

ACTUACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS CLÍNICO-ODONTOLÓGICOS: UNA APROXIMACIÓN A LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS PREDOMINANTES

Álvarez Montero Carmen Julia* • Navas Perozo Rita* • Quero Virla Milton** • Ramírez Cubillán Liomar

*Epidemiología y Práctica Odontológica, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Odontología.

Universidad del Zulia. **Departamento de Matemáticas, Facultad Experimental de Ciencias. *** Ministerio del Poder Popular para la Educación. Maracaibo-Venezuela. Email: carmitaalvarez@gmail.com

RESUMEN

Es evidente la contribución de diferentes posturas paradigmáticas en las prácticas educativas desarrolladas por los docentes, al permitir relacionar la transformación de los significados previos que éstos poseen y que han incorporado a su quehacer pedagógico. Esta investigación se propuso como objetivo contrastar los paradigmas educativos con patrones de actuación docente en contextos clínicos de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, Venezuela. Consistió en un estudio descriptivo con empleo de la técnica de encuesta en 56 docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, Venezuela. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los ítems, basado en frecuencias relativas porcentuales. Los resultados muestran que el modelo paradigmático predominante es el ecológico-contextual (49%), seguido del cognitivo (45%) y del conductual (6%). Se concluye que la actuación de los docentes está fundamentada predominantemente en los postulados de los paradigmas ecológico-contextual y cognitivo, sin embargo existe una tensión permanente entre la realidad y estos paradigmas educativos, dado que rasgos conductistas tradicionales también operan en el pensamiento y acción de los docentes al ser necesario el logro de objetivos y conductas observables para certificar el aprendizaje del estudiante y su promoción.

Palabras clave: Paradigmas educativos, docentes, contextos clínicos-odontológicos, Odontología.

TEACHERS' PERFORMANCE IN CLINICAL-DENTISTRY CONTEXTS: AN APPROACH TO PREDOMINANT EDUCATIONAL PARADIGMS

ABSTRACT

It is evident the contribution of different paradigmatic positions to educational practices developed by teachers, allowing to relate the transformation of previous meaning they have and incorporating them in their pedagogical tasks. This research has as a main goal to contrast educational paradigms with the performance patterns of teachers from the Dentistry Faculty clinical settings at the University of Zulia, Venezuela. It consisted on a descriptive study, using the survey technique that was administered to 56 teachers from this Faculty. A descriptive statistical analysis

of the items, based on relative frequencies, was developed. The results show that the predominant paradigmatic model is the ecological-contextual (49%) followed by the cognitive (45%) and the behavioral (6%). It is concluded that teachers' performance is mainly based on the postulates of ecological-contextual and cognitive paradigms. However, there is an enduring stress between the reality and these educational paradigms since traditional features from behaviorism also operate in teachers' thought and action when they need to certify students' learning and promotion through observable behaviors and goal achievements.

Key words: educational paradigms, teachers, clinical-dentistry contexts, dentistry.

Introducción

En el ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), las actividades y los problemas que surgen se plantean y abordan desde la perspectiva de alguno de los principales paradigmas que orientan la dinámica educativa.

Hablar de enseñanza implica la revisión de diversas visiones como tecnológica, ecológica, cognitiva, entre otras. En su ejercicio, el educador ayuda a que se formen hábitos, orienta, participa y articula experiencias educativas que al amoldarlas en escenarios práctico-clínicos evidencian algunas situaciones que sustentan su quehacer¹.

Los paradigmas educativos son macro-modelos teóricos de la educación, entendida como ciencia que afecta a la teoría y a la práctica de la misma. Son utilizados para orientar los aspectos psicopedagógicos relativos a cómo se concibe la enseñanza, el aprendizaje, y la manera de evaluar². Siendo los paradigmas esquemas básicos de interpretación de la realidad, comprenden supuestos teóricos generales, leyes y técnicas reconocidas que proporcionan modelos de problemas y soluciones³. Entre los paradigmas fundamentales en educación, Román y Díez², mencionan: el paradigma Conductual, el Cognitivo y el Ecológico Contextual.

El Paradigma Conductual

También es conocido como conductismo, paradigma tecnológico, clásico, positivista,

proceso-producto, sistema cerrado.

Se ocupa del estudio de la conducta observable, es decir, desde el mundo de lo aparente. La concepción de la enseñanza es bajo la perspectiva de la reproducción de los "saberes" del docente. El aprendizaje es concebido como la evidencia donde el alumno adquiere, incrementa o reproduce un repertorio conductual, para lo cual es necesario utilizar procedimientos como el reforzamiento y, en algunas ocasiones, el castigo. El rol del docente se expresa en una serie de arreglos para controlar estímulos a fin de enseñar, por ello, se le exige manejar hábilmente los recursos conductuales para lograr una enseñanza eficiente y, sobretodo, el éxito del aprendizaje de sus alumnos⁴.

Entre los representantes de esta tendencia figuran Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner, Dollard, Miller y Guthrie, con ciertas diferencias entre ellos, pero en el fondo con más similitudes en sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje, cuya interpretación se establece a través del estímulo y la respuesta condicionada del individuo⁵.

Algunos de los supuestos fundamentales de este paradigma, aplicados a la educación son: Su metáfora básica es la máquina, el reloj, como modelos de interpretación científica y didáctica. El profesor en el aula es como una "máquina" dotado de competencias aprendidas y que pone en práctica en cada momento según las necesidades. Los objetivos se jerarquizan y secuencian

en generales, específicos y operativos, donde lo importante es identificar conductas. La enseñanza se convierte en una manera de adiestrar - condicionar para así aprender – almacenar y se concreta en los contenidos como conductas para aprender. La evaluación se centra en el producto que debe ser evaluable, en cuanto medible, observable y cuantificable. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos. Las técnicas de evaluación son cuantitativas. El modelo de aprendizaje subyacente está centrado en los estímulos externos y las respuestas externas, donde lo importante es lo que aprende un aprendiz y cuántos contenidos almacena en su memoria en menos tiempo².

La visión educativa desde el paradigma conductual ofrece un panorama cerrado, rígido y fijo por un currículo predeterminado, donde el papel central lo tiene el docente quien ejerce el control, demandando que el estudiante responda “exacta y correctamente” en actitud de obediente sometimiento⁴.

Su aporte a la educación se fundamenta en la importancia de controlar y manipular los eventos del proceso educativo para lograr en el alumno la adquisición o la modificación de conductas, habilidades o actitudes a través de la manipulación del ambiente⁶.

La crítica principal que se hace al paradigma conductual es que asume una relación causal simple y unidireccional entre los comportamientos del profesor y los resultados de los alumnos. Sin embargo, dicha relación está modulada por muy diversos factores (contexto del aula, contenidos de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividad mental y estratégica desplegada, entre otros), por lo que la generalización de sus resultados resulta inadecuada y su poder explicativo de contribuir a la teorización de la docencia, debe tomarse con precaución. No obstante, a pesar de sus li-

mitaciones, diversos autores reconocen que esta tradición ha hecho aportaciones importantes a la comprensión de la enseñanza⁷.

El Paradigma Cognitivo

Recibe también los nombres de cognitivista, simbolista, “representacionalista”, de procesamiento secuencial.

Aparece como una reacción lógica ante las concepciones conductistas que desdeñan la mente y la capacidad perceptiva⁵. No era simplemente un rechazo del conductismo sino una integración de este en un nuevo esquema teórico de referencia⁸.

Los inicios del cognitismo como corriente pedagógica contemporánea pueden situarse en los trabajos de Jean Piaget⁸. Pero las ideas de Bruner relacionadas con el aprendizaje por descubrimiento y el plan de estudios centrado en aprender a pensar; así como los trabajos de Ausubel y sus colaboradores acerca del aprendizaje significativo por asimilación, han sido en los últimos años los incentivos de mejor relevancia de esta corriente para las investigaciones del hecho educativo⁵.

Se ha indicado que este paradigma está basado en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de estructuras mentales, uno de sus mayores efectos en el ámbito educativo es la consideración del rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje⁹. La enseñanza debe estructurarse de tal forma que el alumno sea capaz de establecer una relación entre lo que ya sabe y el nuevo conocimiento, esto es, que el aprendizaje sea significativo y, para ello, el profesor debe ser capaz de ayudarlo a que logre conectar esta nueva información con los esquemas mentales existentes.

Román y Díez² resumen de esta forma los supuestos fundamentales de este modelo aplicados a la educación: Su metáfora básica es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información es

un recurso casi continuo. La educación tiene por finalidad el desarrollo de procesos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores y actitudes). El modelo de profesor es aquel que es capaz de reflexionar sobre sus modos de hacer en el aula para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. El profesor actuará como mediador del aprendizaje, subordinando la enseñanza al aprendizaje. El currículum es abierto y flexible. Los objetivos se deben conseguir por medio de contenidos y métodos. Los contenidos entendidos como formas de saber son siempre medios para desarrollar capacidades y valores. La evaluación debe ser entendida desde una doble perspectiva: evaluación de objetivos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores - actitudes) desde metodologías cualitativas. El modelo de enseñanza se basa en procesos y por ello estará subordinada al aprendizaje de los aprendices. Lo fundamental es enseñar un método de apropiación del saber: conseguir que los alumnos aprendan a aprender. La memoria resulta relevante. El modelo teórico subyacente es aquel donde lo humano actúa como mediador entre el estímulo y la respuesta.

Las implicaciones educativas del cognitivismo son impactantes, particularmente en cuanto a la solución de problemas, en los procesos de metacognición, en el pensamiento creativo, en cuanto a los estilos y dimensiones de aprendizaje, en los diseños instruccionales, en la aparición de los nuevos enfoques para enseñar a pensar y en el desarrollo de habilidades de pensamiento⁸. De ello se deriva que el estudiante es considerado un ente activo, inteligente capaz de procesar la información y darle un fin utilitario. En ese sentido, el docente debe tener condiciones propiciadoras de estrategias de instrucción que incentiven la plena participación de los estudiantes e implicarlos en la evaluación a través de la autoevaluación y coevaluación de los mismos⁵.

La crítica sostenida de que el protagonismo está en el docente, y que este abordaje no siempre permite una comprensión del contexto en que ocurre la enseñanza¹⁰.

El Paradigma Ecológico-contextual

Se le conoce también como emergente, contextual, social, socio – cultural, etnográfico o ecológico.

Reconoce la influencia y las relaciones entre el contexto socio-histórico, cultura y educación, donde el proceso de desarrollo psicológico individual está en conexión con los procesos socio-culturales y procesos educacionales. El estudiante es apreciado como un ser social y, como tal, es producto y protagonista de las infinitas interacciones sociales al interior de la educación formal. De igual forma, reconoce que el docente ejerce influencia sobre los estudiantes a través de los instrumentos socioculturales que son aceptados y se valoran formalmente, impactando con ello el sistema de creencias de los estudiantes⁴.

Este paradigma reconoce la complejidad y la multidimensionalidad de la labor docente y asume un protagonismo compartido entre docentes y alumnos, por lo que el foco de atención se deposita en “lo que ocurre en el aula”⁷. Se destaca el aporte de éste hacia una nueva concepción que acentúa los procesos culturales, sociales e interpersonales y la relevancia de las interacciones entre los actores educativos en entornos educativos e instruccionales concretos¹⁰.

Sus propulsores en el ámbito educativo son: Doyle, quien promueve la idea de paradigma ecológico como espacio favorecedor para el desarrollo e intercambio de significados críticos en el alumno; Bernstein, quien estudia las relaciones de saber y poder que se producen en las instituciones escolares, y Tikunoff, al proponer un modelo explicativo de construcción de cultura experiencial en la escuela como espacio ecológico¹¹. Sin embargo, fue Vigotsky quien

puso el énfasis en los mecanismos de influencia socio-cultural.

Los supuestos fundamentales aplicados a la educación son: Su metáfora básica es el escenario de la conducta y se ocupa sobre todo de las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente. El modelo de profesor que subyace es técnico-crítico, ya que utiliza la técnica y las nuevas tecnologías de una manera crítica. El currículum es abierto y flexible para dejar espacio a la libertad de cátedra de los profesores y de las instituciones educativas, desde la libertad de programas, de espacios y de horarios, en el marco del pluralismo cultural. Los contenidos, entendidos como formas de saber y formas de hacer, se obtienen de la cultura institucional contextualizada y también de la cultura social. La evaluación es sobre todo cualitativa y formativa. Las técnicas a desarrollar se centran prioritariamente en los procesos de aprendizaje-enseñanza más que en los resultados. La metodología es etnográfica al permitir investigar en temas tales como la gestión de las escuelas, el modo como se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, entre otros. Pero también la metodología es participativa y colaborativa, primando el aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales. La enseñanza se orienta al desarrollo de las facultades superiores como son la inteligencia (capacidades y destrezas) y también al desarrollo de valores-actitudes para preparar personas capaces de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales. El proceso de aprendizaje es de tipo socio-cultural y situacional, pero también personal y psico-social. Es un modelo de aprendizaje-enseñanza, ya que la función educativa se subordina al aprendizaje².

En otro orden de ideas, diversas investigaciones se han realizado en torno a este tema que dan cuenta del estado actual del arte respecto a las teorías educativas predominantes en los patrones de actuación de los docentes,

las formas de enseñanza y evaluación utilizadas en sus prácticas educativas cotidianas. Así, los paradigmas psicopedagógicos han sido ampliamente investigados^{7,8,12}, constituyendo una aproximación fructífera para el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. También su abordaje con relación a la evaluación del aprendizaje ha sido estudiado^{13,14,15}. Específicamente en odontología, existen algunos estudios desde la perspectiva de los modelos didácticos relacionados a la descripción de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en contenidos teóricos^{16,17}; sin embargo, en contextos clínico-odontológicos han sido poco investigados^{18,19}:

Mediante el análisis de las formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes en sus prácticas educativas cotidianas, es permisible conocer la filosofía bajo la que enseñan sin ser necesario que los docentes manipulen conceptos y principios pedagógicos, o al menos, es posible darse cuenta de algunos de los elementos que determinan el modelo educativo bajo el cual ejercen su práctica²⁰. De allí que, es evidente la contribución de estas diferentes posturas paradigmáticas en las prácticas educativas desarrolladas por los docentes, al permitir relacionar la transformación de los significados previos que éstos poseen y que han incorporado a su quehacer pedagógico.

Si bien es cierto que hoy día se tiende a aceptar una concepción paradigmática ecléctica del proceso enseñanza-aprendizaje, este eclecticismo pudiese no ser el mismo que domina el pensamiento y la acción docente en contextos clínico-odontológicos, puesto que no necesariamente existe congruencia o relación directa en este binomio. Tomando en consideración estas ideas existe la posibilidad de que la información obtenida en esta investigación contribuya de manera práctica a develar la coherencia epistemológica en estos ambientes de aprendizaje, al caracterizar las tendencias paradigmáticas con la que asumen

los docentes su labor pedagógica sin necesariamente conllevar a distorsiones educativas, lejos de una interpretación unitaria sino complementaria, donde alguno de los enfoques pueda prevalecer sobre otros, con base en la complejidad de la educación clínica, que resultaría difícil comprenderla y asimilarla por medio de un solo enfoque.

Esta investigación se propuso como objetivo contrastar los paradigmas educativos con patrones de actuación docente en contextos clínicos de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, Venezuela.

Materiales y métodos

Corresponde a una investigación descriptiva, transversal y de campo, con empleo de la técnica de encuesta y aplicación de un cuestionario auto-administrado para la recolección de la información.

Se empleó un censo poblacional, referido como el estudio que utiliza todos los elementos disponibles de una población definida²¹. En este caso la población es finita, accesible y de reducidas dimensiones, procediéndose a considerar la totalidad de los 56 docentes con relación directa en actividades clínicas de pregrado, asignados en áreas de atención a niños, niñas, adolescentes y adultos que asisten a la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia (FACOLUZ), en Maracaibo – Venezuela.

El instrumento tipo Likert diseñado constó de 15 ítems que indagaron percepciones sobre aspectos psicopedagógicos para determinar tendencias hacia alguno de los paradigmas existentes en enseñanza- aprendizaje, según se encontrara la mayor incidencia en las manifestaciones docentes.

Los ítems quedaron clasificados de la siguiente manera:

Paradigmas educativos	Nº Ítems
Conductual:	01 - 05 - 07 - 09 - 12 - 14 - 15
Cognitivo:	02 - 04 - 06 - 08 - 11
Ecológico - Contextual:	03 - 10 - 13

Se realizó un análisis descriptivo preliminar de los ítems mediante frecuencias relativas porcentuales, usando las codificaciones 1, 2, 3, 4, 5, 0 para las opciones de respuesta “totalmente en desacuerdo” (TD), “en desacuerdo” (D), “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (AD), “de acuerdo” (A), “totalmente de acuerdo” (TA) y “no respondió”, respectivamente, utilizando una versión Demo del programa SPSS.

Un siguiente análisis descriptivo integró los ítems correspondientes a cada paradigma, determinando igualmente frecuencias relativas porcentuales.

Finalmente, atendiendo a la frecuencia de respuesta de la opción “Totalmente de acuerdo” (TA) en todos los ítems, se identificó el paradigma educativo predominante.

Resultados

En el análisis integrado de ítems (gráf. 1) se observa que en la mayoría de los pre supuestos teóricos identificados como característicos del paradigma conductual, un alto porcentaje de los docentes se inclinó en estar totalmente en desacuerdo (37,6%) o en desacuerdo (28,9%) con lo allí planteado. De forma contraria, los

postulados del paradigma cognitivo fueron bien aceptados por los docentes al responder mayoritariamente las opciones TA (38,3%) y A (32,2%). Así mismo, los postulados que co-

rresponden al paradigma ecológico-contextual fueron bien aceptados, obteniendo valores de 46% de los docentes de acuerdo y 41,1% totalmente de acuerdo.

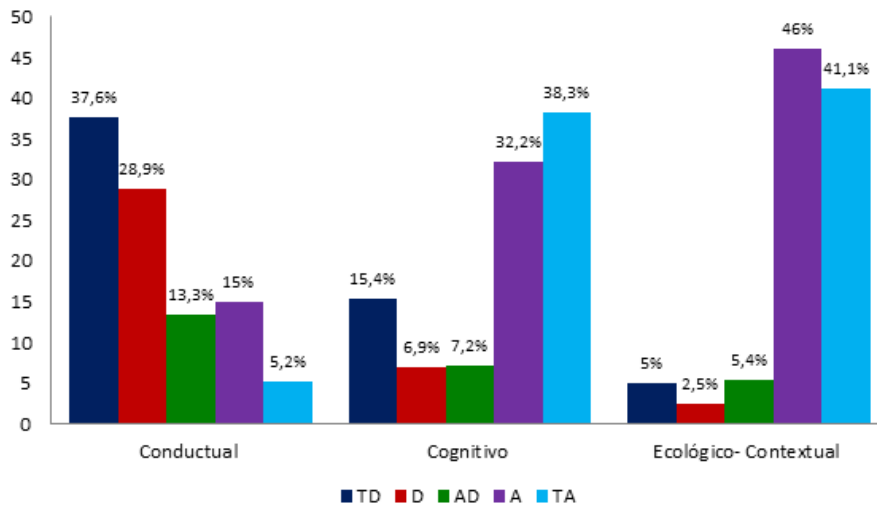


Gráfico 1. Análisis integrado según cada paradigma empleado en la FACOLUZ

La tabla 1 muestra el análisis descriptivo de los ítems, considerando las concepciones docentes según los modelos paradigmáticos empleados en los contextos clínico-odontológicos de la FACOLUZ. Con respecto a los principios teóricos conductuales, se aprecia que el 78,6% de los docentes estuvo totalmente en desacuerdo en considerar que en el proceso de aprendizaje el alumno es visto como una “máquina” al cual se le suministra “X” información y produce un resultado determinado (ítem 1); en cuanto a la evaluación del aprendizaje, un 46,4% de los docentes respondió estar totalmente en desacuerdo en considerar que el sentido de ésta se centra en el producto de la ejecución mecánica del estudiante (ítem 5); además, un 44,6% se mostró en desacuerdo al considerar que el alumno es fundamentalmente el único objeto sujeto de la evaluación (ítem 7); un 41,1% de los con-

sultados manifestó estar en desacuerdo en emplear la evaluación como punto terminal del proceso didáctico (ítem 9). De igual forma, un 64,3% respondió estar totalmente en desacuerdo con el empleo de la calificación como una forma de presionar a los alumnos e imponer la autoridad del profesor (ítem 15).

Al indagar sobre el aprendizaje, visto como la manifestación externa de una conducta, sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto que aprende (ítem 12), el 35,7% de los docentes estuvo totalmente en desacuerdo y un 35,7% en desacuerdo con este enunciado. Solo respondieron en términos afirmativos (de acuerdo un 44,6% de los docentes y totalmente de acuerdo un 16,1%) al consultarles si consideraban que el profesor es una persona dotada de competencias aprendidas que transmite en función de objetivos específicos (ítem 14).

En cuanto a los supuestos teóricos del paradigma cognitivo se aprecia que, únicamente, al indagar en los docentes su percepción del estudiante visto como una totalidad, cuya metáfora básica es el computador como procesador de información (ítem 2), un 62,5% indicó estar totalmente en desacuerdo con ello. Todos los demás enunciados propios de este paradigma obtuvieron altos porcentajes de respuestas en sus opciones TA y A. Así, al consultar si la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje debía ser vista como una parte integrante del mismo y no como el acto terminal (ítem 4), el 66,1% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo en tal afirmación. Los datos también muestran porcentajes altos de docentes que concentraron sus opciones de respuesta como totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente (46,4% y 42,9%), al afirmar que el profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno (ítem 8).

Con respecto a la evaluación del aprendizaje desde este paradigma, los docentes consideraron estar totalmente de acuerdo (46,4%) y de acuerdo (37,5%) en que debe centrarse, además de los resultados, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica (ítem 6). La opinión de los encuestados con

respecto a si la atención centrada en conductas cognoscitivas y psicomotoras en el desempeño de los alumnos permite una adecuada evaluación (ítem 11), reflejó que un 42,9% de los docentes estuvo de acuerdo y 30,4% totalmente de acuerdo con este enunciado.

En los postulados que corresponden al paradigma ecológico-contextual, al consultar si consideraban que el modelo educativo en los ambientes clínicos de la FACOLUZ se corresponde con una enseñanza participativa e interactiva, lo cual favorece que el aprendizaje sea significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos (ítem 3), el 53,6% de los docentes respondió estar totalmente de acuerdo y un 37,5% estuvo de acuerdo con tal formulación. Igualmente, el 42,9% de los consultados estuvo de acuerdo y el 35,7% totalmente de acuerdo en considerar importante la participación del alumno en su propia evaluación y mejor aún, en la de sus compañeros (ítem 10). Con respecto a la evaluación del aprendizaje según este paradigma, el 57,1% respondió estar de acuerdo y el 33,9% totalmente de acuerdo en aceptar que ésta tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un equipo y han definido los criterios que van a servir como puntos de referencia para ella (ítem 13).

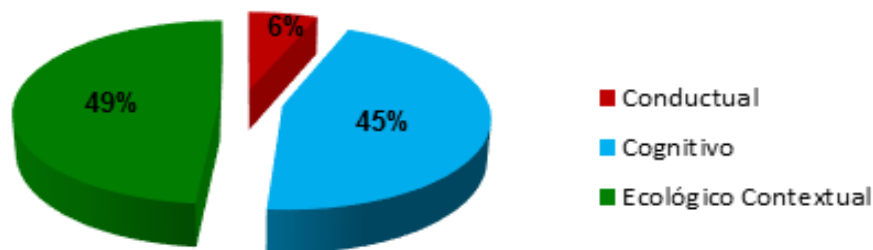
Ítems		TD	D	AD	A	TA
1	En el proceso de aprendizaje el alumno es visto como una "máquina" al cual se le suministra "X" información y produce un resultado determinado.	78,6%	12,5%	3,6%	3,6%	1,8%
2	El estudiante es visto como una totalidad cuya metáfora básica es el computador como procesador de información.	62,5%	19,6%	7,1%	8,9%	1,8%
3	El modelo educativo en la clínica se corresponde con una enseñanza participativa e interactiva, con lo cual se favorece que el aprendizaje sea significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos.	3,6%	0,0%	5,4%	37,5%	53,6%

4	La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser vista como una parte integrante del mismo y no como el acto terminal.	1,8%	1,8%	1,8%	28,6%	66,1%
5	El sentido de la evaluación se centra en el producto de la ejecución mecánica del estudiante.	46,4%	33,9%	12,5%	5,4%	0,0%
6	La evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica.	3,6%	0,0%	10,7%	37,5%	46,4%
7	En la evaluación de los aprendizajes, el alumno es fundamentalmente el único objeto sujeto de la evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas.	19,6%	44,6%	14,3%	17,9%	3,6%
8	El profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno.	3,6%	5,4%	1,8%	42,9%	46,4%
9	La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico, ya que la misma se realiza una vez que finaliza la actividad programada.	12,5%	41,1%	16,1%	23,2%	7,1%
10	Es importante la participación del alumno en su propia evaluación y mejor aun, la de sus compañeros.	5,4%	5,4%	8,9%	42,9%	35,7%
11	La atención centrada en conductas cognoscitivas y psicomotoras en el desempeño de los alumnos permite una adecuada evaluación del aprendizaje.	5,4%	7,1%	14,3%	42,9%	30,4%
12	El aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto que aprende.	35,7%	35,7%	17,9%	5,4%	5,4%
13	La evaluación tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un equipo y han definido los criterios que van a servir como puntos de referencia en la evaluación.	5,4%	1,8%	1,8%	57,1%	33,9%
14	El profesor es una persona dotada de competencias aprendidas que transmite en función de objetivos específicos.	5,4%	14,3%	19,6%	44,6%	16,1%
15	La calificación (nota) se usa como una forma de presionar a los alumnos e imponer la autoridad del profesor.	64,3%	19,6%	8,9%	5,4%	1,8%

Tabla 1. Concepciones docentes según modelos paradigmáticos empleados en contextos clínico-odontológicos

De acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia en el gráfico 2 que el modelo paradigmático predominante es el ecológico-co-contextual (49%), seguido del cognitivo (45%) y del conductual (6%).

Gráfico 2. Modelo Paradigmático predominante en contextos de aprendizaje clínico-odontológicos de la FACOLUZ



Discusión

A partir de los datos obtenidos y contrastar las concepciones docentes sobre los aspectos psicopedagógicos de su práctica educativa con los paradigmas existentes en enseñanza - aprendizaje, los resultados indican que las mismas no se pueden ubicar en un solo marco teórico determinado, sólo es posible identificar mayoritariamente rasgos del paradigma ecológico-contextual y del cognitivo que parecieran predominar en la mente de los docentes. Sin embargo, rasgos conductistas se manifiestan ligados a la noción del profesor como una persona dotada de competencias aprendidas, que transmite en función de objetivos específicos. Según Díaz Barriga y Rigo⁷, en el paradigma conductual esto es clave para entender que lo que ocurre en el aula se encuentra en el profesor, entre las actividades docentes y los productos de aprendizaje de los alumnos, ya que los resultados de aprendizaje observables en los alumnos dependen del comportamiento del profesor o de sus atributos.

Con respecto a la concepción que los docentes tienen de la evaluación en contextos de aprendizaje clínico-odontológicos, los resultados evidencian que diferentes posturas paradigmáticas permean este proceso, en tanto que es posible señalar que la evaluación aquí se basa fundamentalmente en la observación del proceso de aprendizaje del estudiante durante la intervención didáctica (y no como un acto terminal) y el desarrollo de capacidades y destrezas clínicas (rasgos propios de los paradigmas cognitivo y ecológico-contextual), propias de la naturaleza de la profesión; pero también la evaluación se centra en el producto (ej. una exodoncia realizada, una preparación cavitaria, una restauración final, entre otros) que debe ser evaluable, en cuanto medible, observable y cuantificable (rasgos característicos del paradigma conductual).

En la literatura, algo similar reportan Espinosa-Vázquez *et al.*¹⁷ al señalar resultados de formas de evaluación de aspectos prácticos en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México, destacando que para los docentes es muy importante que los estudiantes cumplan con cierto número de trabajos, lo que repercute directamente en la calificación final del curso.

Finalmente, otros rasgos del paradigma ecológico-contextual manifiestos en los resultados obtenidos en torno a la educación clínica como tal y a la evaluación de los aprendizajes, confirman lo que Mella²² expresa de ésta, al considerar que juega un papel preponderante como impulsora del diálogo, la reflexión, el sentido crítico y cuestionador; que ayuda a través de la autoevaluación y coevaluación a valorar el camino recorrido en los procesos de enseñar y aprender. A lo cual Tinajero²³ añade, que si la enseñanza ha sido orientada hacia las estrategias de aprendizaje y la metacognición, se comprende que la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino que es una guía que permite reflexionar y observar los conocimientos significados por el estudiante.

En cuanto a la orientación de las respuestas en torno al docente como mediador en el proceso E-A y una enseñanza participativa e interactiva (aspectos cónsonos con el paradigma cognitivo), se concibe en definitiva que es con el acompañamiento del docente, que el alumno organiza la información y construye nuevos aprendizajes. En consecuencia, tal como lo expresa Tinajero²³, el docente fomenta y genera el aprendizaje significativo, pues el aprendizaje de los estudiantes implica más allá de un cambio conductual y es orientado hacia una transformación en el significado de la experiencia. En este papel, para el profesor es necesario comprender que ya no es titular único del saber, que ahora y sobre todo su práctica refuerza un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y colaborativo.

Efectivamente, los hallazgos indican que las tendencias sobre las cuales orientan sus actuaciones los docentes de este estudio se inclinan mayoritariamente hacia los paradigmas mencionados; no obstante, se observan rasgos de otros modelos por lo que pudiera inferirse la necesidad de generar cambios, volviendo la mirada hacia las formas de pensar y actuar de los docentes y estudiantes, que a decir de Pabón y Serrano²⁴, conlleve a plantear la enseñanza y el aprendizaje como un sistema complejo que implica la organización de diversas situaciones y experiencias creativas, dinámicas, reflexivas y flexibles. En el marco concreto en el que se dan las situaciones formativas, éstas posibilitarán que los estudiantes desarrollen un conjunto integral de capacidades, competencias, y una formación integral como ser humano por y para la vida del planeta en la actual sociedad del conocimiento.

Para el logro de lo anterior, es necesario romper con esquemas mentales tradicionales que guían muchas veces la visión limitada de algunos docentes y en una amplia interpretación de la práctica educativa asumir lo mejor de cada paradigma y transformar el pensamiento en acción, de forma congruente. En este sentido, algunas interrogantes que dejan abierta la discusión para ulteriores trabajos se inclinan en considerar cuáles serían las respuestas de los estudiantes sobre los rasgos psicopedagógicos de sus docentes y en un ejercicio práctico y metodológico contrastar las visiones de ambos opinantes. ¿Será necesario incorporar al estudio nuevos paradigmas? O con la intención de

comprender un poco más el pensamiento y la acción docente, ¿Emplear otras metodologías bajo un enfoque cualitativo?

Conclusiones

La actuación de los docentes de la Facultad de Odontología de LUZ en contextos clínico-odontológicos está fundamentada predominantemente en los postulados de los paradigmas ecológico-contextual y cognitivo, que han ido configurando formas de interpretar la realidad del desempeño docente y profesional en la enseñanza de la odontología en escenarios clínicos, principalmente por la multidimensionalidad de los episodios que allí suceden y el abordaje integrador, retro alimentador, dialógico, didáctico y sinérgico del proceso educativo desarrollado. Sin embargo, existe una tensión permanente entre la realidad y estos paradigmas educativos, dado que rasgos conductistas tradicionales también operan en el pensamiento y acción de los docentes al ser necesario el logro de objetivos y conductas observables para certificar el aprendizaje del estudiante y su promoción.

Agradecimientos:

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad del Zulia (CONDES) por su contribución financiera.

A los profesores colaboradores en el estudio y a las autoridades de la FACOLUZ, por su disposición al desarrollo de los procesos investigativos en beneficio de la Academia

Referencias

1. Beltrán Lugo NI, Flores Atilano B, Guillén Cadena DM. Enseñanza clínica en enfermería: escenario del aprendizaje y sus actores. **CuidArte** "El Arte del Cuidado". Revista electrónica de investigación en enfermería fesi-unam. [Internet]. 2015 feb. [citado 3 mar 2016]. 4 (7). Disponible en: journals.iztacala.unam.mx/index.php/cuidarte/article/viewFile/331/459
2. Román M. y Díez E. Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Madrid. Itaka.1989.

3. Kuhn T. La estructura de las revoluciones científicas. Primera edición en español. Fondo de Cultura Económica. México.1971.
4. Estrada Morales M. Paradigmas en psicología de la educación. Pampedia, julio 2010-junio 2011;7: 57-63.
5. Mata Guevara L .Reflexiones sobre las teorías de aprendizaje. REDHECS. Octubre 2012 – Marzo 2013;14: 6-15
6. Lladó ZA. Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea. [Versión completa en línea] Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Autónoma de Tamaulipas. 2002. Disponible: <http://colaboracion.uat.edu.mx/portal/tesis/Documentos%20compartidos/Zaida%20Alicia%20Llado%20Castillo.pdf>
7. Díaz Barriga F y Rigo MA. Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. Revista de la Educación Superior. 2003;32, 3(127): 53-61.
8. Cerezo H. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 2007; 4, (7). Recuperado el 15/05/2016 de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
9. Cuadra Martínez D. Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. RMIE.[Internet]. 2009 jul-sep. [Citado 20 sep 2015].(14) 42, PP. 939-967. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807015>
10. Coll C y Solé I. Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar, Madrid, Alianza Editorial. 2001.
11. Pérez Gómez A. La Cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. 1998
12. Acosta Navarro ME. Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. Rev Cubana Estomatol. 2005 [citado 19 may 2016].; 42 (1) Disponible en: www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42_1_05/est09105.htm
13. Martínez Reyes NR. Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diá-logos*. 2013; 12: 45-66.
14. Blanco Gutiérrez O. Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.2004; 9:111-130.
15. Cediel Becerra JF, Daza Carrizosa MJ, García Gutiérrez LM. Procesos de evaluación médica en el área clínica. Análisis cualitativo a través de la experiencia de docentes y estudiantes. Rev. Cienc. Salud. Bogotá. 2007; 5 (2): 37-46
16. Belandria de Morales A. Descripción del aprendizaje y la enseñanza por los docentes de Odontología. Revista Odontológica de los Andes. 2008; 3 (2): 45-54.
17. Espinosa-Vázquez O, Martínez-González A, Díaz-Barriga Arceo F. Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de Odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica. Inv Ed Med. 2013;2(8):183-192
18. Espejo TE. Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza - aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario. Tesis Doctoral. e-universitas U.N.R. Journal. Revista Académica Electrónica de la Universidad Nacional de Rosario. 2010; Año 02 Volumen 02.
19. Loo Morales I, Olmos Roa A, Granados Maguey A. Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales.Rev Enferm IMSS. 2003; 11 (2): 63-69
20. Espejel Mejía M. Métodos de enseñanza y evaluación utilizadas en la licenciatura de odontología del CICS UST. Revista Electrónica de Investigación del CICS-UST. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás Instituto Politécnico Nacional. [Internet]. 2013 jul. [citado 1 mar 2016]. 5, 3(1). Disponible en: www.virtual.cics-sto.ipn.mx/UTyCV/revista-cics/?p=335
21. Sabino C. El proceso de la investigación. Una introducción teórico práctica. Venezuela. Editorial Panapo. 2002.
22. Mella L. Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente. Educere. [Internet]. 2009 mar. [citado 12 ene 2016] Año 13 N° 44: 147-157. Disponible en: <http://www.scielo.org/ve/pdf/edu/v13n44/art18.pdf>
23. Tinajero Fuentes JE. Reflexiones desde el paradigma cognitivo para el uso de Internet en educación. Revista T y CE.[Internet]. 2005 jul-dic.[citado 29 feb 2016] No. 41. Disponible en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2332>
24. Pabón Márquez A, Serrano de Moreno S. Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad. Educere, 2011; 15 (52): 673-681

Recibido: 31/03/2016 - Aceptado: 13/06/2016