

Descripción del aprendizaje y la enseñanza por los docentes de Odontología

DESCRIPTION OF LEARNING AND TEACHING BY DENTAL PROFESSORS

ALBA REGINA BELANDRIA DE MORALES

Departamento de Odontología Restauradora. Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes.
Mérida-Venezuela. E-mail: albarebeca@cantv.net

RESUMEN

El diseño curricular del programa de Odontología de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela) implantado en 1998 tuvo como propósito la formación integral del odontólogo mediante un modelo didáctico alternativo centrado en el alumno en vez de un modelo centrado en el docente. No obstante, el cambio curricular no necesariamente se concretó en una práctica docente innovadora. Esta situación motivó la realización de la presente investigación cuyo objetivo fue describir el aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de los modelos didácticos transmisivo y constructivista. Esta investigación descriptiva y transversal se llevó a cabo en una muestra no probabilística de 52 docentes y 31 alumnos de la FOULA (n=83) quienes participaron de forma voluntaria. La información se recolectó usando la técnica de la entrevista semi-estructurada. Los instrumentos usados fueron una guía para los docentes y un cuestionario autoadministrado para los alumnos. La validez y confiabilidad de los instrumentos se logró previamente a su aplicación mediante una prueba piloto. Los resultados de esta investigación demuestran que los docentes entrevistados reconocen que su práctica educativa está orientada, predominantemente, por un modelo transmisivo, tradicional o pasivo; pero al mismo tiempo hay quienes se identifican con los postulados del constructivismo y de la teoría del aprendizaje significativo. En consecuencia, es indispensable que las instituciones de educación superior, y más específicamente del área de la salud, desarrollen programas de formación docente que permitan consolidar una práctica innovadora y reflexiva dentro y fuera del aula universitaria.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, formación integral, didáctica.

ABSTRACT

Curriculum of the Faculty of Dentistry of The University of Los Andes (Mérida-Venezuela) legally established since 1998 had as purpose the integral education of the future dentist through a student-centered approach instead of a teacher-centered one. However, it was observed that a different teaching practice was not the result of that curricular change. The aforementioned situation was the origin of the present research which objective was to describe teaching and learning from the perspective of the traditional and constructivist approaches. This descriptive transversal research was achieved with a non probabilistic sample constituted by 52 teachers and 31 students (n=83) who voluntarily participated in the study. Instruments to gather data were a guide for teachers and a self administered questionnaire for students. Validity and reliability of the instruments was obtained though a pilot test. Results show that teach-

ers recognize that their teaching practice is mainly oriented by a traditional teacher centered approach, but at the same time there are some teachers that identify themselves to constructivism and meaningful learning theory. As a consequence, it is mandatory that higher education institutions, and specifically in the health sciences develop teachers training programs that allow to concrete an innovative reflexive teaching practice inside and outside the university.

Key words: teaching, learning, integral education, didactic model.

Introducción

En 1998 se implantó un nuevo diseño curricular en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes (FOULA), el cual contemplaba cambios en la formación del odontólogo. Este cambio curricular planteaba retos no solamente en cuanto al tipo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que deben perfilar al egresado de odontología sino también en lo que respecta a la adopción de nuevas concepciones filosóficas, doctrinarias, pedagógicas y metodológicas del aprendizaje y, por ende, de la enseñanza (Hernández, 2001). En ese diseño curricular, estos dos procesos son cuestionados por estar centrados, fundamentalmente, en la transmisión de conocimientos de los docentes hacia los alumnos y por la limitación de su capacidad creativa e investigativa (Morales, 2000). No obstante, durante el desarrollo curricular se generó una serie de dificultades relacionadas con las fuentes epistemológicas y pedagógicas que sustentaban este nuevo diseño, tales como: la interdisciplinariedad, la metodología de los docentes, entre otros.

De manera que todo lo que el currículo planifica o anticipa ha de ser llevado a la práctica para que sea efectivo y eficaz, por lo cual es necesario que ocurra una verdadera transformación de los medios más relevantes del currículo como lo son: el perfil de egreso, el plan de estudios, los programas y, especialmente, el aprendizaje y la enseñanza (Camperos, 2001).

A partir de un modelo didáctico transmisivo, también llamado pasivo o tradicional, el aprendizaje está sustentado en la creencia de que dicho proceso supone únicamente la recepción de infor-

maciones por parte de los sujetos que aprenden (Freire, 1975). El aprendizaje transmisivo se considera como un cambio en la conducta que se origina como consecuencia de un estímulo exterior, en el cual el alumno aprende cuando recibe informaciones relacionadas con su carrera profesional, como lo destaca Skinner (1982). Desde esta perspectiva tradicional, los autores citados exaltan que la enseñanza descansa en la autoridad incuestionable de quien posee el saber: el docente; así como también en la pasividad de quien ha de recibirlo: el alumno. Además, de acuerdo con Morales (2000), el docente asume los roles de autoridad frente al saber, expositor y único evaluador; mientras que el alumno asume los roles de aprendiz receptor, repeticor y copiador.

En oposición a las creencias anteriores, surge el modelo didáctico constructivista, en el cual el aprendizaje se centra en la actividad mental activa del sujeto que aprende, convirtiéndose este último en el protagonista de su aprendizaje. Al respecto, Brockbank y McGill (2002) refieren que desde esta última representación, el aprendizaje se define como un proceso en el cual el sujeto elabora nuevos conceptos a partir de lo que ya sabe, interactuando en torno a los contenidos individualmente y de forma cooperativa, atribuyéndoles un sentido compartido y, por último, elaborando una representación mental de los contenidos; de manera que el aprendizaje centrado en el alumno, promueve su participación activa en una atmósfera de respeto, libertad y responsabilidad que debe ser propiciada por el docente.

En consecuencia, el hecho educativo se debe centrar más en el aprendizaje significativo, de manera guiada o autónoma, por recepción o por descubrimiento más que en el de tipo memorístico (Flórez, 2001). Desde este enfoque alternativo, el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, asumiendo roles de aprendiz activo, reflexivo e investigador y el docente asume roles de mediador o facilitador, tutor, investigador y evaluador integral como lo refieren Tonnucci (1993) y Morales (2000).

Tonnucci (1993), además, señala que en los postulados del modelo tradicional predominan: a) la transmisión, b) el individualismo, c) el programa como garantía del aprendizaje y d) la evaluación como medición. A diferencia, señala el autor que desde la perspectiva constructivista se asumen los postulados siguientes: a) la construcción e integración de conocimientos, b) el aprendizaje grupal, c) el profesor que garantiza el método y d) la evaluación como proceso formativo e integral.

Por otra parte, cabe destacar que la relación pedagógica docente-alumno que predomina en el modelo transmisivo se caracteriza por ser de naturaleza vertical, deshumanizada, opresora, arbitraria y autoritaria. En contraste, en el modelo constructivista esta relación debe ser de naturaleza horizontal, respetuosa, estimulante, alentadora y más humana (Brockbank y McGill, 2002). Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue describir el aprendizaje y la enseñanza desde ambas perspectivas transmisiva y constructivista, en opinión de los docentes y alumnos del Programa de Odontología, de la Universidad de Los Andes, en el nivel de pregrado.

Metodología

Este estudio descriptivo y transversal se llevó a cabo en una muestra de tipo no probabilística, mediante la participación voluntaria de 52 docentes y de 31 alumnos (n=83), quienes fueron participantes del Programa de Odontología de la Universidad de Los Andes, en el estado Mérida, Venezuela.

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la entrevista semi-estructurada. Se elaboraron dos instrumentos: (a) una guía estructurada para la entrevista de los docentes y (b) un cuestionario autoadministrado para los alumnos. Ambos instrumentos fueron elaborados de manera similar pero se aplicaron de forma diferente. Las opiniones de los informantes fueron registradas mediante la aplicación de dos escalas de estimación tipo Lickert. Una de las cuales se utilizó para evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo (1. De acuerdo, 2. Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 3. En desacuerdo). La otra escala se utilizó para evaluar en términos de porcentaje (1. Alto, 2. Medio y 3. Bajo).

Previo a la aplicación de los instrumentos, se realizó una prueba piloto mediante la técnica de juicio del experto (Ruiz, 2003). y, luego, se determinó la validez de contenido por medio de un análisis discriminador usando la prueba *T de Student*. La confiabilidad se determinó por el *método de mitades*, dividiéndose el conjunto total de afirmaciones en dos partes iguales y comparándose las puntuaciones obtenidas y en función del comportamiento de los instrumentos, se hicieron algunas modificaciones y se obtuvo la versión definitiva de éstos (Hernández, Fernández y Baptista, 2002).

Al mismo tiempo, en esta investigación se evaluaron las opiniones de los docentes contrastadas con aquellas de los alumnos en torno a los siguientes indicadores: a) roles de los docentes, b) roles de los alumnos, c) postulados transmisivos y constructivistas y d) relación pedagógica docente-alumno y e) estrategias metodológicas utilizadas por los docentes.

En último lugar, se llevó a cabo el procesamiento y análisis de los datos mediante el uso del Programa Estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Por la naturaleza y el alcance de este estudio se utilizó la estadística descriptiva. La información obtenida se presentó mediante distribuciones de frecuencias relativas porcentuales.

Resultados

De los docentes entrevistados, 50% eran del género femenino y el 50% restante del género masculino. Las edades de los docentes se clasificaron en tres categorías, en las cuales se observó que el 50% estaba ubicado en el rango comprendido entre 31 y 40 años, el 30%, entre 51 y 65 años y el 20% estuvo entre 23 y 30 años. El 76% de los docentes manifestó haber realizado el *Programa de Actualización de los Docentes (PAD) de la Universidad de Los Andes*, y el otro 24% refirió haber realizado al menos un taller, un curso o un seminario en el área de formación pedagógica.

En el caso de los alumnos informantes, 74% eran del género femenino y el 26% restante del género masculino. Las edades de éstos se clasificaron en dos categorías, en las cuales se observó que el 74% estuvo en el rango comprendido entre 19 y 22 años y el 26% entre 23 a 30 años. Solamente el 23% de los alumnos afirmó haber realizado algún curso para mejorar su aprendizaje.

Cuando se indagó sobre el rol de los docentes como autoridad frente al saber, el 75% de los mismos manifestó acuerdo con la afirmación: *su función es únicamente planificar, organizar y desarrollar el programa de la asignatura que imparte*. Al respecto, la opinión de los alumnos coincidió en un 53% con la de los docentes al manifestar estar de acuerdo con dicha afirmación (Tabla 1).

Tabla 1. La función del docente es únicamente planificar, organizar y desarrollar el programa de la asignatura que imparte.

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
De acuerdo	75	53
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	0	4
En desacuerdo	25	43
Total	100	100

Otra respuesta sobre el rol de expositor indicó que el 54%, un poco más de la mitad, estuvo de acuerdo con la afirmación: *el rol del docente es hacer exposiciones y/o demostraciones a fin de enseñar a los alumnos*. De manera congruente el 93%

de los alumnos, casi la mayoría, corroboró las opiniones de los docentes, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. El rol del docente se centra en hacer exposiciones y/o demostraciones.

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
De acuerdo	54	93
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	10	7
En desacuerdo	36	0
Total	100	100

En lo que respecta al rol del docente como evaluador único, se comprobó que el 64% de los mismos opinó que *le asignan un porcentaje muy bajo a la evaluación de los contenidos actitudinales dentro del plan de evaluación*. Igualmente, dicha apreciación fue corroborada por el 80% de los alumnos, es decir, la mayoría. La Tabla 3 resume las respuestas de los docentes en contraste con aquellas expresadas por los alumnos en lo referente a la evaluación de las actitudes de los alumnos como parte del principio de evaluación integral.

Tabla 3. ¿Qué porcentaje le asigna el docente a las actitudes de los alumnos?

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	12	7
Medio	22	13
Bajo	64	80
Total	100	100

En cuanto al rol del alumno como aprendiz pasivo en el proceso educativo, se encontró que el 71% de los mismos reveló que *se dedican a copiar o apuntar las informaciones que los docentes dictan en clase*, según sus opiniones. Estos resultados fueron corroborados por casi la mitad de los docentes, ya que el 47% de los mismos afirmó que *los alumnos copian durante sus clases en un porcentaje alto*, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. ¿En qué porcentaje los alumnos graban o toman apuntes de sus informaciones cuando el docente explica?

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	47	71
Medio	33	26
Bajo	20	3
Total	100	100

Adicionalmente, se valoró el rol del alumno como investigador y se encontró que el 46% de los mismos opinó que *elaboran un trabajo escrito a partir de sus propias reflexiones y críticas sobre las informaciones de las que dispone en un porcentaje alto*. Por otra parte, el 76% de los docentes, casi la mayoría, corroboró las expresiones de los alumnos, como se describe en la Tabla 5.

Tabla 5. ¿En qué porcentaje el alumno elabora un trabajo escrito a partir de reflexiones y críticas sobre las informaciones de las que dispone?

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	76	46
Medio	14	27
Bajo	10	27
Total	100	100

Al indagar sobre el postulado de transmisión del conocimiento, se encontró que el 65% de los mismos expresó que está en desacuerdo en lo concerniente a *dedicarse sustancialmente a la transmisión unidireccional de informaciones*. Sin embargo, incongruentemente, el 93% de los alumnos objetó dichas opiniones al estar de acuerdo con tal afirmación, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. El docente dedica un tiempo sustancial para la transmisión de sus saberes a los alumnos.

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
De acuerdo	27	93
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	8	0
En desacuerdo	65	7
Total	100	100

Como un aspecto fundamental del postulado de construcción de conocimientos, en cuanto a *la participación de los alumnos* durante los procesos de aprendizaje y enseñanza se comprobó que *los espacios que generan los docentes para la interacción con y entre los alumnos* oscila entre un nivel medio a bajo (Tabla 7).

Tabla 7. ¿En qué porcentaje el docente genera espacios para la participación de los alumnos durante su clase?

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	27	93
Medio	8	0
Bajo	65	7
Total	100	100

Paralelamente, en lo que concierne a la *cooperación de los alumnos* durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, como otro de los aspectos que sustentan el supuesto de construcción de conocimientos, se observó que los espacios que generan los docentes para la *interacción con y entre los alumnos* oscilan también entre un porcentaje de medio a bajo (Tabla 8).

Tabla 8. La cooperación entre los alumnos estimula el aprendizaje social.

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	27	93
Medio	8	0
Bajo	65	7
Total	100	100

En último lugar, en lo que respecta a la descripción de la relación pedagógica entre los actores principales del aprendizaje y la enseñanza, se tomaron en cuenta las opiniones de ambos referentes a la naturaleza del trato. Al respecto, en la Tabla 9 se observa que el 70% de los docentes opinó que *el trato de los docentes hacia sus alumnos es respetuoso, estimulante y alentador en un nivel alto*. Paradójicamente, se evidenció que el 58% de los alumnos demostró, según sus opiniones, una relación de naturaleza vertical y deshumanizada debido a que los mismos revelaron que existe un trato contrario a lo que expresaron los docentes, como se contrasta en la Tabla 10.

Tabla 9. ¿Los docentes brindan un trato irrespetuoso, opresor y arbitrario a los alumnos?

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	10	26
Medio	20	20
Bajo	70	54
Total	100	100

Tabla 10. ¿Usted brinda un trato respetuoso, estimulante y alentador a sus alumnos?

Escala de opinión	% Docentes	% Alumnos
Alto	58	58
Medio	26	0
Bajo	16	42
Total	100	100

Con referencia a las estrategias metodológicas se encontró que las ilustraciones (67%), las demostraciones (66%), las clases expositivas (57%) y, finalmente, las preguntas intercaladas (53%) fueron las más usadas por los docentes. Los talleres, según la opinión de los mismos, fueron utilizados en un porcentaje muy bajo (22%). En la Figura 1 se describe el porcentaje de uso de las estrategias por parte de los docentes entrevistados.

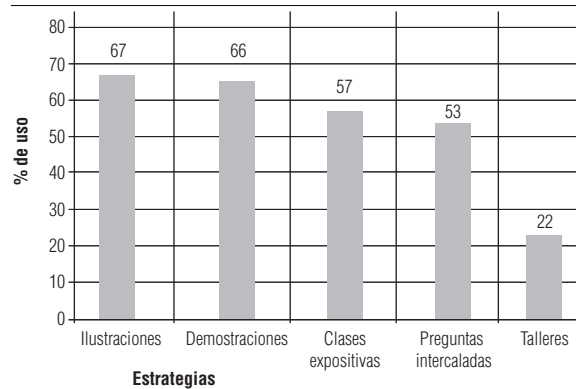


Figura 1. Estrategias metodológicas de mayor porcentaje de uso, según la opinión de los docentes.

Discusión

En Venezuela, la calidad de la docencia universitaria es una de las funciones de las instituciones de Educación Superior que está influenciada por diversas variables que se relacionan de manera compleja. Uno de esas variables es la capacitación pedagógica de los docentes que ejercen la tarea de educar en determinado programa académico, como lo señalan Villaroel y Camperos (2008).

Con respecto a la formación pedagógica de los docentes universitarios, en el estudio de García y Muñoz (2001) se concluyó que el desempeño de los mismos requiere, como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que les exige la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar (perfil didáctico). Los resultados de este estudio coinciden con aquellos obtenidos por García y Muñoz en lo concerniente a que la mayoría de los docentes entrevistados evidenciaron que son conocedores de las disciplinas (asignaturas) que orientan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, los resultados también demuestran que los mismos tienen contradicciones en cuanto a los saberes relacionados con lo que sucede en el aula y fuera de ella, cómo aprenden los alumnos (sus estilos), qué estrategias de enseñanza pueden ser más oportunas en determinados contextos, cómo debe ser la relación pedagógica docente-alumno par, entre otros aspectos.

De acuerdo a Díaz (2003) las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el docente propone a sus alumnos en el aula definen un tipo de interacción didáctica, en este caso, la descripción de la didáctica empleada tradicionalmente en la universidad refleja un predominio claro de los métodos expositivos y una participación poco fluida entre los alumnos ya que se enfoca en la transmisión de informaciones en ambientes descontextualizados, lo cual genera a su vez aprendizajes preponderantemente de tipo memorístico y poco significativos. Esta transmisión de información consiste sobre todo en ofrecer a los alumnos los contenidos conceptuales mediante exposiciones verbales y contenidos procedimentales mediante demostraciones realizadas por parte de los docentes, en algunos casos con ayuda de recursos simples como la pizarra o el retroproyector y, en otros, con el uso de otros más sofisticados. Estas aseveraciones de los autores citados (Díaz, 2003; García y Muñoz, 2001), confirman los resultados obtenidos en este estudio puesto que según la mayoría de las opiniones de los alumnos, los docentes se dedican fundamentalmente a ser *dadores de clases*, recurriendo a *clases expositivas y demostraciones prácticas*; disociándose en consecuencia los saberes esenciales del ser humano (del saber conocer, del saber hacer, del saber ser y del saber convivir).

De la misma forma, el rol del docente como mediador no se evidencia en los resultados de este estudio, pero sí se demuestra el rol de expositor ya que según las opiniones de los alumnos, estos últimos se dedican a copiar las informaciones; desarrollando, en consecuencia, el hábito de copiar apuntes y, al mismo tiempo, asumiendo un rol pasivo frente a su aprendizaje. Al respecto, Flórez (2001) afirma que la actividad de *copiar o tomar notas durante un discurso* es una estrategia de aprendizaje que permite repasar la información; sin embargo, esta autora confirma que el uso de esta estrategia por parte de los alumnos en porcentaje alto desvirtúa su finalidad y da lugar a un fenómeno educativo indeseable que favorece el aprendizaje de tipo memorístico en vez del significativo, y que se denomina *apuntismo*.

Es necesario considerar que, en este estudio, se encontró que los alumnos expresan que son capaces de elaborar trabajos escritos a partir de reflexiones y críticas sobre las informaciones de las que disponen. No obstante, estos resultados se contradicen ya que Morales (2004) afirma que muchos de los textos escritos por estudiantes universitarios de distintas facultades presentan profundas deficiencias (conceptuales, textuales, sintácticas, semánticas y ortográficas), que imposibilitan su comprensión; afirmando este autor, de la misma forma, que en los trabajos escritos, en las respuestas a las preguntas de los exámenes, entre otros textos, se encuentran pruebas fehacientes que sustentan este supuesto. Por lo tanto, surge la necesidad de reflexionar sobre ¿cómo pueden los alumnos realizar un análisis crítico-reflexivo si el docente no les brinda espacios para desarrollar esas competencias en las actividades de aula? De allí que Morales (2004) opina que todos los docentes, desde cada disciplina, tienen la posibilidad y la obligación de fomentar una actitud positiva hacia la lectura y la escritura y de contribuir con su desarrollo, a través de la creación de situaciones de aprendizaje que sean significativas para los alumnos. Sugiere, además, que no solamente se debe recurrir al discurso oral, a las exposiciones, sino que se pudieran leer los textos que sirven de base para la elaboración de dichos discursos y, a partir de estos, analizar, comparar, reflexionar, discutir, debatir y confrontar las distintas comprensiones a las que hayan llegado los participantes.

Por otra parte, aun cuando en este estudio no se indagó profundamente sobre el trato que los docentes le conceden a los contenidos conceptuales y procedimentales, es notorio que los contenidos actitudinales no son considerados en la programación de las unidades curriculares. Esto se manifiesta al analizar el bajo porcentaje que se le asigna a las actitudes en el plan de valoración de los alumnos, como se muestra en la Tabla 3. Al respecto, Soto y Guzmán (2003) destacan que los contenidos actitudinales, entendidos como valores y actitudes, son fundamentales en la formación profesional integral ya que enfatizan el desarrollo del saber ser y del saber convivir.

A la par, es importante considerar que solamente un porcentaje muy bajo de los alumnos afirmó haber realizado algún *curso para mejorar su aprendizaje*, lo cual es sugerido por varios investigadores (Brockbank y McGill, 2002 y Villaroel, 1995). De modo que pareciera que los alumnos desarrollan las competencias cognitivas y socio-afectivas sin la ayuda de la mediación del docente. De modo que esta realidad genera una intensa contradicción con los postulados del constructivismo según los cuales la actividad mental del alumno, mediada por facilitador, es fundamental para el aprendizaje significativo como lo señalan Díaz (2003) y Flórez (2001). Partiendo de esta premisa, se puede afirmar que la docencia universitaria está orientada, esencialmente, por un modelo didáctico transmisivo y, más aún, no se hace manifiesta la consolidación de un modelo didáctico fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo y en los postulados del constructivismo, al menos en el caso de los actores que participan en el programa de Odontología.

En último lugar, cabe destacar que cuando se valoró la naturaleza de la relación pedagógica docente-alumno, según la opinión de los sujetos, se encontraron algunas contradicciones en las opiniones ya que los docentes opinaron, al referirse a ellos mismos, que brindan un trato respetuoso, estimulante y alentador a sus alumnos, aspectos que caracterizan una relación de naturaleza horizontal, como lo señala Freire (1975). Sin embargo, los mismos docentes reconocieron que sus pares académicos hacen lo contrario al brindar un trato opresor y arbitrario a los alumnos; situación ésta que resulta muy inconveniente para despertar la motivación y fomentar el aprendizaje significativo, de acuerdo a lo expresado por diversos autores (Brockbank y McGill, 2002; Díaz, 2003 y Flórez, 2001). Por consiguiente, existe la necesidad de que el docente reflexione sobre su desempeño mediante estrategias de autovaloración, y covaloración, siendo efectuada esta última por parte de sus pares y de sus alumnos. Del mismo modo, es conveniente resaltar que en este estudio no se valoró la relación en el sentido inverso, es decir, el trato de los alumnos hacia los docentes en diferentes contextos de

aprendizaje, constituyéndose en un punto de reflexión e indagación para nuevos estudios.

En suma, las opiniones de los docentes revelan la coexistencia de diferentes constructos mentales sobre la enseñanza y el aprendizaje porque cuando se analizan los resultados, a la luz de los postulados transmisivos y constructivistas, se ponen de manifiesto las contradicciones entre las opiniones de la mayoría de los docentes y las de los alumnos en algunos casos. Sin embargo, en otras situaciones las opiniones entre ambos actores del hecho educativo tienen congruencia y evidencian la marcada tendencia hacia los postulados transmisivos de acuerdo a Tonnuci (1993). Ciertamente, un ejemplo de contradicción se observa cuando los alumnos manifiestan que asumen su rol como investigadores mientras que los docentes expresan que no brindan la oportunidad de construir conocimientos y dar significatividad a lo que aprenden sus alumnos, no facilitan espacios para la participación de estos últimos ni tampoco para expresar sus opiniones, ya que las estrategias metodológicas que predominan en su práctica cotidiana son unidireccionales, como la clase expositiva.

Conclusiones

Si se parte del concepto de educación, no como el simple acto de dar o transmitir conocimientos sino como un proceso dinámico capaz de favorecer la formación integral, es necesario que existan ciertas condiciones por parte de los actores que participan en el acto didáctico. De allí que los resultados de esta investigación revelaron realidades polarizadas del aprendizaje y la enseñanza. Algunas parecieran coincidir con la naturaleza del concepto de formación integral citado; así como en otras se perciben un contraste con éste.

Los resultados de esta investigación demuestran que los docentes entrevistados reconocen que su práctica educativa está orientada, predominantemente, por un modelo transmisivo, tradicional o pasivo; pero al mismo tiempo hay quienes se identifican con los postulados del constructivismo y de la teoría del aprendizaje significativo.

En consecuencia, es indispensable que las instituciones de educación superior, y especialmente del área de la salud, desarrollen programas de formación docente que permitan consolidar una práctica innovadora y reflexiva dentro y fuera del aula. En este sentido, tanto los docentes y alumnos precisan concebir el aprendizaje no solamente como un proceso individual sino también como un proceso complejo, social y cooperativo.

En resumen, la reflexión por parte de docentes sobre sus concepciones y prácticas educativas se hace necesaria, así como también la ejecución de acciones tendientes a mejorar sus competencias pedagógicas y didácticas de manera permanente con miras a una auténtica formación integral de los futuros egresados de odontología. A los alumnos, por su parte, les corresponde asumir los roles de aprendices activos, reflexivos, críticos y generadores de nuevos conocimientos, porque en la medida en que los mismos se vayan formando como profesionales, del mismo modo tendrán la necesidad de crecer y desarrollarse como seres humanos y ciudadanos con sentido de responsabilidad ética y moral. Para lograr esta formación integral estos últimos necesitan tomar conciencia de su principal protagonismo dentro del acto didáctico y de sus estilos de aprendizaje, de modo que sus procesos de aprendizajes sean auténticamente significativos, transferibles en diferentes contextos y útiles para transformar la realidad durante su desempeño laboral.

Agradecimientos

Se agradece abiertamente a los docentes y alumnos, quienes voluntariamente participaron en este estudio, y al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, instancia que financió el proyecto desarrollado bajo el código 0-084-02-04-C.

Referencias

- Brockbank, A. y McGill, I. 2002. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, F. 2003. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México: Universidad Autónoma de México. 5(2). Recuperado el 10 de marzo de 2008 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/-contenido-arceo.html>.
- Camperos, M. 2001. *El diseño curricular y sus componentes*. Caracas, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Papel de trabajo inédito.
- Flórez, O. 2001. *Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Colombia: McGraw-Hill.
- Freire, P. 1975. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: América Latina.
- García, A. y Muñoz, V. 2001. La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, M. 2001. *Cambio curricular para la Facultad de Odontología*. Resumen de Ponencia del I Encuentro Regional de Currículo. Mérida, Venezuela: Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. 2002. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Morales, O. 2000. *Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes de educación básica*. Mérida, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Trabajo Especial de Grado inédito.
- Morales, O. 2004. ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos? *Educere*, 5(16): 385-389.
- Pestana, N. 2000. Sobre formación docente y su concreción en la práctica. *Educere*, 4(10): 35-38.
- Ruiz, C. 2002. *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. 2ª ed. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.
- Soto, L. y Guzmán, E. 2003. Contenidos actitudinales en educación superior, razón, pertinencia y evaluación. *Revista Ciencias de la Educación*. 3(2): 103-118.
- Skinner, B. 1982. Aprendizaje y enseñanza. Opciones y desviaciones. *Cuadernos de educación*. Caracas, Venezuela: Cooperativa. Laboratorio Educativo.
- Tonnucci, F. 1993. Enseñar o aprender. *Cuadernos de Educación* 136. Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Villalobos, J. 2000. La educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. *Educere*, 4(10): 17-24.
- Villaroel, C. 1995. La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación superior y sociedad*, 6(1): 103-122.