

INSTITUTO ALBERTO MERANI

TESIS DE GRADO

EL MODELO PEDAGÓGICO PREDOMINANTE EN COLOMBIA

Julián De Zubiría

Alberto Ramírez

Kevin Ocampo

Javier Marín

PRECATEGORIAL C

2008

EL MODELO PEDAGÓGICO PREDOMINANTE EN COLOMBIA

Julián De Zubiría, Alberto Ramírez, Kevin Ocampo y Javier Marín

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal identificar el modelo pedagógico que predomina en la práctica educativa de los docentes en Colombia a partir de sus propias percepciones. Para ello se aplicó una encuesta a más de 1000 maestros del país, la cual permite identificar el modelo predominante en cada uno de ellos, y relacionarlo con 4 características referentes al género, grado de educación, tipo de escuela en donde labora (pública o privada) y grado en el que enseña cada docente.

El estudio arrojó una predominancia parcial del modelo dialogante en las prácticas educativas de los maestros en Colombia, con alguna incidencia del modelo Autoestructurante. Asimismo, los resultados muestran que el modelo heteroestructurante suele ser excluyente de los demás; es decir, cuando en un maestro predomine este modelo, tiende a presentar promedios muy bajos en los demás modelos sobre sus prácticas educativas.

Los resultados indican una relación entre el tipo de escuela y el modelo pedagógico, en donde en la escuela pública predomina el constructivismo pedagógico. Es evidente también, que no existe una relación clara y definida entre el modelo pedagógico y las otras tres características mencionadas anteriormente.

La investigación permitiría pensar que estamos en los inicios de un cambio de paradigma en la educación de nuestro país. Según Kuhn (1963), tres son las fases que se requieren para realizar un cambio paradigmático en la ciencia: insatisfacción, exploración y validación. La

investigación permitiría concluir que seguramente hemos iniciado la fase de exploración de nuevos modelos pedagógicos en nuestro país, ya que para todos es claro que la insatisfacción con la escuela se ha presentado desde tiempos atrás.

INTRODUCCIÓN

Existen diversos estudios internacionales y nacionales que han intentado establecer las características que determinan los logros educativos alcanzados por diversas instituciones. Una de las principales conclusiones de estas investigaciones es que la participación activa del docente en la institución educativa es un factor indispensable para la calidad de la educación.

Es así como la O.C.D.E (1991)¹, concluye que es fundamental que el docente se sienta a gusto y se incluya de manera activa dentro de las dinámicas de la institución donde labora (lo cual se expresa en su participación activa y en el compromiso hacia la enseñanza), para la obtención de un nivel de logro alto por parte de ésta.

De esta forma, han surgido investigaciones interesadas en identificar las características de los docentes que les permite generar un alto impacto positivo en sus estudiantes. Esto es, identificar las características asociadas a los “mejores” docentes. Al respecto, en Las características de los docentes eficientes en la educación especial (De Zubiría, J. Sarmiento, M. L. y Forero, D.) se concluye que los mejores

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

docentes son aquellos que están más comprometidos, que disfrutan enseñando, que se preocupan por que sus estudiantes comprendan las temáticas, y por generar en ellos un pensamiento flexible y divergente.

Así pues, a lo largo del proceso educativo, es importante que durante la enseñanza primaria, logren establecer una relación de confianza con sus estudiantes, en donde los motiven a que comprendan todos los conceptos explicados, y a que pregunten cuando no entiendan; mientras que en secundaria es prioritario promover la lectura analítica, la argumentación y el desarrollo del pensamiento.

En esta misma línea, otros estudios llegan a ratificar la premisa de la importancia del docente sobre los logros educativos. Tal es el caso del trabajo titulado Factores asociados a las instituciones educativas eficientes, según el ICFES (De Zubiría, J., Calentura, L., y Acero, H.) en el que se concluye que en la ciudad de Bogotá, una de las características que diferencian a una institución educativa de mayor logro en los resultados de las pruebas ICFES, tienen que ver con el papel activo del docente en cuanto a la lectura y discusión del PEI, en cuanto a la capacitación que se le dé y en cuanto a la participación de los docentes en reuniones académicas.

Sin embargo, sobre los éxitos de la educación no sólo es indispensable la acción de los docentes, sino también la de los estudiantes.

Así lo ratifica el éxito del proceso educativo en Finlandia, país que ha ocupado el primer lugar en las pruebas PISA realizadas por la O.C.D.E en 2000, 2003 y 2006. Estas pruebas pretenden ver la eficiencia de las instituciones en tanto evalúan el desempeño de los estudiantes de 15

años que se encuentren en noveno grado en las diversas áreas del conocimiento.

Respecto a cada una de las áreas, PISA, resulta ser una prueba que evalúa diferentes competencias. Así pues, las pruebas de lectura evalúan cinco niveles de lectura: Nivel 1: Fragmentario, Nivel 2: Inferencia directa, Nivel 3: Inferencia general. Nivel 4: Matización. Nivel 5: Lectura crítica.

Por otra parte, las pruebas de ciencias y matemáticas también evalúan por competencias, pero incluyen otras asociadas con cuatro dimensiones para la ciencia. “El concepto de competencia científica tiene cuatro dimensiones: el contenido, los procesos, la situación y las actitudes” (PISA, 2006)

El éxito del proceso educativo en Finlandia, se ha logrado gracias a un profundo cambio educativo que se dio en ese país en los últimos 30 años, en donde se pasó de un modelo pedagógico heteroestructurante a uno en mayor medida dialogante, ya que si bien el estudiante tiene un papel vital en los procesos de educación, la intervención del docente es totalmente esencial. Es así como en análisis presentado por The Economist, aparece la siguiente reflexión sobre el conjunto de países de mejor balance en los resultados Pisa²:

“El estudio de McKinsey (“How the world’s best performing schools systems come out on top”) concluye que los rasgos comunes a los países que encabezan la tabla PISA (Hong Kong, Finlandia, Corea del Sur, Japón, Canadá) son estos tres: contratan a los mejores profesores, les sacan el máximo partido e

² Tomado de: THE ECONOMIST. *Los tres “secretos” de la calidad de enseñanza.* 25 Octubre de 2007

intervienen en cuanto los resultados de los alumnos empiezan a bajar.”

Los Modelos Pedagógicos

A lo largo de la historia humana se ha intentado encontrar la manera de garantizar una mayor calidad educativa, por lo que se han implementado diversos modelos o estrategias de educación. Cada uno de estos se denominan modelos pedagógicos, pues otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos, caracterizar y jerarquizar los contenidos, delimitar la manera de concatenar o secuenciar los contenidos, precisar las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y de caracterizar la evaluación. De Zubiría (2006), siguiendo a Not (1983 y 2001) identifica principalmente tres modelos pedagógicos, el heteroestructurante, el Autoestructurante y el dialogante.

El Modelo Heteroestructurante

Este modelo tiende a ser claramente magistrocentrista (centrado en el maestro) donde el propósito de la educación es que el maestro transmita la cultura y los conocimientos a sus estudiantes (la función del maestro se limita a “repetir y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir”), y éstos memoricen mediante constantes ejercitaciones y prácticas rutinarias. Para cumplir con este propósito, los contenidos terminan siendo informaciones específicas y normas de conducta.

En cuanto a las metodologías usadas, las principales son exposiciones orales y visuales asociadas a las clases magistrales, en tanto que se considera que el alumno sólo necesita prestar atención, ya que el resto lo hace el maestro.

Por último, las evaluaciones usadas en este modelo están encaminadas hacia la memorización mecánica y rutinaria, y no al análisis e interpretación de la información.

Se habla entonces de una educación “pasiva” en la medida en que el alumno es un sujeto neutral que simplemente se limita a adquirir información y acumularla, sin reflexionar sobre ella.

El Modelo Autoestructurante

Se trata de un modelo diferente al heteroestructurante en la medida en que en el Autoestructurante los roles del docente y del estudiante se invierten. Los modelos Autoestructurantes aparecen aproximadamente a finales del siglo XIX, apoyados por una coyuntura mundial política y económica determinada.

Dentro de esta coyuntura, los principales fenómenos que se dieron en esa época y que apoyaron para el surgimiento de los modelos Autoestructurantes, particularmente de la Escuela Activa, son: Por una parte, la Revolución Francesa, la cual defendía los ideales de libertad e igualdad, para que el individuo pudiera producir, interactuar, e intercambiar ideas y productos, sin mayores restricciones. Políticamente hablando, Rousseau defiende la idea de establecer un mecanismo mediante el cual los niños no se “contaminen” con la corrupción social, sino que pueda prevalecer su “bondad natural”.

Mientras tanto, Montesquieu defenderá la división de poderes. Esto es que un solo monarca no pueda crear las leyes, llevarlas a cabo, y además juzgar si se cumplen debidamente o no. Rousseau, por otra parte, en

su trabajo *Emilio*, postula la idea de que se debe defender el crecimiento ‘espontáneo’ y ‘natural’ del niño, mirándolo como un ser independiente y no como un “adulto en miniatura”. En este sentido, surge la idea de que el niño es capaz de promover su propio desarrollo, idea base de los modelos Autoestructurantes.

El modelo Autoestructurante es entonces un modelo totalmente paidocentrista (centrado en el niño), el cual le asigna el rol central de la educación al estudiante, dejando de lado el papel fundamental del maestro y de la mediación. Por esto, su propósito es garantizar la felicidad del estudiante, cumpliendo con sus expectativas e intereses. No obstante, el modelo no mostró mayor preocupación por hacer un estudio riguroso ni un análisis sobre los contenidos que deberían implementarse en la educación, porque se creía que la solución al problema de la educación bajo el modelo heteroestructurante era solamente realizar un cambio metodológico.

En esta medida, los contenidos siguen siendo prácticamente los mismos, sólo que ahora el estudiante accede a ellos de forma mucho más experiencial y vivencial. Por esto, el estudiante va creando sus propias representaciones (de acuerdo a las teorías constructivistas). Partiendo de que el aprendizaje parte de la propia experiencia, las metodologías ahora favorecen mucho más la experimentación y el aprendizaje directo. Para tal fin se recurre a los laboratorios, las excursiones, las salidas de campo, los talleres o las huertas, entre otros.

Lo anterior conduce a que se termine optando en las evaluaciones por las opiniones de cada estudiante, sin importar su calidad argumentativa, y que además, se reivindique la

dimensión socio afectiva del niño en el aula y en su proceso evaluativo.

Los modelos Autoestructurantes tienen dos corrientes que son la Escuela Activa y el Constructivismo, que aunque tienen principios fundamentales en común, son parcialmente diferentes en el enfoque que le dan a los propósitos, contenidos, secuencia, metodología y evaluación usada en la enseñanza.

En la Escuela Activa, implementada desde finales del siglo XIX, el principal propósito es el de favorecer la socialización y estimular la felicidad del niño, de manera que se le prepare para vivir la vida de una manera autónoma, garantizando un adecuado contacto con el medio y los compañeros que lo rodean. Por esto, la naturaleza se convierte en el contenido principal a trabajar en todos los currículos de Escuela Activa, estudiándola de una forma inductiva, dándole mayor importancia a los hechos y fenómenos particulares para luego tratar de llegar a formular generalizaciones. De esta manera, la forma más adecuada de enfrentar este tipo de contenidos es mediante la experimentación y el contacto directo, por lo que las metodologías son basadas esencialmente en la experiencia. Finalmente, las evaluaciones deben ser cualitativas, individuales y únicas para cada estudiante.

De otra parte, las corrientes Constructivistas³, implementadas desde las últimas décadas del siglo XIX, tienen como propósito principal el llegar a la comprensión del mundo de un modo racional, a través de la interacción con él. En una de sus versiones más desarrolladas, derivadas de la teoría de las Inteligencias

³ Se habla de Corrientes ya que existen diversos niveles en el constructivismo y múltiples propuestas pedagógicas derivadas de aquellas.

múltiples de Gardner (1983), se hablará de una *Enseñanza para la comprensión*.

Por esto, los contenidos, más que ser simplemente la naturaleza, tienden a ser los fenómenos y conceptos de la ciencia. Así, en sintonía con la Escuela Activa, se sigue una secuencia inductiva que privilegia la generalización a partir de las experiencias individuales hasta llegar a los conceptos científicos. En cuanto a las metodologías usadas, si bien siguen siendo experimentales, lo son ahora en ambientes más controlados que la naturaleza, como laboratorios o talleres. Finalmente, y aunque se valoren procesos individuales y únicos de cada estudiante de manera cualitativa e integral, la evaluación en el Constructivismo es intersubjetiva.

El Modelo Dialogante

Este modelo tiene como principal objetivo buscar el desarrollo y no el aprendizaje. En este sentido, tomando en cuenta las tres dimensiones humanas (cognitiva, praxica y valorativa), se busca el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, se busca que los conocimientos que se trabajen en la escuela no sean tan específicos y particulares, sino que sean más generales y abstractos. Evidentemente, el estudiante no puede volver a recorrer el camino que durante siglos han andado los científicos para llegar a descubrir otra vez cosas que ya se saben. De esta manera, con el uso de contenidos mucho más abstractos, se logra que el estudiante, al tiempo que se apropia de la cultura y de los conocimientos, los interprete de manera reflexiva, participativa y crítica, de modo que esté interrelacionándolos a sus conceptos previos, modificando con ello sus estructuras mentales.

El propósito fundamental es fomentar el desarrollo tanto de operaciones e instrumentos intelectuales, como de las relaciones intra e interpersonales, buscando mejorar los niveles de reflexión y análisis del entorno. Además, se busca resaltar tanto el papel del estudiante como el del maestro, con lo que no se pone a nadie por encima de nadie, y se reconoce el papel fundamental de ambos actores en el proceso educativo.

OBJETIVOS

- a. Determinar cuál es el modelo pedagógico que subyace a la práctica educativa de los docentes en Colombia, según sus propias percepciones.
- b. Determinar si existe alguna relación entre el modelo que orienta la práctica educativa de un docente con su:
 - o Género.
 - o Nivel de educación en el que enseña (preescolar, primaria, secundaria y universidad).
 - o Nivel de estudios obtenido (primaria, secundaria, pre-grado o postgrado).
 - o Carácter público o privado de la institución en la cual se desempeña.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de tipo descriptivo correlacional en la cual se recogieron y relacionaron datos referentes a los componentes principales, modelos pedagógicos, y diversas categorías relacionadas con informaciones de los docentes, para así poder establecer correlaciones de dependencia o independencia entre las variables.

Es de resaltar que para esta investigación, utilizamos una encuesta basada en auto-

percepciones de los docentes, aplicada por medio virtual, la cual fue respondida por más de 1000 maestros en el país.

La prueba diseñada por De Zubiría, J.⁴ consta de un encabezado con 5 preguntas enfocadas hacia los datos e informaciones del docente referentes a su nombre, a la escuela en donde labora (pública o privada), el grado de educación alcanzado (primaria, secundaria, pregrado, post-grado), el grado en el que enseña (preescolar, primaria, secundaria y universidad) y el tiempo que lleva laborando como docente; además, consta de 40 preguntas enfocadas hacia las prácticas del docente sobre sus alumnos y sus clases que permiten evidenciar el predominio de uno de los tres modelos pedagógicos: Dialogante, Heteroestructurante y Autoestructurante. De este último además se tuvieron en cuenta sus dos corrientes: Escuela Activa y Constructivismo, mirando también los principios epistemológicos y pedagógicos de este último.

Para poder establecer la predominancia de un determinado modelo, o de varios de ellos, ante el género, el grado en el que enseña, el grado de educación al que llegó y el tipo de escuela en la que labora el docente, se utilizaron comparaciones de promedios que permitieron ver qué tanto de cada modelo predomina en la práctica educativa de cada uno de los docentes

Teniendo en cuenta lo anterior, se usaron, a partir de la dispersión de los datos y el análisis de componentes principales, mediciones que nos permitieron comparar los promedios de dos o más variables, con respecto a cada uno de los modelos pedagógicos (Ramírez, 2007).

⁴ La encuesta se encuentra publicada en la página Web del Instituto Alberto Merani: www.institutomerani.edu.co/formularios/modelos/

RESULTADOS

Una vez analizadas las encuestas que los docentes respondieron, surge un resultado contundente: No existe ningún modelo pedagógico claramente predominante sobre otro, pese a que el modelo dialogante es el que más se acerca a ello.

La figura 1 nos muestra el resultado del análisis de componentes principales donde el modelo dialogante (5) muestra gran cercanía con los modelos de enfoque Autoestructurante (2, 3 y 4) indicando así que hay una relación cercana entre ellos, por lo que la mayoría de los docentes que tengan un predominio del modelo dialogante, también compartirán características de los modelos Autoestructurantes, y viceversa.

Así mismo, vemos en dicha figura cómo el modelo heteroestructurante (1) es totalmente distanciado y ajeno a los demás modelos, evidenciando así que un maestro en el que predomine este modelo, tendrá muy pocos elementos de los otros.

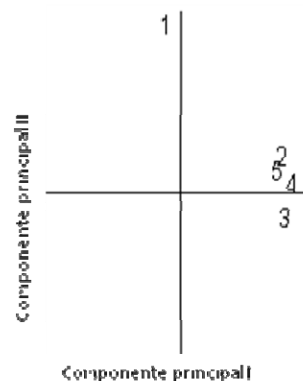


Figura 1. Ubicación de los modelos de acuerdo al análisis de componentes principales. 1: Modelo heteroestructurante. 2. Escuela activa. 3. Constructivismo epistemológico. 4. Constructivismo pedagógico. 5. Modelo dialogante.

De igual manera, como ilustran las figuras 2 y 3, vemos la predominancia del modelo pedagógico dialogante, teniendo en cuenta el promedio de maestros encuestados y los puntajes superiores a 3.5 obtenido por cada uno.

También, es posible concluir según las autoevaluaciones de los mismos docentes, que el modelo, que menos predominancia tiene es, de manera reiterada y evidente, el modelo heteroestructurante.

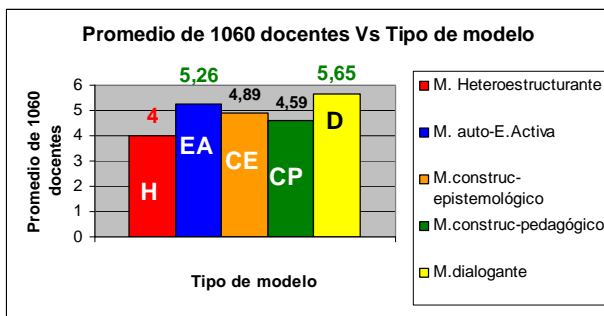


Figura 2. Promedio según 1060 docentes por cada modelo, en donde podemos ver la cercanía entre los modelos, y el predominio del modelo dialogante.

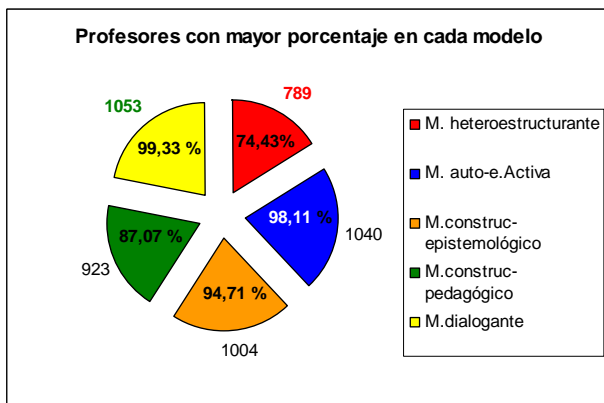


Figura 3. Puntaje de los profesores con un promedio superior al 50 % (3.5/7) por cada modelo.

Sin embargo podemos ver que los modelos que se caracterizan por una inclusión activa del estudiante (las dos versiones del modelo Autoestructurante) quedan cercanos al nivel

dialogante. La Escuela Activa, por un lado, inmediatamente siguiente, con un enfoque de preparar el estudiante para asumir una vida autónoma, y el Constructivismo, por otra parte, caracterizado por una comprensión científica o racional del mundo, tanto en sus bases epistemológicas como pedagógicas.

Sobre la relación entre el género y el modelo que predomina en la práctica educativa de los docentes, encontramos que no existe ninguna relación definitiva entre estas variables. Además, los resultados evidencian que el modelo heteroestructurante es el menos predominante para ambos géneros.

Al evaluar si existe correlación entre el modelo pedagógico y el nivel donde enseña el docente, no se encontró una correlación clara entre estos, pues no hay para ningún nivel de educación un único modelo predominante.

Se encontró, sin embargo, que a pesar de haber cierto predominio del modelo dialogante en cada uno de los niveles de educación (Preescolar, Primaria, Bachillerato y Universidad), éste es parcial y compartido con la corriente de Escuela Activa, como se observa en la figura 4.

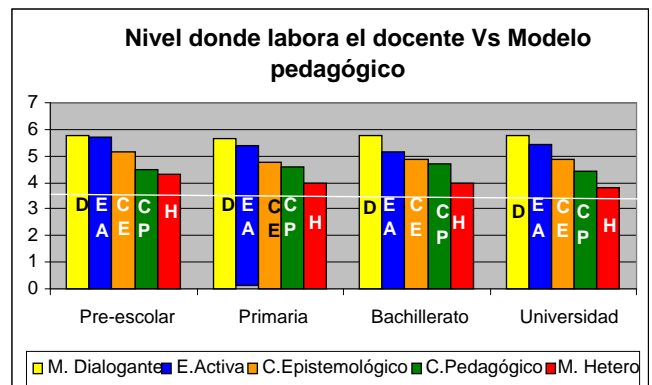


Figura 4. Modelo predominante en cada nivel de educación donde labora el docente. H: heteroestructurante; A: Escuela Activa; CE:

constructivismo epistemológico, CP: constructivismo pedagógico; D: modelo dialogante.

De otra parte, relacionando el modelo pedagógico y el nivel de preparación académica de los docentes, encontramos nuevamente la relación de predominio parcial entre el modelo dialogante y la Escuela Activa, sin ser ninguno de estos característico y dominante frente a los diferentes niveles de preparación académica, bien sea: primaria, bachillerato o pre-grado.

Vale la pena aclarar que según las encuestas realizadas a los más de 1.000 docentes, ninguno de ellos estableció un grado de escolaridad más alto que el de pre-grado, por lo cual los niveles superiores a éste, no fueron tenidos en cuenta en la graficación, como se ve en la figura 5.

Z

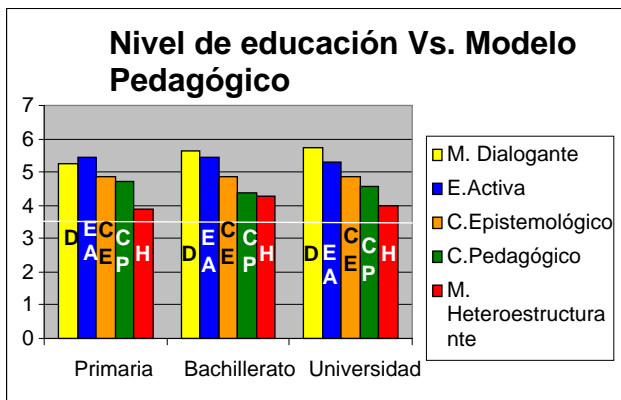


Figura 5. Modelo predominante según el nivel de educación de los maestros. H: heteroestructurante; A: Escuela Activa; CE: constructivismo epistemológico, CP: constructivismo pedagógico; D: modelo dialogante.

Por último, al ver si existe o no relación de algún modelo sobre el tipo de escuela pública o privada, se encontró que en la primera predomina el Constructivismo Pedagógico.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Ante el tipo de investigación desarrollada, basada totalmente en percepciones de los maestros sobre sí mismos, es necesario aclarar que los resultados aquí encontrados no muestran un cambio totalmente marcado de modelo pedagógico en el país, pero si permiten pensar que se están dando los primeros pasos en dicho sentido.

Esto se debe al mecanismo utilizado de autoevaluaciones sobre los maestros, pues a pesar de arrojar resultados válidos y confiables, no es necesariamente cierto hablar de un cambio presente en las prácticas de los docentes, pues la autopercepción es tan solo una de las formas en que se evalúa al maestro.

De esta manera, con el fin de alcanzar un mayor nivel de objetividad, se tomaron los resultados ICFES del país en los últimos 7 años para intentar comprobar el nivel en el que se encuentra el inicio del cambio paradigmático, señalado por los docentes, en la educación colombiana.

Sobre la situación de la educación en el país, la educación media o correspondiente al bachillerato, las pruebas ICFES muestran un panorama bastante preocupante en cuanto al desempeño del país, bajo el promedio general, promedio por área y competencias que evalúan estas pruebas.

En los últimos 7 años, el rendimiento del país en las pruebas ICFES, que evalúa las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas necesarias para ingresar a un nivel de educación superior (una carrera universitaria, por lo general) no ha sido siquiera superior a la mitad (50/100) como lo ilustra la

figura 6⁵, siendo pues algo preocupante ante el cambio percibido por los maestros.

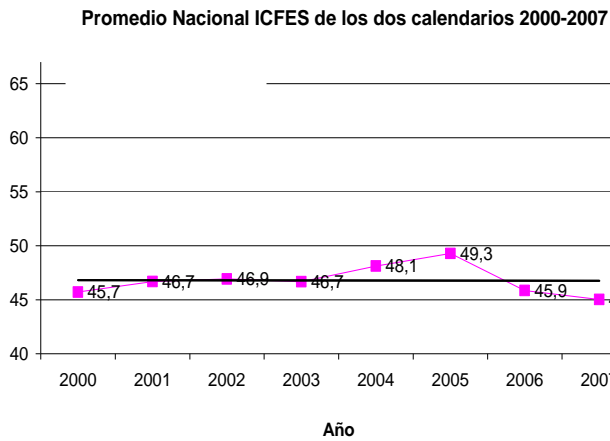


Figura 6: Promedio ICFES nacional, años 2000- 2007 en calendarios A y B.

Es importante tener en cuenta el bajo porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel alto de competencias según las 8 áreas evaluadas por el ICFES. Así pues, vemos como en ninguna de las áreas hay un porcentaje superior al 3% en ninguna de las competencias indispensables para comprender adecuadamente los textos que se leen. Por ejemplo, en el área de lenguaje, el porcentaje en competencia interpretativa es del 2,3 %, en competencia argumentativa es del 1,1 % y en propositiva del 1,3 %. O por ejemplo, en Sociales, la competencia interpretativa tiene un 1,1 %, en argumentativa tan solo un 0,5 % y en propositiva un 1,1 %.

De esta manera, ante el cambio señalado por los docentes a partir de sus autoevaluaciones, y viendo que es evidente que aún no se efectúan cambios esenciales en las dinámicas dentro de las aulas de clase, podemos ver que los resultados responden a unas percepciones y no a un cambio en si.

Es preciso señalar en este punto que el país, según los resultados de las pruebas de Estado, no ha mejorado significativamente en los últimos 7 años, ante lo cual, y teniendo la principal limitación del mecanismo de autoevaluación utilizado en esta investigación, es solo posible concluir que se está en una fase de búsqueda hacia una mejor forma de educar. No hay todavía un cambio educativo pues no se han mostrado resultados contundentes que plasmen un cambio efectuado en las dinámicas de trabajo.

Así mismo, ante el alto predominio del modelo dialogante, el predominio del constructivismo pedagógico en la escuela pública y la baja presencia del modelo heteroestructurante dentro de las prácticas educativas de los docentes, bajo sus propias percepciones, es posible ratificar el inicio de un cambio en la educación colombiana.

CONCLUSIONES

Sobre la pregunta general de cuál es el modelo pedagógico predominante en el país, según las percepciones de los mismos maestros, hay tres conclusiones principales.

La primera hace referencia a que el modelo predominante según las autoevaluaciones de los maestros, es el dialogante.

Segundo, que a pesar de que hay una predominancia del modelo dialogante, ésta es parcial, es decir, que dentro de las prácticas educativas de los maestros no sólo está presente el modelo dialogante, sino también algo de los modelos Autoestructurantes en sus diferentes versiones, bien sea Escuela Activa o constructivismo.

⁵ Tomado de www.icfesinteractivo.gov.co

Por último, se concluye que el modelo que menos está presente en las prácticas educativas de los maestros es el modelo heteroestructurante.

Respecto a las conclusiones específicas podemos ver que por género, nivel de educación donde labora el maestro y nivel de educación alcanzado, no hay un único modelo pedagógico que predomine las prácticas de los maestros; mientras que en el caso del tipo de escuela, predomina en la escuela pública, el modelo Autoestructurante en su corriente de Constructivismo Pedagógico.

Sin embargo, lo anterior se puede interpretar bajo la concepción que, la predominancia de un modelo pedagógico está determinado bajo otro tipo de factores, que no son ninguno de los anteriormente señalados.

La investigación permitiría pensar que dado el predominio de los modelos dialogante y autoestructurante, en contraste con el heteroestructurante, estamos en los inicios de un cambio de paradigma en la educación de nuestro país.

Asimismo, es posible concluir que hemos iniciado la fase de exploración de nuevos modelos pedagógicos en nuestro país, ya que para todos es claro que la insatisfacción con la escuela tradicional se ha presentado desde tiempos atrás.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Teniendo en cuenta que, tal como se ha insistido a lo largo del artículo, la principal limitación de la presente investigación es el hecho de usar autoevaluaciones, se sugiere

realizar un estudio más específico que involucre percepciones de las personas que se desenvuelven en el medio de los profesores, tales como: estudiantes, directivos e incluso otros profesores. Lo anterior, con el fin de ampliar el nivel de objetividad ante los resultados encontrados.

También se sugiere examinar nuevas variables que puedan determinar o incidir en el modelo pedagógico. Por ejemplo, ver la incidencia de los recursos destinados para la educación, o de algún aspecto socio-cultural (dado el alto impacto que estos tienen en la forma de enseñar) sobre los modelos pedagógicos.

De igual manera, teniendo en cuenta que no se encontraron correlaciones de algunas características con el modelo pedagógico predominante en un docente, se recomienda realizar otro estudio en donde se busque determinar algunas variables que puedan correlacionar. Por ejemplo, se podría intentar establecer si existe relación entre el modelo pedagógico que predomina en la práctica educativa de los docentes con respecto al tiempo que llevan ejerciendo su profesión.

Por último, se sugiere hacer un estudio entre el desarrollo de un país (este entendido, desde economía, como el nivel alcanzado en producción, salud y educación) y el modelo pedagógico, para tratar de establecer qué tan determinante podría ser realmente la educación, en cuanto al aspecto de desarrollo de un país en un campo específico, como las ciencias naturales, la economía o la tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

DE ZUBIRÍA, J (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Ed. Magisterio.

DE ZUBIRIA, J., CALENTURA, L. Y ACERO, H. (2002) Factores asociados a las instituciones educativas eficientes, según el Icfes. Bogotá, Tesis de grado del Instituto Alberto Merani.

DE ZUBIRÍA, J., SARMIENTO, M. L. y FORERO, D. (2000) Las características de los docentes eficientes en la educación especial. Bogotá, Tesis de grado del Instituto Alberto Merani.

GARDNER, H. (1983). Frames of Mind: La teoría de las inteligencias múltiples. Nueva York: Basic Books.

NOT, L. (1983). Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. México, D.F.

RAMÍREZ A (2007). Manual de estadística aplicada a las ciencias de la educación. Pontificia Universidad Javeriana.

ROBERT, P. (2006) La Educación En Finlandia: Los Secretos de un Éxito Asombroso. “Cada Alumno Es Importante”

THE ECONOMIST. *Los tres “secretos” de la calidad de enseñanza.* 25 Octubre de 2007

REVISTA TRIBUNA LIBRE. *El Ejemplo Finlandés,* Carme Alcoverro. 30 de Noviembre de 2007.