individuales y sociales, comprometiendo a todos los actores vinculados en ella: docentes, estudiantes y padres de familia. Así, la co-evaluación, la auto-evaluación y la hetero-evaluación, recuperan el sentido de autorregulación y auto-crecimiento del sujeto que se forma.

Por lo anterior, los procesos evaluativos en la ENSI, conducen al desarrollo de competencias en sus dimensiones cognitiva, actitudinal y procedimental, tal como lo establece el Sistema de Evaluación Escolar (SIEE), se guía por los siguientes criterios:

- **Integral.** Tendrá en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del estudiante
- **Sistemática.** Organizada con base en principios pedagógicos que guarden relación con los fines y objetivos de la educación, el PEI de la Institución, el Modelo Pedagógico Práctico – Reflexivo, el currículo y su Plan de Estudios
- **Flexible.** Tendrá en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumno en sus diferentes aspectos; por consiguiente, debe considerar la historia del estudiante, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y en general, su situación concreta
- **Interpretativa.** Buscará comprender el significado de los procesos y los resultados del desempeño de los estudiantes, determinar aciertos y proponer estrategias de mejoramiento
- **Participativa.** Involucrará a todos los agentes que participan en el proceso de evaluación; propiciando la autoevaluación y la co-evaluación
- **Formativa.** Permitirá reorientar los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento.

Como se dijo al inicio de este escrito, los modelos son imágenes o representaciones construidas sobre lo que podrían ser un fenómeno para asimilar su funcionamiento. Como producto de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. El grupo de maestros de la sección primaria de la ENSI, elaboraron la siguiente representación sobre el MPPR, como una manera de apropiar en las prácticas, las teorías sobre desarrollo, aprendizaje, investigación y prácticas que subyacen de éste modelo.



Gráfico 3. Representación del MPR elaborado por el Colectivo de maestros de la sección Primaria JM.

Este ejercicio de representar los conceptos sobre una la realidad académica, posibilita la reflexión crítica, y por consiguiente el empoderamiento del ser y hacer pedagógico. Considerando la flexibilidad del MPPR y las bases críticas que lo sustentan, bien vale la pena, continuar con las discusiones académicas donde se propicia el encuentro de saberes en torno a pedagogía.

Finalmente, el Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo (MPPR) guía los destinos de una institución formadora de maestros, que se empeña en cualificar democráticamente los procesos educativos. Por lo tanto, es un reto que demanda del compromiso decidido de todos los actores educativos, de modo que teoría y acciones se puedan conjugar en la práctica pedagógica cotidiana del aula y de la Institución. El MPPR es en sí mismo, el eje que dinamiza e incita a administrativos, directivos, docentes, padres de familia y estudiantes a la integración teoría-práctica, de modo que como sujetos sociales contribuyamos decididamente en la construcción de la Escuela como un espacio y escenario de vida democrática, como lo propone el PEI “La ENSI, un espacio para el desarrollo humano”.



## Referencias

- Ausubel, D. (1983) Psicología educativa, un punto de vista. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. Mexico.
- Bedoya Madrid, I. (1998). Enseñar a pensar. Ecoe ediciones Santa Fe de Bogotá D.C
- ENSI (2002) Proyecto Educativo Institucional.
- ENSI (2010) Proyecto Educativo Institucional.
- Fernández, J., Elortegui, N. y Moreno, T. (2002). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?. Sevilla: Diada Editora.
- Florez, R. (1996). Hacia una Pedagogía del conocimiento. MC GRAW HILL. Santafé de Bogotá
- Freire, Paulo (1999): Pedagogía del oprimido, siglo XXI editores, México, 1431
- Freire. P. (1998) Pedagogía de la autonomía. Madrid. Siglo XXI
- Freire P. (1967) Educación como práctica de la libertad. América Latina. Bogotá.
- Galeano, Eduardo (1998): Patas arriba. La escuela del mundo al revés, Siglo XXI editores, México, 365
- Giroux, Henry (1990): Los profesores como intelectuales transformativos en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006).
- Giroux, Henry (1999): Teoría crítica y práctica educativas en: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México (2006).
- Gonzalez. América. (1995) PRICREA Pensamiento Reflexivo y creativo. Editorial academia. La Habana-Cuba.
- Habermas, Jurgen. (1982) Conocimiento e interés. Ediciones Taurus, Madrid.
- Kemmis, SS. (1986). El curriculum más allá de la reproducción. Morata Madrid.
- Magendzo, A. (1996). Curriculum y cultura en América Latina. PIIE. Colombia.
- Mialaret, G. (1986) La formación del docente. Buenos Aires, Huemul Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares. Documento 1
- Ministerio de Educación Nacional. Serie Documentos Especiales. Hacia un sistema Nacional de Formación de Educadores. Estándares básicos de competencias.
- Morin, Edgar. Ética y civilización. Conferencia presentada en: "Los Desafíos Éticos del Desarrollo" 5 y 6 de Septiembre de 2002 Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. <http://www.iadb.org/etica/lis-doc6.cfm#argentina2>
- MORIN, Edgar. La relación antro-po-bio-cósmica En: Gazeta de Antropología N° 11, CNRS, París 1995.
- REDES NACIONALES Para la Transformación de la Formación Docente Inicial en los Países de América Latina y el Caribe. Transformar la formación docente inicial.
- Sacristan, G. (1988). El Currículo Una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.
- Sacristan, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata
- Santos, Miguel Ángel. (19930). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Akal.
- Swab, J. (1983) Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. Akal.
- Stenhouse, L. (1984) La investigación y desarrollo del curriculum. Morata Madrid
- Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Morata Madrid.
- Schon, Donald A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Ediciones Paidós.
- Torres, J. (1996). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Morata
- Vygotski, Lev . (1995) Pensamiento y lenguaje. Fausto, Buenos Aires, (obras escogidas U.T.)
- Vygotski, Lev. (1997) .El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, James. (1988). Vygotski y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona.