

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL
ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA
DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA
DR.” ENRIQUE TEJERA”**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL
ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA
DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA
DR." ENRIQUE TEJERA"**

AUTOR: SANDRA VIVAS

TUTOR: DRA. LUZ M. GONZÁLEZ

BÁRBULA, JUNIO 2015



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL
ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA
DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA
DR.” ENRIQUE TEJERA”**

SANDRA VIVAS

C I N° V-9.633.364

Trabajo de Grado presentado ante la Dirección de Estudios para Graduados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al Título de Magíster en Educación Mención Investigación Educativa.

BÁRBULA, JUNIO 2015



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



AVAL DE EL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Doctora Luz Marina González, titular de la cedula de identidad N° V- 6.650.441 en mi carácter de tutor del trabajo de Maestría titulado: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA DR.” ENRIQUE TEJERA”**, presentado por **Sandra Vivas**, Cédula de Identidad N° V-9.633.364 para optar el Título de Magíster en Educación, Mención Investigación Educativa, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometidos a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula, a los 18 días del mes de Junio de 2015.

Tutor: Dra. Luz M. González

C.I: V- 6.650.441



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



VEREDICTO

Nosotros, Miembros del jurado designado para la evaluación del Trabajo de Maestría titulado: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA DR.” ENRIQUE TEJERA”**, presentado por **SANDRA VIVAS**, Cédula de Identidad N° V- 9.633.364 para optar al Título de Magíster en Investigación Educativa, estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como: _____.

Nombre, Apellido	Cédula de Identidad	Firma
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bárbula, Junio 2015

DEDICATORIA

A todos y todas aquellas personas que puedan ayudarse con estas notas de trabajo.

***A todos y todas mis pacientes, residentes, amigos y amigas que me ayudaron al
enriquecimiento del trabajo diario.***

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

***A la Universidad de Carabobo y a mi querido Hospital, que mantienen espacios
abiertos para la consolidación de la medicina.***

INDICE

CONTENIDO	Pág.
AGRADECIMIENTOS.....	
DEDICATORIA.....	
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	4
FENÓMENO A INVESTIGAR.....	4
Explicación del fenómeno de estudio.....	4
Intencionalidad del Estudio:.....	7
Directrices.....	7
Justificación	7
Alcance y limitaciones.....	9
CAPÍTULO II	10
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	10
Antecedentes de la Investigación.....	10
Bases Teóricas que sustentan la Investigación.....	17
Postura epistemológica de la investigación.....	29
Teorías Sociales que sustentan la Investigación.....	30
Bases legales de la Investigación.....	48
Contexto de la Investigación.....	52

CAPÍTULO III	56
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	56
La Naturaleza de la Investigación.....	56
El Método de Investigación.....	57
Etnos de Estudio.....	57
Diseño de la Investigación.....	58
Técnicas para Recoger la Información.....	61
Técnica y Análisis de la Información.....	63
Validez y Consistencia de la Información.....	63
 CAPÍTULO IV	 66
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	66
Análisis de la información.....	66
Procedimiento para el Análisis Cualitativo de Contenido.....	69
Técnica Cualitativa de Análisis de Contenido.....	70
Interpretación de las Unidades de Análisis.....	76
 CAPÍTULO V	 93
GENERACIÓN DE CONSTRUCTOS PARA LA CONFIGURACIÓN DE UNA CULTURA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO CONSENSUADO EN FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN EL ÁREA DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA DR.” ENRIQUE TEJERA.....	93
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 106
 ANEXOS.....	 111

Lista de cuadros

N°	Contenido	Pág.
1	Selección del Etnos.....	58
2	Selección de Informantes.....	71
3	Unidades de análisis.....	71
4	I Unidad de análisis.....	72
5	II Unidad de Análisis.....	73
6	III Unidad de Análisis.....	75



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA DR.” ENRIQUE TEJERA”

**Autor: Sandra Vivas
Tutor: Dra. Luz M. González
Año: 2015**

RESUMEN

La investigación estuvo centrada en generar constructos para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo consensuado en función de la educación médica en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera” ubicada en Valencia Estado Carabobo. La intención del estudio permite ubicarlo en el paradigma cualitativo, enmarcado en la metodología etnográfica, el cual permitió identificar el problema y buscar soluciones a partir de las percepciones o interpretaciones y vivencias de los propios actores (tribu) residentes del Programa de Postgrado de Dermatología. La técnica para la recolección de información utilizada fue la entrevista semiestructurada, examinada mediante el análisis de contenido cualitativo. Teóricamente basado en las teorías Pedagógicas y el Aprendizaje Cooperativo. La construcción de la Realidad Social de Schütz, Berger y Luckman, Acción Comunicativa de Habermas, Se consideraron como informantes clave, un Residente de postgrado, un Médico dermatólogo y un Médico patólogo. Se establecieron las unidades de análisis en función de las directrices de investigación para elaborar los constructos, tomando en consideración la experiencia representada por el ambiente natural y social, los acontecimientos y las actividades relacionadas con la cultura de un aprendizaje cooperativo, la interpretación simbolizada por la comprensión y la atribución de significados a la cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica y la construcción de los textos como versiones del mundo.

Palabras Clave: aprendizaje cooperativo, educación médica, significados, tipificaciones.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Author: Sandra Vivas Toro
Tutor: Dra. Luz M. González
Year: 2015

**COOPERATIVE LEARNING AS BASIS FOR THE CONSTRUCTION OF A
PARADIGM CONSENSUS ON THE APPROACH TO MEDICAL EDUCATION
IN DERMATOLOGICAL CLINIC CITY HOSPITAL DR. "ENRIQUE TEJERA"**

The research focused on generating constructs for configuring a culture of cooperative learning based consensus of medical education in dermatology Dr. City Hospital "Enrique Tejera" located in Carabobo State Valencia. The intent of the study can sit in the qualitative paradigm, framed in ethnographic methodology, which identified the problem and seek solutions based on perceptions or interpretations and experiences of the actors themselves (tribe) residents of the Graduate Program of Dermatology. The technique for data collection used was semi-structured interviews, examined through qualitative content analysis. Theoretically it based on pedagogical theories and cooperative learning. Construction of Social Reality Schütz, Berger and Luckman, Communicative Action Habermas, They are considered as key informants, a resident graduate, a Doctor Dermatologist and pathologist. the analysis units were established according to the guidelines of research to develop the constructs, taking into account the experience represented by the natural and social environment, events and activities related to the culture of cooperative learning, interpretation symbolized by the understanding and attribution of meaning to the culture of cooperative learning as agreed for addressing medical education in the dermatology clinic and the construction of the texts and versions of the world average.

Keywords: cooperative learning, medical education, meanings, charges.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación médica, tiene más de 100 años de vigencia. Fue Flexner (1910), un pedagogo norteamericano a quien se le atribuyó la función de realizar una forma consensuada de diseñar los estudios médicos, tanto universitarios como hospitalarios. La forma de abordaje para la época innovadora, fue innovadora, sin embargo en estas épocas de cambios paradigmáticos, resulta controversial el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje para el contexto médico.

Por esta razón y en la búsqueda de métodos didácticos innovadores que fomenten y a crecenten el aprendizaje en la dermatología actual, se realizó el estudio de la inserción del aprendizaje cooperativo en la clínica dermatológica, del programa de postgrado de Dermatología de la Universidad de Carabobo que tiene por sede, el Servicio de Dermatología de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera".

La teoría del aprendizaje cooperativo es la expresión más representativa del socioconstructivismo educativo; no es una teoría inseparable en sus componentes, sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre participantes, integrantes de un grupo. El aprendizaje cooperativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos, se da una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a forjar un proceso de construcción de conocimiento.

El aprendizaje cooperativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo, en el desarrollo de un grupo, la interacción se convierte en un elemento clave, si se toma en cuenta que el proceso esencial es juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento. El aprendizaje cooperativo se da desde la

intersubjetividad al compartir espacio y tiempo con otros y, principalmente, generando un conocimiento contribuido. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad; significa que el campo de la subjetividad del *á*lter ego al mismo tiempo se vive en el propio flujo de conciencia, y esta captación en simultaneidad del otro, así como la captación recíproca del yo, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo.

El equipo de aprendizaje colaborativo es una estructura que permite la interacción de sus colaboradores, y es ideal para alcanzar los objetivos a corto plazo, fruto del trabajo de los participantes, en cada uno de los cuales deja nuevos aprendizajes, el clima socio-psicológico que propicia el aprendizaje cooperativo se establece a través de la articulación y la necesidad de explicarle al grupo las ideas propias de forma concreta y precisa, de esta forma también los estudiantes pueden escuchar diversas inquietudes, puntos de vista y reflexiones.

El enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista, donde el conocimiento es definido como una negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente, es decir, a todo el contexto de la enseñanza, la comunidad de aprendizaje, no se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la generación de una cognición compartida.

Ahora bien, siendo la interacción y la intersubjetividad elementos principales del aprendizaje cooperativo es necesario destacar que la intersubjetividad constituye una característica del mundo social, donde el aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social, de

forma, que el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

El mundo del sentido común, el mundo de la vida permite anticipar ciertas conductas para que el sujeto se desarrolle en su entorno, la intersubjetividad, de alguna manera, implica el poder ponernos en el lugar del otro, a partir de lo que conocemos de ese otro, de lo que vemos en él. Ocurre que el aprendizaje cooperativo tenemos el nosotros, el reconocimiento de relaciones con otros de los que forman parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común; ese algo común es la educación, están también las relaciones ustedes, donde se observa a otros sin la presencia de uno mismo; y por último, están las relaciones entre terceros, las relaciones ellos.

El presente trabajo de investigación está organizado en cinco capítulos. En el capítulo I se explica el fenómeno y la intencionalidad de la investigación, directrices, justificación, alcance y limitaciones. El Capítulo II, comprende el marco teórico referencial, antecedentes de la investigación, teorías pedagógicas, la postura epistemológica, diversas teorías como la construcción social de la realidad de Schütz y Berger y Luckmann, la teoría de acción comunicativa de Habermas teoría constructivista, teoría del aprendizaje cooperativo, diálogos de educación médica Flexner o Edimburgo El capítulo III, explicita el método y la metodología, con el contenido que refiere la naturaleza de la investigación, el etnos, diseño., técnicas de recolección y análisis de la información y consistencia y credibilidad de la información. El capítulo IV se presenta el análisis de la información, el procedimiento para el análisis cualitativo de contenido, técnica de cualitativa de análisis de contenido y la interpretación de las unidades de análisis. En el capítulo V se explana la generación de constructos para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo consensuado en función de la educación médica en el área dermatológica de la ciudad hospitalaria Dr.” enrique tejera. Finalmente se presenta las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

FENÓMENO A INVESTIGAR

Explicación del Fenómeno de Estudio

La educación médica a lo largo del tiempo, es un tema de reflexión profunda. Desde 1910 cuando se introdujo la visión flexneriana para la educación médica, la enseñanza de la medicina comenzó establecer prerequisites académicos para ingresar al estudio de la misma. Algunos estudios médicos se realizaban en laboratorio; la Universidad ejercía el control de los hospitales, comenzaron el uso de guías médicas para intercambiar estudios clínicos. Flexner afirmaba que debía estimularse el aprendizaje activo denominado constructivismo cuyos principales exponentes fueron Piaget y Vygotsky.

En esencia, Flexner fue el creador de la territorialidad del conocimiento médico y la especialización en la práctica médica. Se comenzó a enseñar la medicina pública y la clínica como entes diferentes. A pesar, que el constructivismo existía en el papel, la manifiesta enseñanza era totalmente cognitivista, el médico especialista que sabe todo y los estudiantes que merecen la honra de aprender. Cuando esta división entre la medicina pública y la medicina clínica, se reconoció, ya la salud no era un problema social y la salud pública no era de todos, se fragmento el aprendizaje médico.

La formación médica y su concepción, ha sido tema de múltiples encuentros y debates, sin embargo, poco han sido los cambios desde Flexner hasta nuestros días. Es bien conocido que la educación superior es rectora de los intereses de la sociedad; por lo tanto, al insertar el nuevo paradigma de formación médica (a cualquier nivel), se podrían unir los eslabones teóricos y operativos para satisfacer las necesidades del sistema nacional de salud desde el inicio de la educación médica.

En atención a lo referido anteriormente, se hace necesaria una educación médica en aras de la búsqueda de respuestas acordes a las demandas de la matriz socio-

política y cultural vigente.

En otro orden de ideas, la UNESCO (1998), en la conferencia, EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION, explicita en el contenido estrategias, técnicas y materias que competen a la formación curricular del ciudadano egresado de educación superior en cualquier área y la necesidad de formar individuos al servicio de la sociedad.

Algunos de los temas abordados en esta conferencia fueron:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario. (p. 24).

La formación de médicos especialistas, por tanto lleva este accionar, como postulado de preparación para la labor diaria de transformación. Formar médicos especialistas en este siglo, amerita la reorientación del proceso de enseñanza aprendizaje hacia un marco de amplitud que permitan la planetización del conocimiento.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son relevantes, para generar transformación en el ser humano en pro de la sensibilidad social (identidad), de la solidaridad (humanización) y del trabajo en equipo (cooperativismo). El proceso de enseñanza y aprendizaje en el área médica tiene especial atención en la forma como se concibe cada especialidad médica. A pesar de la gran importancia que tiene el modelo a seguir en la formación de médicos especialistas, existen dificultades en la caracterización de estos personajes y en encontrar las cualidades que deben tener los

educadores; para fortalecer todo el proceso relacionado con la atención médica, el desarrollo profesional y la educación.

La educación y formación de especialistas, deben ir armonizados con la especialidad en cuestión, es por ello que en aras de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de dermatólogos, se incluye el aprendizaje cooperativo en la práctica diaria.

Los participantes del postgrado tienen dos momentos: el momento práctico con la realización de consultas dermatológicas en el hospital y el momento académico en el cual cumplen con la docencia como requisito del postgrado. La técnica de enseñanza, hasta hace 6 meses aproximadamente era totalmente pedagógica, es por ello que se plantea la utilización de metodologías adecuadas al contexto como es la andrología y el aprendizaje cooperativo como método innovador.

Desde sus inicios la enseñanza dermatológica, se concibe con modelos modernistas, el conductismo sería la premisa educativa líder para el desarrollo de su enseñanza, sin embargo, están emergiendo estrategias didácticas que pudiesen aplicarse con altos grados de satisfacción como es el aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje, se conoce como una forma estructurada de aprender que sirve, por un lado, a la elaboración de contenidos de aprendizaje especializados y, por otro lado, para el entrenamiento del comportamiento social cooperativo (Ferreiro, 2000). Dentro de las ventajas del uso de Aprendizaje Cooperativo, a nivel superior está la capacidad de estimular y fortalecer otras áreas de la vida de formación diferentes a la académica con son los valores éticos, la integración a la sociedad o comunidad, la visión de la medicina y de la salud dentro del marco de la calidad de vida.

El postgrado de Dermatología, amerita de nuevas estrategias que permitan la claridad del abordaje del paciente enfermo dermatológico. Siendo la dermatología una enfermedad social, se pretende evaluar la estrategia de aprendizaje cooperativo, en aras de mejorar el sentimiento proactivo del estudiante de postgrado y estimular el desarrollo del conocimiento por competencias así mismo, de facilitar la interrelación médico paciente en el marco de la dermatología y la transdisciplinaridad.

Interrogantes

- ¿Cuál es el significado que tiene la educación médica para los participantes del postgrado en dermatología?
- ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?
- ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

Intencionalidad del Estudio

Generar constructos para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo consensuado en función de la educación médica en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera" ubicada en Valencia Estado Carabobo.

Directrices

- Describir el significado que tiene para los médicos residentes el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera".
- Interpretar el sentido que tiene para los médicos residentes el proceso de formación de la educación médica en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera".
- Comprender la cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera.

Justificación

El proceso enseñanza aprendizaje, en materia dermatológica amerita la elaboración de estrategias que combinen el conocimiento teórico- práctico, con el

desarrollo de destrezas y habilidades en la rapidez del enfoque diagnóstico por imágenes. La dermatología como especialidad, es relativamente nueva sin embargo, las enfermedades dermatológicas están descritas desde del inicio de la vida. Existen citas de enfermedades dermatológicas en la Biblia, uno de los libros más antiguos y más leído en el planeta.

En estos tiempos, la dermatología en Venezuela (Salud, 2008) ocupa el séptimo órgano consultado en nivel primario así como hospitalario; cabe destacar que solo existen cinco postgrados en el país, y que cada día los médicos del sector público son menos. Dar respuesta y formar personal capacitado no solo en el ámbito académico sino en el afectivo y social, es una necesidad sentida, sin embargo hay que vivir nuevas experiencias que estimulen al ser médico con ser social . Esta dicotomía de la medicina solo como salud y no como parte de la sociedad es una de las razones por las cuales el sector público de salud cada día tiene más vacíos en cuanto al personal se refiere.

El interaccionismo social, habilidad para trabajar en grupo, el intercambio de roles, en el ejercicio medico se convierte en el valor agregado de este método.

El aprendizaje dermatológico implica intercambio de saberes en distintos grupos (grupos heterogéneos), en el marco de los saberes cognitivos teorizados y en saberes prácticos; de tal forma que la ambigüedad del conocimiento se abre al vivir la experiencia de aprendizaje en clínica dermatológica. Aunque la clínica dermatológica solo puede demostrar cambios cognitivos, la cirugía se integra a ella en aras de lograr el objetivo creado en la medicina desde tiempos medievales como es el diagnóstico con herramientas a veces manuales y la curación con el tratamiento

El Programa de Postgrado de Dermatología de la UC, tiene sede el servicio de la especialidad CHET, por lo que el conocimiento de los participantes, la apertura en el compartir experiencias y saberes, la disposición de romper las barreras académicas, afectivas, y el estímulo a la preparación y al dialogo, repercute positivamente en todos aquellos que exhiben el tesoro más preciado del ser humano LA SALUD.

Con las herramientas del aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje de la clínica dermatológica, se estimulará la visión paradigmática de la dermatología innovadora,

de la dermatología crítica, la dermatología participativa, la dermatología humanista. Se realizara la abstracción del aprendizaje dermatológico alejada del contexto y se buscará construir la especialidad con interaccionismo social, en función de abarcar las otras caras de la medicina como son la comunidad, la ética, la afectividad y la convivencia.

Alcance y limitaciones

Esta investigación se llevó a cabo en la sede del Programa de Postgrado de Dermatología de Universidad de Carabobo ubicada en la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera- en el municipio Valencia del estado Carabobo durante el período comprendido desde febrero 2013 hasta mayo 2013.

En este estudio participaron residentes de postgrado de dermatología, médicos adjuntos. La trascendencia del mismo se centró en la posibilidad de insertar las especialidades, hacia la actividad medica con pertinencia social, y ser fuente multiplicadora de esta experiencia en los diferentes programas de formación médica especializada. Las limitaciones del estudio pudiesen estar enmarcadas en otros espacios.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El Marco Teórico Referencial, para Méndez (2008), constituye "...la descripción de elementos teóricos planteados por uno o por diferentes autores que permiten al investigador fundamentar su proceso de conocimiento." (p. 48). De esta manera, en este capítulo se hará uso de aportes de investigaciones, apoyo bibliográfico, además de contenidos teóricos y legales, que sirvieron de soporte a la temática seleccionada.

Antecedentes de la investigación

Uno de los grandes desafíos de la educación superior es contribuir a la transformación de la sociedad, colocando a sus hombres y mujeres a la altura de las grandes transformaciones que marca la sociedad del conocimiento, incorporando nuevos paradigmas de enseñanza, que demandan de sus actores, una mayor participación, siendo los estudiantes el centro del proceso y los profesores facilitadores de dicho proceso, para lo cual deben tener conocimientos sobre nuevas técnicas de aprendizaje, estrategias de enseñanza y recursos innovadores, que le permitan cumplir a cabalidad y de manera efectiva su rol. Por tal razón, resulta necesario recordar uno de los objetivos establecidos por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI, 2003), el cual recomienda "promover y apoyar acciones que fortalezcan el desarrollo socio profesional de los docentes, que prioricen los trabajos colectivos y la construcción de conocimientos compartidos" (p. 10).

En atención a esto, se ha hecho indispensable insertar en la política educativa universitaria, la búsqueda de la excelencia a partir de acciones que promuevan la creatividad, la participación, y la cooperación, en todas las áreas académicas y carreras, como una manera de romper con la rutinización en los métodos y teorías de

enseñanza empleados hasta ahora, siendo el aprendizaje cooperativo (A. C.), un modelo de aprendizaje que ha dado excelentes resultados como estrategia metodológica para el logro de altos niveles de ejecución académica en diversas asignaturas de educación superior, el cual está centrado en el nivel evolutivo, cognitivo y motivacional de los estudiantes, sobre todo en áreas tan complejas como es la educación médica y más aún en especialización dermatológica, la cual está cargada de contenido social y humanitario.

Existen numerosas experiencias investigativas en educación superior en el mundo y aunque pocas en el área de formación, y postgrado en ciencias de la salud en Venezuela, bajo el enfoque cooperativo, sin embargo, se han evidenciado verdaderos éxitos en la utilización del aprendizaje cooperativo, por tal razón se tomaron como referentes importantes para la presente investigación.

En este sentido, puedo mencionar el trabajo realizado por Alzate (2009), para optar al título de MSc. en Educación Médica Superior de la Universidad "Simón Bolívar" de Barranquilla, titulado: **Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las ciencias médicas.** El propósito del estudio se centró en la construcción de una estrategia metodológica que desde el campo de acción de los profesionales de las ciencias de la salud, se integre al acontecer de la cooperación que ocurre en la relación entre el equipo médico y paramédico en la consecución del objetivo de agrupar de forma coherente a los implicados en el estudio del proceso salud-enfermedad.

El estudio fue de corte cualitativo etnográfico, dirigido a la sociedad médica, desarrollado sobre la premisa que el aprendizaje cooperativo en las ciencias de la salud permitiría aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, los motivaría más por la lectura formativa y en general posibilitaría un desarrollo personal ético humanístico que con otras estrategias implementadas no se han logrado. La experiencia en este campo y las investigaciones realizadas han permitido observar el interés que los estudiantes y docentes muestran por esta estrategia metodológica, hasta ahora utilizada por otras ciencias del saber.

El autor plantea que la Educación Médica actual requiere del trabajo sistemático y continuado de capacidades dialógicas sustentadas en mecanismos de cooperación y articulación social que potencie la capacidad para laborar en equipo, y ello requiere de actitudes más igualitarias, universalistas y abiertas donde se respeten las singularidades de sus miembros. La solución a los problemas colectivos no puede ocurrir desde una dimensión individual, por cuanto exige nuevas formas de aprendizaje cooperativo, de aprendizaje entre iguales, ya que en la práctica "nadie enseña a nadie y nadie se enseña solo, sino que todos enseñan en comunión". De igual modo, hacer visible la justicia, la libertad, la convivencia y la paz, está inseparablemente unido al ejercicio permanente de habilidades dialógicas y de cooperación.

En definitiva, las instituciones educativas de formación en ciencias médicas no deben sustraerse de esta responsabilidad, por lo que nuestras universidades deben propiciar constantemente el ejercicio de hábitos democráticos, de tolerancia y de solidaridad, para responder a los problemas que, tanto locales como globales, tiene planteado hoy la humanidad.

El trabajo descrito, recoge situaciones propias del área médica, haciendo hincapié en el aprendizaje cooperativo como la mejor vía para ofrecer soluciones a la sociedad, desarrollando potencialidades humanísticas en los estudiantes y profesionales de la medicina. Lo cual permitirá un mayor acercamiento hacia la comunidad, valorar el trabajo y respetar las posiciones grupales por encima de lo individual, parte de la temática que en esta investigación se plantea.

En línea similar, Galindo y Arango (2008) de la Universidad de Antioquia (Colombia), titularon su investigación **Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje Cooperativo/ Colaborativo en la educación médica**. Su objetivo diseñar una propuesta como una experiencia significativa para mejorar la calidad y la eficiencia de la educación médica, mediante la cual los educadores identifiquen la mediación pedagógica y el aprendizaje cooperativo/colaborativo como experiencias de formación, con las cuales es posible demostrar mejoras evidentes de los participantes en los procesos de educación superior. Emplearon como universo de

estudio la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, su muestra alumnos del séptimo semestre el área de Cirugía pediátrica.

Las investigadoras emplearon como soportes conceptuales para la estrategia el aprendizaje cooperativo/ colaborativo y la experiencia de aprendizaje mediado tutorial. Los aprendizajes colaborativo y cooperativo son, en la práctica, complementarios por cuanto el cooperativo busca crear una estructura general de trabajo en la que cada uno de los integrantes sea responsable de una tarea específica, en pro de metas compartidas; mientras que el colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno.

El componente, basado en el aprendizaje colaborativo/cooperativo se enraíza en los aportes teóricos de la construcción social del conocimiento como una actividad social que permite el expansión de habilidades y actitudes de manera armoniosa, de cara a la construcción o apropiación de conocimientos a partir de la interacción de los integrantes de los grupos, de allí que Johnson, Johnson y Holubec (1999) consideren al cooperativismo como “la actividad pedagógica que realizan pequeños grupos, con el fin de que juntos alcancen objetivos comunes y contribuciones compartidas”.

El componente flexible se presentó como un cuerpo de conocimiento teórico y otro práctico, desarrollado con la mediación del profesor durante el semestre, apoyado en un programa predeterminado que permitió acondicionar los contenidos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Se procuró de forma intencionada ambientes ricos en oportunidades de aprendizaje de manera que todos los estudiantes encontraran un escenario propicio para intervenir desde su estilo cognitivo más relevante; así se enriquece su desarrollo integral y al mismo tiempo se propicia el crecimiento del grupo.

El procedimiento empleado permitió que los estudiantes se ayudaran mutuamente compartieran ideas y recursos, y a su vez, planificaran su actividad académica de acuerdo con los compromisos previamente establecidos por el grupo. Esto derivó en una corresponsabilidad en las acciones y retos personales para aportar al grupo y ganar seguridad y autoconfianza, además de reconocimiento y aceptación.

Los investigadores concluyeron, que la actitud del mediador permite generar confianza y compromiso en el estudiante, e igualmente impulsar el deseo de estudiar y saber, y crecer como persona y como profesional. Por otra parte, con la aplicación del componente flexible se motiva al estudiante, llevándolo a ser él mismo quien evalúe las situaciones, decida qué necesita saber, enfrentar la búsqueda del conocimiento, transformándolo y aplicándolo, entendiendo que cada paciente es diferente y que los resultados de su labor dependen no solo de su conocimiento, sino de su relación y su actitud con el paciente, su familia y el grupo de trabajo, y de su capacidad para tomar decisiones.

El resultado de la investigación descrita representa un aporte interesante para el presente estudio, por cuanto se hace énfasis la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como de profesores, como una forma de construir los aprendizajes necesarios, con un esfuerzo en conjunto, en un entorno que favorezca la evaluación y la cooperación entre todos, como la mejor manera de introducir en el ámbito de formación del médico, lo afectivo y lo social, lo cual incidirá enormemente en la creación de vínculos sociales y humanitarios con la práctica médica.

Por su parte, Herrera (2007), de la Universidad Centro Occidental “Lisandro Alvarado”, ubicada en Barquisimeto estado Lara- Venezuela, como tesis para obtener grado de Maestría presentó un **Programa sobre estrategias didácticas enmarcadas en la enseñanza cooperativa dirigido a los docentes de la sección de Microbiología del Decanato de Medicina de la Universidad Centro Occidental “Lisandro Alvarado”** cuyo objetivo fue determinar las necesidades académicas de los docentes de Microbiología en cuanto a conocimiento y aplicación de estrategias enmarcadas en la enseñanza cooperativa. La investigación se realizó bajo la modalidad de un trabajo de campo de carácter descriptivo, siendo su población todos los docentes de la sección Microbiología del Decanato de Medicina de la Universidad Centro Occidental “Lisandro Alvarado”.

El estudio se desarrolló en dos fases, la primera para determinar las necesidades académicas de los docentes de la sección de Microbiología, con relación al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas enmarcadas en la enseñanza

cooperativa y en la segunda fase, se elaboró el programa sobre estrategias didácticas enmarcadas en la enseñanza cooperativa, con la finalidad de ofrecer a los docentes herramientas útiles para canalizar y estructurar el proceso de enseñanza basado en la integralidad y la interdependencia positiva en un ambiente cooperativo.

Entre los resultados obtenidos se tiene alta necesidad académica en cuanto al conocimiento de teorías educativas para elaboración de estrategias enmarcadas en la enseñanza cooperativa. Alta necesidad para obtener conocimientos sobre los principios que rigen a las estrategias didácticas enmarcadas en la enseñanza cooperativa. Carencia de información acerca de tipos de estrategias como son estudios de dirigido, estudio de casos, investigación grupal.

El estudio llega a conclusiones que expresan la necesidad académica de los profesores de la catedra de Microbiología, en cuanto a conocimiento y aplicación de estrategias enmarcadas en la enseñanza cooperativa y aspectos teóricos, que aseguren la formación integral entre docentes y alumnos, articulando lo científico con lo social y humanístico, dando lugar a la formación de valores, la reflexión y la crítica de acuerdo con la política de docencia de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado.

Este aspecto es de suma relevancia para la investigación actual, por cuanto, en el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica, debe estar provisto de estrategias que permitan al docente cumplir con los objetivos previstos, y al mismo tiempo dotar a los estudiantes de herramientas integradoras de su conocimiento, y de las experiencias que vayan surgiendo en la interacción con sus compañeros y el medio donde se desenvuelve su práctica, fortaleciendo la toma de decisiones con mayor asertividad, como resultado de la enseñanza cooperativa y colaborativa, lo cual representa una de las directrices del presente estudio.

En este mismo sentido, González y García (2007), de la Universidad de Catambria, España, titularon su investigación **El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): Repercusiones y valoraciones de los estudiantes**, dirigido a Valorar el trabajo cooperativo como un instrumento eficaz que permite adquirir conocimiento a los estudiantes a partir de su

interrelación con otros seres humanos y el medio. En la investigación participaron 39 de los 72 estudiantes matriculados en el primer curso de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de Cantabria. El estudio estuvo fundamentado teóricamente en el Aprendizaje Cooperativo como propuesta de innovación en Psicopedagogía.

Algunos resultados encontrados de muestran que el 97,4% de los estudiantes encuestados manifiesta que a través del aprendizaje cooperativo, se logra un mayor desarrollo de Habilidades Comunicativas. El alumnado está de acuerdo en considerar que a través del aprendizaje cooperativo pueden aportar sugerencias e ideas y comprometiéndose en su desarrollo hasta el final, más que el aprendizaje tradicional. 60% considera que ha resuelto actividades utilizando recursos propios sin recurrir a la ayuda inmediata de la profesora en la ejecución de tareas de aprendizaje cooperativo, y un 48,7% afirma haberlo conseguido también mediante el método tradicional.

Las autoras reportan en sus conclusiones que los alumnos de la carrera de Psicopedagogía perciben que su rendimiento mejora con la práctica del aprendizaje cooperativo, pese a que no desestiman totalmente las posibilidades del aprendizaje tradicional en la consecución de determinadas habilidades como: síntesis, autonomía y planificación. Se podría interpretar que las relaciones interpersonales establecidas entre los estudiantes resultan más estables, profundas y comprometidas en el aprendizaje cooperativo que en el aprendizaje tradicional. Así mismo las relaciones entre el profesorado y los estudiantes son más cercanas, estimulantes y enriquecedoras para ambos. La carga de trabajo que manifiestan tener estos alumnos durante el desarrollo de técnicas cooperativas es mayor que la reconocida durante el desarrollo de tareas más tradicionales.

Aunque afirman que la búsqueda, el repaso, la elaboración y la exposición de actividades al resto de sus compañeros les facilita la comprensión y fijación de los contenidos de las asignaturas. Reconocen la valoración global de la metodología cooperativa que ésta, les ha ayudado a entender mejor los temas difíciles y aprovechar mejor el tiempo de estudio aumentando el interés por la asignatura. Finalmente, consideran que la ayuda de los compañeros de grupo lejos de hacerles

perder el tiempo, les ha ayudado a estructurar y asimilar más fácilmente los contenidos de la materia.

Aun cuando la estudio descrito aborda otra área de educación superior, sin embargo sus aportes para el tema aquí investigado es de suma importancia, al hacer relevancia en el aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para la estructuración y mejor comprensión de los contenidos curriculares, ya que al fomentar el compañerismo, el colaboracionismo se facilita la mejor comprensión y fijación de contenidos y significados tan específicos y profundos como son los tratados en la educación médica de la especialización dermatológica, otro de los propósitos perseguidos en mi estudio.

Los antecedentes hasta ahora expuestos permitieron orientar la revisión del problema, con la finalidad de conseguir respuestas satisfactorias para los directrices plasmadas en el estudio, en torno al aprendizaje cooperativo como base para la construcción de un paradigma consensuado sobre el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la ciudad hospitalaria Dr. “Enrique tejera”.

Bases Teóricas que sustentan la Investigación

Las bases teóricas en un trabajo de investigación comprenden un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado en dicho trabajo (Arias, 2006). Con referencia a lo anterior, los fundamentos teóricos que guardan relación con la investigación aquí planteada, se apoyarán en los siguientes contenidos:

Teorías Pedagógicas de la Investigación

La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire

Al hablar de Paulo Freire evocamos la idea de la revolución de la pedagogía en Latinoamérica. Para Freire, la característica de la educación es la “sonoridad”, el lenguaje repetitivo solía ser el dogma de aprender. Un tipo de aprendizaje ortodoxo y sin sentido de las palabras. El sometimiento del aprendiz a la repetición burda de las palabras y de los textos.

En la enseñanza médica de cualquier nivel (pre y post grado), podemos realizar la sinonimia aún en estos tiempos, con la situación que expuso Freire. El aprendizaje repetitivo, el conocimiento es desconocido, no se encuentra inserto en la estructura de vida social del sujeto que lo aprende; solo existen acciones prediseñadas que pueden ser desarrolladas en cualquiera de los ambientes del proceso salud-enfermedad siempre que sean parte del concepto.

El aprendizaje cognitivo (exclusivo), según mi percepción, no puede ser o formar un médico dermatólogo. La dermatología per sé, como parte del quehacer médico explica de una serie de postulados o patologías, en su mayoría son producto del ambiente de los sujetos que la padecen. El método Freire, no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra (Freire, 2005 pág. 16).

El sistema educativo tradicional, es definido por Freire como Educación Bancaria Esta concepción de “bancaria” que estamos criticando, para la educación es el acto de depositar, de transferir, transmitir valores y conocimiento, no se verifica, ni se puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio, la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción (Freire, 2005, p.79-80). De ahí que ocurra en ella que:

- 1.- el educador es el que educa, y el educando el que es educado.
- 2.- el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- 3.- el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- 4.- el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente
- 5.- el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados
- 6.- el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción
- 7.- el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión, que actúan, en la actuación del educador

8.- el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él

9.- el educador es quien identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; los educandos la que opone antagónicamente la libertad de los educandos son quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.

10.- finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, menos objeto.

Al analizar estas premisas, comprendemos que el sector educación permanece en un sistema virtual, en el que se juega en dos roles que define este autor como Opressor (el educador) y oprimido (el educando). Esta concepción, resulta realidad en la enseñanza médica, cuando percibimos a la mayoría de los facilitadores como perfectos ejecutantes de la dominación, del arte de este conocimiento (el médico). No cabe duda, que en el ejercicio médico con el devenir del tiempo, permite desarrollar herramientas que facilitan su ejercicio; sin embargo hemos superado estas querellas desde que aparece en el ambiente la facilidad de la información en tiempo real con la internet.

Resulta interesante, establecer una educación problematizadora, dialógica, como la sugiere Freire. Los espacios de enseñanza médica, de nivel superior son aún más estimulantes para el debate, para realizar círculos dialógicos, donde la temática sea explorada por todos los actores. En antagonismo, al patrón que estaba presentándose en el aprendizaje dermatológico, y que es manifiesto en casi todos los espacios de aprendizaje médico, en el que el profesor, el instructor es el sujeto que impone las reglas, “es el que más sabe”.

La teoría constructivista

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y/o valores (Arias Gómez, 2005). Desde un punto de vista histórico, a grandes rasgos son tres las tendencias educativas que han tenido vigencia a lo largo de la educación: educación social, educación liberal y educación progresista. La educación progresista, plantea un proceso educativo de forma que éste sea percibido como un proceso natural por parte del alumno. Estas

teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y que han tenido un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo de la mano de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget en Europa. Las tendencias pedagógicas se han apoyado generalmente en varias teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje. El desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas, está influido por el contexto en el que se aplican, y han sido utilizadas para el diseño de técnicas de aprendizajes desde grandes enfoques: conductista y el cognitivo. El cognitivismo es el proceso, independiente de decodificación de significados que conduzcan a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continua en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender.

De aquí entonces se desprende el paradigma del Constructivismo, "un marco global de referencia para el crecimiento y desarrollo personal." Para el conductismo, el modelo de la mente se comporta como una "caja negra" donde el conocimiento se percibe a través de la conducta. El aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de resultados. Podría interpretarse, en rasgo general, que la Medicina basada en la evidencia se apoya, dentro de otras en esta teoría. El paradigma cognotivista sustenta al aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Esta teoría se contrapone a la propuesta de Vigotsky, (1978) "teoría socio-constructivista"; que desarrolla las ideas de una visión social de la cognición que han dado lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza.

Se puede inferir la necesidad que desde que ingresa el alumno a la Facultad de Medicina hasta la culminación de su formación de grado, requiere de un mensaje "único", se manifieste a través de un "lenguaje en común" que le permita imbricar y correlacionar los conocimientos, inclusive aquellos que parecieran ser disímiles como anatomía, física, Medicina Psicosocial, clínica, Medicina legal y la práctica final integradora. La situación resulta compleja al comprender la salud como

responsabilidad de un equipo en interacción con la comunidad. Entre las dificultades descritas en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior médica, es la posibilidad de cambiar paradigmas del individualismo a la interacción social, esta situación podría mejorar o cambiar adquiriéndolos métodos didácticos orientados al trabajo en grupo con asociación o participación de todos los actores; situación sugerida en los propuestos del aprendizaje cooperativo

Constructivismo social

El Aprendizaje cooperativo es producto de varias disciplinas científicas, sin embargo uno de los principales contribuyentes fue Lev Vygotsky (Arias Gómez, 2005), Vygotsky pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas y consideró el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. Insistía en el influjo de las actividades con significado social en la conciencia. Su teoría abandonaba la explicación de los estados de la conciencia y se refería al concepto de conciencia; del mismo modo. Para Vygotsky, el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como los introspectistas), buscaba una región intermedia que diera cuenta de la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. (Vygotsky, 1978)

Vygotsky introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo”, la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

La teoría de Vigotsky (Vigotsky, 1978), se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o “línea natural del desarrollo” también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural. En base a ello forma los siguientes presupuestos conceptuales: Concepto ser humano: Es constructivista exógeno, considera al sujeto activo, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje. Desarrollo cognitivo: Producto de la socialización del sujeto en el medio: Se da por condiciones interpsicologicas que luego son asumidas por el sujeto como interpsicologicas. Aprendizaje: Está determinado por el medio en el cual se desenvuelve y su zona de desarrollo próximo o potencial. Influencias ambientales: se da por las condiciones ambientales y esto da paso a la formación de estructuras más complejas. Vygotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas.

A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala al desarrollo intelectual del individuo, no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Partiendo de esta premisa, sugiere la obtención de un conocimiento o cualquier aprendizaje como producto del entorno social con participación de los grupos para fines comunes. Estas formas hipotéticas de aprendizaje es una de las principales contribuciones para el desarrollo del Aprendizaje cooperativo.

El Aprendizaje cooperativo

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAEL) cooperar significa “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”, mientras que colaborar significa “(1) Trabajar con otra u otras personas en la realización de

una obra. (2) Escribir habitualmente en un periódico o en una revista, sin pertenecer a la plantilla de redactores. (3) contribuir (concurrir con una cantidad). (4) Contribuir (ayudar con otros al logro de algún fin)".(Diccionario de la Real Academia Española, 2008)

La cooperación bajo el entendido de trabajar con otras personas para lograr un fin común, sugiere ser una metódica que pudiese formar seres sociales, integrados y participes de la sociedad. Hay autores que diferencian la colaboración y cooperación en base a esta situación la cooperación presenta un nivel superior, debido que al hablar del aprendizaje cooperativo estamos conscientes que la participación es activa e interaccionista.

El cooperativismo es definido por Slavin (1980) como una "técnica del salón de clases en la cual los estudiantes trabajan en actividades de aprendizaje de pequeños grupos y reciben recompensas o reconocimientos basados en la realización o desempeño grupal". Se identifican esencialmente tres elementos, que al adaptarlo al medio de formación especializada médica, se pudiese demostrar con las siguientes estructuras: a. una estructura de tarea, las actividades que se realizan en el consultorio b. estructura de recompensas, el éxito en el proceso de relación médico paciente, y en el diagnóstico oportuno y tratamiento pertinente, de la estructura de autoridad. Entendiendo como estructura de autoridad, el control relativo que los residentes de postgrado pueden tener sus propias actividades en tanto el control resulta ser impuesto por los médicos adjuntos.

El desarrollo de profesionales cooperativistas no solo mejora el desempeño sino que facilita la realización de las actividades. El Aprendizaje Cooperativo no solo hace que existan mejores resultados de cada uno sino entre cada uno de los participantes

De esta manera, el Aprendizaje Cooperativo transmite los elementos básicos del comportamiento social, condición necesaria para una colaboración exitosa entre distintas personas en grupos con los mismos derechos humanos. La tarea del facilitador es entrenar las competencias sociales de los participantes (en este caso los y las residentes de postgrado) obteniendo condiciones de trabajo y aprendizaje que les

permitan a los y las participantes desarrollar una independencia mutua positiva y alcanzar, por medio de un esfuerzo conjunto, una meta en interacción directa por la toma de responsabilidad de una tarea.

Existen principios básicos para entender y desarrollar la estrategia de Aprendizaje Cooperativo:

1.- Principio rector. El facilitador aprende mientras enseña, y el participante enseña mientras aprende

2.-El principio de liderazgo distribuido: todos los participantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo

3.- Principio de agrupación heterogéneo; existe variabilidad ente los participantes de los grupos.

4.- Interdependencia positiva: necesitan conocer y valorar su dependencia mutua con los demás una interdependencia positiva se obtiene mediante tareas comunes, pedirse cuentas individual y grupalmente, dar recompensas y emplear material de trabajo de manera compartida o la creación de un producto grupal.

El conocimiento en profundidad de la comunidad de aprendices por parte del mediador, es imperativa puesto que será el encargado de favorecer el aprendizaje, estimular el desarrollo de las potencialidades, corregir la funciones cognitivas deficientes propiciar el movimiento de un estado inicial de no saber, poder o ser a otros cualitativamente superior de saber, hacer y ser por lo que se trasciende el aquí y el ahora (Ferreiro Gravié, 2000).

Entre las razones por las que el aprendizaje cooperativo trabaja efectivamente, son señaladas por Smith (1993):

1) La persona que organiza, resume, elabora, justifica, explica, etc., aprende. Al hacer El trabajo intelectual, especialmente el trabajo conceptual, aprende más.

2) Ocurre más el aprendizaje en un ambiente de apoyo en grupo y de estímulo, porque los estudiantes trabajan más duro y mayor tiempo.

3) Los alumnos aprenden más cuando están haciendo cosas que a ellos les gusta.

4) Cuando el aprendizaje es informal, social y se enfoca en problemas significativos, se crea un conocimiento interno. Ese conocimiento interno es una parte importante al llegar a ser miembro de una comunidad de práctica.

Están diseñadas las reglas de oro del proceso de mediación, en pro de optimizar el desarrollo de aprendizaje cooperativo, (tomadas en cuenta en la escuela de aprendizaje cooperativo de dermatología clínica), el mediador, de acuerdo con Ferreiro Gravié (2000).

1. Explora la potencialidades que posee el participante en las diferentes áreas de desarrollo (área cognitiva, afectiva, actitudinal, valorativa y conductual).

2. Indaga conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del participante.

3. Negocia el aprendizaje significativo que ha de tenerse. Con el efecto motivador de manera que lo participantes sientan la necesidad de aprender lo que debemos enseñar.

4. Ofrece ayudas mediante dificultades manifiestas

5. Da libertad responsable y comprometida para crear.

6. Enseña a procesar la información

7. Permite el error y con él la autorregulación

8. Respeta estilos y ritmos de aprendizaje

9. Precisa el resultado esperado de la actividad

10. Propicia la expresión por diferentes vías

En general, el mediador resulta director y dirigido, permite con su presencia mejorar la factibilidad y viabilidad de la comunidad de aprendizaje (en este caso los estudiantes de postgrado); al final de cada cohorte obtendrá méritos académicos, sociales y afectivos, los cuales serán beneficiosos en el desenvolvimiento de la especialidad adquirida.

Elementos constitutivos del aprendizaje cooperativo, en este sentido los hermanos Johnson (1994, 1999), consideran cinco elementos básicos para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo:

Interdependencia positiva: constituye el núcleo del aprendizaje cooperativo, y se alcanza cuando los miembros del grupo son conscientes de que no pueden alcanzar el éxito a menos que también lo alcancen sus compañeros. Del esfuerzo que realiza cada persona se beneficia ella misma y los demás. Es necesario saber que el trabajo individual va a afectar el éxito o el fracaso de los demás compañeros del grupo, provocando esa doble responsabilidad, individual y de grupo. La interdependencia positiva juega también un papel importante en los conflictos cognitivos. Al conflicto se llega cuando las personas del grupo se involucran en una discusión en la que vierten sus puntos de vista, sus diferentes posturas, sus opiniones, sus procesos de pensamiento. Cuando el conflicto se resuelve constructivamente, desemboca en un cuestionamiento de las posturas de cada persona, en una búsqueda activa de información, en una re conceptualización del conocimiento; y consecuentemente, aumenta el dominio y la retención de la materia discutida, con mayores niveles de estrategias de razonamiento.

Responsabilidad individual y grupal: trabajar en grupo no puede significar que los integrantes diluyen la responsabilidad de su propio aprendizaje en el grupo. El grupo es una plataforma que les va a facilitar la construcción de su aprendizaje, del que son los únicos responsables; hay que aprender juntos para poder actuar después individualmente. El grupo debe tener claro sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro.

Interacción cara a cara: para poder trabajar cooperativamente es necesario encontrarse cara a cara con las demás personas del grupo a fin de completar las tareas y contribuir con el esfuerzo propio al esfuerzo de los demás. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son a la vez, un sistema de apoyo académico y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo

resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

Aprendizaje de habilidades sociales: el aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto la ejecución de las tareas como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos y deben sentirse motivados a hacerlo.

Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (Johnson, 1992), los procedimientos y técnicas requeridas para manejarlos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje. Evaluación grupal: esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

La Educación Médica

La educación médica parcelaria y conductista es el método que ha prevalecido en la educación médica desde que a Flexner un maestro de preparatoria en 1910, fue designado para realizar un informe, con las sugerencias para la formación médica. En este informe se sugieren las formas y estructuras de la enseñanza médica. Flexner (Flexner, 1910) centra la formación médica en el desarrollo cognitivo y de habilidades del aprendiz, la formación de habilidades y destrezas son incluidas en el currículo médico, y mientras se obvia el contexto social.

El mencionado informe según Narro (2004) consta de dos partes perfectamente definidas. En la primera de ellas se presenta un análisis histórico y teórico de la educación médica, además de que se establecen recomendaciones para organizar los planes de estudio, destinando los dos primeros años a la enseñanza de las ciencias básicas y los dos últimos a la enseñanza clínica. Adicionalmente se tocan aspectos del financiamiento de la educación médica, de las así llamadas “sectas médicas”, de los Consejos Estatales de Certificación, de los estudios de posgrado y de la educación médica para las mujeres y para la población de raza negra.

En la segunda parte se presenta una descripción de cada una de las escuelas y el análisis estatal que ya se comentó. Por supuesto, el informe planteó una reestructuración de la educación médica que incluyó el cierre de las escuelas que no reunían las condiciones mínimas pertinentes para impartir la enseñanza y el fortalecimiento de las que podían consolidarse o mejorar.

Los principales fundamentos de este informe son bien conocidos, Patiño (2007), destaca en ellos los siguientes:

- Planes de estudios médicos en los que exista una clara división entre un período o ciclo inicial de disciplinas básicas seguido por otro dedicado a los estudios clínicos.
- La educación médica debe poseer un fundamento científico lo más sólido posible.
- Para asegurar los objetivos, los profesores de las facultades de medicina deben estar comprometidos con la investigación.
- Cualesquiera que sean las deficiencias asociadas a la enseñanza teórica, el papel de ésta en los niveles biomédico y clínico es fundamental.
- El proceso de entrenamiento clínico de los estudiantes debe asegurarse mediante el contacto de los mismos con los pacientes asistidos en los hospitales universitarios:

El informe Flexner tuvo muchas implicaciones socioculturales para la formación médica y para el desarrollo de la salud pública en muchos países.

La federación mundial de Educación Médica (Medica, 1998), se pronuncia en oposición a la formación que hasta el momento han tenido los médicos, ya que el producto, es decir el médico en ejercicio, tiene preferencias por la tecnología y poco

interés en la promoción y prevención de la salud. El curativismo es la premisa en la educación biomédica. Por lo que se insta a la Universidades a insertar el humanismo en la educación médica. Es decir, realizar la inclusión de los determinantes sociales en la educación biomédica, reconocer la medicina en todos sus ámbitos como medicina social.

A pesar de que estas recomendaciones, ya cumplieron 15 años el oído de los responsables de la formación biomédica ha permanecido sordo ante la expectativa del mundo de vigilar , controlar y prevenir las enfermedades, más que esperar que asome la enfermedad para curar a los enfermos. Es necesario que todos los médicos nos sensibilicemos al clamor mundial y consideremos a la educación médica con constructivismo social, que utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo puede facilitar el desarrollo de médicos ajustados a las necesidades actuales de la comunidad.

Postura epistemológica de la investigación

La investigación tiene como fundamento del conocimiento la fenomenología que para Husserl (1990) es un método que permite describir el sentido de algo, es decir, que se inserta en el contexto personal de los sujetos haciendo conexiones axiomáticas que interactúan con la subjetividad. Critica la forma natural de vida del ser humano, porque no se puede vivir sin el planteamiento o cuestionamiento; conformándose con la apariencia de las cosas o las situaciones, sin que permitan llegar al núcleo de los mismos: la esencia.

Hablar de fenomenología es hablar de Husserl, quien la define como: “el estudio de la consciencia que posibilita su relación con los objetos”. Husserl sugiere separar entre paréntesis el mundo real (epojé), y explicar o interpretar las cosas, con una intencionalidad Consciente. La fenomenología permite explicar la realidad que solo puede ser captada desde el contexto de quien la vive. Es por esta razón, el enfoque epistémico se conecta con la esencia del problema a investigar: el aprendizaje cooperativo en la clínica dermatológica. Supone el estudio del fenómeno con la interrelación de los actores y su percepción desde el núcleo de la situación.

La explicación e interpretación del fenómeno ocurre al internalizar el proceso de aprendizaje cooperativo, podemos insertarlo dentro del proceso fenomenológico del reduccionismo. Un concepto de inserción humanista-cualitativo que señala la presencia de significados más allá de lo visto, de lo percibido.

Al referirnos de forma consciente, a la situación o fenómeno, se evidencia otro concepto: la intencionalidad; el cual es una forma de percepción o interpretación del fenómeno descrito mediante de la experiencia de los participantes. Con la fenomenología se pretende estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo su marco referencial. La fenomenología registra la forma objetiva de la realidad, y explica el centro del fenómeno es decir, la esencia de las cosas. En nuestro estudio buscamos la esencia de la proyección del aprendizaje cooperativo como técnica didáctica innovadora en la clínica dermatológica.

Teorías Sociales que sustentan la Investigación

El fundamento teórico social de la investigación estará enmarcado en los postulados desarrollados por Habermas, (1999), Schutz (1976), y por Berger y Luckmann. Schutz (1976) explica que el mundo social en todas sus dimensiones, representa un cosmos muy complicado para las actividades humanas cuyas acciones y sentimientos están en la base de todo sistema, por lo que se busca es la comprensión de sus acciones y sentimientos para lograr entender el estado de ánimo que indujo al hombre a adoptar actividades específicas hacia su ambiente social. En este mundo social las actividades humanas están orientadas hacia las idealizaciones y formalizaciones que representan la génesis del sentido que los fenómenos sociales tienen para los actores, el mecanismo de la actividad mediante la cual los seres humanos se comprenden unos a otros y a sí mismos.

Para Shutz (1967) el mundo social, representado por los fenómenos sociales puede ser descrito desde la personalidad social, desde el acto social, desde el grupo social y desde las relaciones sociales, lo que significa que cada fenómeno social puede ser estudiado bajo el esquema de referencia de la objetividad o subjetividad, es decir que el estudio del mundo social deber ser abordado desde un marco de referencia objetivo

o subjetivo, sin embargo es el mundo subjetivo el que debe ser mantenido en todo su vigor porque de lo contrario la teoría pierde su cimiento básico, ya que es el elemento que remite al mundo de la vida y la experiencia cotidiana, significa entonces que el punto de vista subjetivo es la garantía única, de que el mundo de la realidad social no será reemplazado por un mundo ficticio e inexistente construido por el observador científico.

En este sentido se puede afirmar que la investigación estará orientada hacia el mundo social de los docentes que desde su vida cotidiana y desde sus relaciones sociales desarrolladas en la institución educativa van generando esquemas y significatividades asociadas a la experiencia en el campo de la educación y de los signos y significaciones que los estudiantes de primaria le dan al proceso educativo y sus relaciones con su semejantes interaccional, y desde la conciencia del sujeto, es decir desde el mundo de vida macro, micro y subjetivo. Los elementos anteriormente descritos determinan el mundo social de los docentes y de los estudiantes que no es común a todos, se concibe como el campo de acción y de orientación posible organizado alrededor de ese mundo de vida docente que según sus esquemas, planes y significados derivan de ellos, pero que ese mismo mundo social es el campo de acción de otras personas. Lo que representa que el mundo social desde el comienzo es un mundo organizado y que mediante el aprendizaje, la educación, las experiencias y los experimentos de todo tipo, los actores sociales adquieren cierto conocimiento del mundo y de sus instituciones.

Al respecto Schütz (1967), señala, que los objetos del mundo social le interesan a los sujetos en la medida que determinan su propia orientación, que promueven la realización de sus planes que constituyen un elemento esencial en su mundo de vida, los cuales pueden aceptar o modificar, en la medida del sentido y el significado que tiene para ellos, lo que implica que no basta con que los sujetos conozcan la existencia de los objetos sino que deben comprenderlos e interpretarlos como posibles elementos significativos respecto de actos o reacciones posibles que puedan efectuar dentro de los planes vitales de los sujetos o actores sociales.

Esta comprensión de los elementos significativos del mundo de vida de los sujetos ocurre cuando hay cooperación con otros seres humanos, lo que implica que el mundo de vida tiene sentido no sólo para el sujeto sino para todos los miembros de la sociedad, mediante el proceso de interacción e interrelación de los conocimientos comunes, tareas y sufrimientos.

Para Schütz (1974) el mundo cotidiano es el ámbito donde aplica la teoría de la acción, es decir, sus investigaciones hablan de las relaciones intersubjetivas que realizan los actores sociales. El observador científico se preocupa de la vida cotidiana y, al hacerlo, procede a investigar sociológicamente la conciencia del actor que vive en ese mundo. El mundo cotidiano nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las Significatividades que derivan de ellos.

Para Schütz (1974) el mundo de la vida tiene su propia existencia, su propia lógica y su propia organización, es decir, el mundo de la vida es independiente del actor. Sin embargo, reconocemos que éste puede ser conocido por el actor y ese conocimiento puede ser compartido con otros quienes, a su vez, también pueden interpretar y reinterpretar ese mundo. Los actores comparten sus interpretaciones y cuando realizan ese ejercicio comparten sus experiencias, comparten sus vivencias y construyen la vida de manera coparticipativa. Los actores sociales construyen y comparten objetos de todo tipo, sean materiales, sean inmateriales. Ellos comparten y proyectan sus propias vidas, ya sea de un modo personal o compartiendo sus proyectos de vida.

El mundo de la vida cotidiana para Schütz (1974) es el ámbito donde los actores sociales realizan sus diversas interrelaciones, es decir, este mundo tiene un carácter social en virtud de lo cual en él encontramos significados y símbolos que el observador conoce y, si fuere menester, tendría que detectar el sentido que tienen las diversas interrelaciones que establecen los actores. De manera que el observador, necesariamente, deberá proceder a interpretar y a reconstruir el sentido y los significados de ese mundo y de las propias interrelaciones entre los actores.

Este mundo de la vida cotidiana, mundo de sentido común, mundo de la vida diaria, son las diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre en su actitud natural y que según el autor citado este mundo ya existía, que tiene su historia y que se presenta de manera organizada, es primordialmente la escenas de las acciones del hombre y que el propósito inicial no es tanto interpretarlo y comprenderlo sino efectuar cambios dentro de él, es decir se intenta dominar al mundo antes de procurar comprender, de forma que el mundo del sentido común es la escena de la acción social donde los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismo.

Según el autor el mundo de la vida cotidiana todo se presupone, lo que significa que las estructuras del mundo de vida no son advertidas o evaluadas formalmente por el sentido común, por lo que el sentido común ve al mundo, actúa y lo interpreta por medio de las tipificaciones implícitas a lo que Schütz denomina el acervo de conocimiento, es decir que cada quien acepta este mundo, no sólo como existente, sino como existente antes del nacimiento, el cual se encuentra no solo habitado por semejantes, sino que es interpretado por ello de manera típica que está determinado. Estas tipificaciones (objetos inertes, seres, y objetos), no hace falta que nadie las enseñe que lo común es común, que lo familiar es familiar y que la textura misma de la vida del sentido común incluye estas tipificaciones que hace posibles otras aseveraciones.

Estas tipificaciones que abarcan el acervo del conocimiento surgen de una estructura social, lo que significa que el conocimiento tiene un origen social y está socialmente distribuido e informado, es decir que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, no obstante en un ser social enraizado en una realidad intersubjetiva.

La intersubjetividad constituye una característica del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no

puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

Para a Schütz (1979), el mundo del sentido común, el “mundo de la vida”, permite anticipar ciertas conductas para que el sujeto se desarrolle en su entorno. De ahí que la intersubjetividad sea posible que de alguna manera, implique el poder ponerse en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro, de lo que se ve en él. En este ámbito de relaciones, se pueden reconocer relaciones intersubjetivas tanto espaciales como temporales. En las primeras tenemos el nosotros, el reconocimiento de relaciones con otros de los que formamos parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común; están también las relaciones ustedes, donde se observa a otros sin la presencia de uno mismo; y por último, están las relaciones entre terceros, las relaciones ellos. Con respecto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz reconoce a los contemporáneos, otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones; los predecesores, aquellos otros con los que ya no se puede interactuar, pero de los cuales sí tenemos algún tipo de información sobre sus actos; y por último, los sucesores, aquellos otros con los que no es posible interactuar pero hacia los cuales los sujetos pueden orientar sus acciones.

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce. El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa es aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizar estas tipificaciones. De todas maneras, no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el aquí y ahora que experimenta el sujeto.

El enfoque de Schütz parte de la necesidad de analizar las relaciones intersubjetivas a partir de las redes de interacción social. En *La fenomenología del mundo social*, Schütz (1972) toma como punto de partida para su análisis de la estructura significativa del mundo tanto a la fenomenología de Husserl como a la sociología comprensiva de Weber. Pese a poder determinar tan claramente los antecedentes presentes en su obra, son al menos dos los elementos que constituyen las principales aportaciones de Alfred Schütz al pensamiento sobre lo social: el primero, la incorporación del mundo cotidiano a la investigación sociológica, a partir de la reivindicación como objeto de estudio de la sociología el ámbito de la sociabilidad, es decir, el conjunto de las relaciones interpersonales y de las actitudes de la gente que son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana; y el segundo, la definición propia de las características del mundo de la vida, que se define a partir de los siguientes elementos: sus significados son construcciones sociales; es intersubjetivo; está conformado por personas que viven en él con una actitud “natural”; y es un ámbito familiar en el que los sujetos se mueven con un “acervo de conocimiento a mano.

Alfred Schütz coincide con Max Weber en reconocer la importancia de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los procesos sociales. Para ambos, la sociedad es un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido; y es relevante tratar de comprender este sentido para poder explicar los resultados del accionar de los sujetos. Sin embargo, mientras que para Weber la comprensión es el método específico que la sociología utiliza para rastrear los motivos de los actores y así poder asignar sentido a sus acciones, Schütz le otorga a la comprensión un papel mucho más importante: considera que el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron. Por tanto, para Schütz, la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo; la comprensión es ontológica, no sólo metodológica.

En ambos casos, la propuesta de la sociología fenomenológica implica una apuesta por el estudio y explicación del *verstehen*, es decir, de la experiencia de sentido

común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana. La propuesta de Schütz, en este sentido, destaca por su comprensión de las diferencias entre el “mundo de la vida” de Husserl y la vida cotidiana. Para Schütz (1974), el mundo de la vida cotidiana es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en el que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. La actitud natural está determinada cotidianamente por motivos pragmáticos, de ahí que el conocimiento de la vida cotidiana se considere un conocimiento no sistemático, poco ordenado. En este punto entra la intersubjetividad, que por un lado delinea el campo de la cotidianidad, y por el otro, es el fundamento que posibilita la existencia del mundo de vida.

Según Schutz (1973) la intersubjetividad busca respuesta a preguntas como las siguientes ¿Cómo conocemos otras mentes?, ¿cómo conocemos otros seres?, ¿cómo se produce la reciprocidad de perspectivas?, ¿cómo se produce la comprensión y la comunicación?, lo que significa que el mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es común a todos, el cual existe porque vivimos en él, y que la intersubjetividad existe en el presente vivido, en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros, donde compartimos el mismo tiempo y espacio con otros, esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, que significa que capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia.

Schutz (1974), también utiliza la idea de la intersubjetividad en un sentido más amplio para referirse a todo lo que es social, y afirma que el conocimiento es intersubjetivo o social en tres sentidos: La reciprocidad de perspectivas, donde se supone que las otras personas existen y que los objetos son conocidos o cognoscibles por todos. A pesar de esta reciprocidad de perspectivas, existe un mismo objeto que puede significar cosas diferentes para personas distintas, lo que se supera en el mundo social debido a la existencia de las idealizaciones que Schutz la engloba en lo que denomina la tesis general de las perspectivas recíprocas. El conocimiento es

intersubjetivo, lo que significa que es el origen social del conocimiento, donde existen acervos comunes de conocimiento y los adquieren mediante la interacción social con sus padres, maestros y sus pares. El conocimiento es intersubjetivo en el sentido que existe una distribución social del conocimiento, de forma que el conocimiento que poseen las personas varía de acuerdo con su posición en la estructura social, lo que lleva a pensar que Schütz dio un giro a la fenomenología para analizar el mundo subjetivo, el mundo social, a pesar que Husserl y Schütz se centraron en la intersubjetividad, Husserl lo lleva hacia el reino de la conciencia y Schütz hacia el mundo social.

Para Schütz (1974) la configuración particular del sujeto está determinada por la intersubjetividad, que constituye una característica esencial del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde los sujetos pueden percibir fenómenos que escapan al conocimiento de su yo, pues los sujetos no pueden percibir su experiencia inmediata pero sí las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social.

La intersubjetividad, siempre dada en situaciones de simultaneidad, es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas de otros para desarrollar la vida social: cuando un sujeto se dirige a otro, presupone que comparte ciertos códigos. Para Schütz (1974) pueden darse relaciones con otros de los que el mismo sujeto forma parte, constituyendo una relación nosotros, un vínculo entre un conjunto de sujetos que comparten una misma vivencia o vivencias muy similares. También se pueden dar relaciones de otros sin él, esto es, relaciones ustedes. Y por último, pueden darse relaciones de terceros, nombradas por Schütz como relaciones ellos. Esto en cuanto al espacio. En cuanto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz(1963) establece tres tipos: los contemporáneos, aquellos otros con los que se puede interactuar, es decir, experimentar acciones y reacciones con ellos; los predecesores, que son otros con los que ya no se puede interactuar, aunque sí es posible acceder a sus actos; y por último, los sucesores, aquellos otros con los que no

es posible interactuar pero hacia quienes el sujeto puede orientar sus acciones. En el mundo de los contemporáneos existe una categoría particular de otros, los llamados *asociados*, para la que no basta solamente con el reconocimiento y la vivencia compartida. En este caso, es indispensable una relación cara a cara ininterrumpida, en la que el sujeto es capaz de conocer a tal punto a otros que puede orientar su acción hacia las reacciones que espera de esos otros. Los asociados, por tanto, reviven la relación nosotros que establecieron anteriormente, este proceso de intersubjetividad mediante las relaciones de terceros va a dar origen al acervo de conocimiento.

El acervo del conocimiento significa para Schütz (1974) que yo conozco adecuadamente lo que constituye el resultado de situaciones anteriores, yo sé que mi situación es ese sentido absolutamente único. En efecto el acervo del conocimiento mediante el cual yo determino la situación presente, tiene una articulación biográfica, lo que se refiere no sólo al contenido, al significado de todas las experiencias anteriores, sino también la intensidad, duración y secuencia de estas experiencias, circunstancias que son importante, puesto que constituye el acervo individual de conocimiento. Estos conocimientos que se encuentran en el acervo de conocimiento a la mano son aquellos que los sujetos dan siempre por sentados, verdades que funcionan como incuestionable, aunque en cualquier momento pueden ser cuestionadas. Lo nos indica que Las estructuras del mundo de la vida son aprehendidas como la trama de sentido presupuesto en la actitud natural, el contexto básico de 'lo indiscutido' y, en este sentido, lo tomado como evidente que subyace en toda vida y acción sociales.

Para Berger, y Luckmann,. (1968) la construcción social de la realidad se hace cuando los sujetos poseen un conjunto de significados y construcciones sociales que los individuos conocen, aprehenden, reproducen o modifican; así mismo esta construcción es intersubjetiva, lo que equivale a decir que está construida por y entre todos mediante procesos de comunicación e interacción.

El elemento central en la construcción social es la vida cotidiana particular y próxima de la que cada individuo tiene conciencia, perspectivas e interés particular, difiere a las de otros, como consecuencia de la intersubjetividad, a su vez, hay una

correspondencia de los significados que le atribuyen a los fenómenos que comparten en común en ese contexto, esto es el denominado sentido común que no requiere verificación, constituyéndose así en la realidad de la vida cotidiana, independientemente de las interpretaciones que puedan efectuarse sobre ella.

La vida cotidiana tiene dos partes, como son la rutina y el sentido común. La rutina es donde los individuos están adaptados y por lo tanto no presenta problemas porque es ampliamente conocido y dominado y la parte que si presenta problemas es el sentido común porque es nuevo, diferente a la conocido, genera cambios y en consecuencia necesidad de adaptaciones nuevas, búsqueda de otros conocimientos, por cuanto se interrumpe la continuidad y para reintegrarse a la vida no problemática se recurre a sentido común, apoyado en el lenguaje como sistema de comunicación por excelencia entre los seres humanos.

Para Berger, y Luckmann, (1968) el lenguaje permite objetivar y tipificar las experiencias que surgen en el transcurrir de la vida, permitiendo incluirlas en categorías cuyos significados son conocidos por las personas y por ende integrarlas nueva y coherentemente a la vida cotidiana, que permite al individuo obtener un cúmulo social de conocimientos ampliando el reconocimiento de los principios lógicos de la realidad de la vida cotidiana, lo cual se repite en distintas medidas, momentos y personas.

Este cúmulo de conocimientos se presenta distribuido socialmente en forma diferentes entre los individuos ya que unos lo poseen en mayor o menor grado lo que hace compleja dicha realidad, situación que permite que el hombre tenga apertura al mundo. Esta adquisición de conocimientos se origina desde el nacimiento mismo del ser humano el cual, aun cuando posee sus condicionantes biológicos, se relaciona con un orden social del cual recibe influencias que lo determinan como ser, en este orden social es a su vez un producto de la actividad humana en cualquier momento del tiempo.

Para Berger y Luckmann (1968) el individuo comienza la construcción social de la realidad cuando en su vida cotidiana realiza actividades en forma habitual y común, convirtiéndose en actos de rutinas las cuales son internalizadas que van a

permitir la regulación y la orientación del comportamiento social que se va institucionalizando, convirtiéndose, de una realidad subjetiva a una realidad objetiva. Este proceso de institucionalización permite que las acciones habituales desarrolladas por los individuos se conforman en una especie de tipificación de la acción de los actores sociales, estas tipificaciones se constituyen en instituciones con determinadas características históricas y de control social que son compartidas por determinado grupo social y que en conjunto forman la sociedad regida por un control social, dándose de esta manera la construcción de un mundo social o la construcción de la realidad social sobre una orden institucional que se va expandiendo, lo cual va a permitir la reconstrucción de la realidad social.

Para Berger y Luckmann (1968) la construcción social de la realidad producto de las relaciones del hombre y el mundo social se produce cuando los sujetos en ese proceso dialéctico de las relaciones entre el hombre y su mundo social aborda la legitimación de los significados subjetivos que las instituciones han objetivados, que van a ser transmitidos de generación en generación, es indispensable que dichos significados objetivados puedan ser explicados y justificados para volverlos nuevamente inteligibles y atribuirles validez cognoscitiva, proceso este que constituye la legitimación.

Para Berger y Luckmann (1991), existen tres momentos que constituyen el proceso dialéctico entre el hombre productor y el mundo social su producto:

La externalización: Es el proceso por la cual las instituciones aparecen fuera del individuo, persistentes en su realidad están ahí, existen como realidad externa, el individuo no puede comprenderla por introspección: debe salir a conocerlas, así como debe aprender a conocer la naturaleza, el mundo se experimenta como algo distinto a un producto humano.

La objetivación: Los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, los significados se materializan permitiendo que el sujeto se vuelva accesible los conocimientos de su entorno a las experiencias de su práctica cotidiana.

La internalización. Es el proceso por el cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización, la internalización se define como Aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí.

Para Berger, y Luckmann (1968) la legitimación de los significados subjetivos se logra mediante la aplicación de cuatro niveles en el proceso de legitimación. Primer nivel: La legitimación incipiente, pre-teórica; lograda con afirmaciones tradicionales sencillas a través del vocabulario, que se constituyen en el conocimiento social. Segundo Nivel: Se da la legitimación teórica en forma rudimentaria, lograda mediante esquemas explicativos pragmáticos y concretos, logrados a través de proverbios, máximas morales, sentencias, leyendas, cuentos populares.

Tercer Nivel: Se logra la legitimación teórica explicativa, conseguida mediante un cuerpo de conocimientos diferenciados constituidos en teorías explícitas que proporcionan amplios marcos de referencia, trasciende a la aplicación pragmática y se convierte en teoría pura. Cuarto Nivel: Se construye el Universo simbólico; siendo procesos simbólicos los que se refieren a significación de realidades que no son de la experiencia cotidiana, se producen por medio de la integración significativa de la experiencia humana a totalidades simbólicas conformadas como universos simbólicos, es decir una integración de significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, producto de una acumulación de conocimiento. Integra tanto los significados de la vida cotidiana, como los marginales y los discrepantes, aún aislados, ordenándolos y colocándolos en un marco de referencia general, resguardando el orden institucional y la biografía individual, puesto que ubica los acontecimientos histórica y coherentemente en el tiempo (pasado, presente y futuro).

Para Berger y Luckmann (1991), El lenguaje, es el elemento principal para darle sentido y significados a la vida cotidiana, el cual es definido como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana, su fundamento descansa, por supuesto, en la capacidad intrínseca de expresividad vocal

que posee el organismo humano: pero no es posible intentar hablar de lenguaje hasta que las expresiones vocales estén en condiciones de separarse del aquí y ahora inmediatos en los estados subjetivos. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística, la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él, por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

El lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitirá las generaciones futura, en la situación cara a cara el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad que lo distingue de cualquier otro sistema de signos, la continua producción de signos vocales en la conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan, el lenguaje como sistema de signos, posee la cualidad de la objetividad, se presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo, que obliga adaptarse a sus pautas.

El lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitir objetivar una gran variedad de experiencias que salen al paso en el curso de la vida, también tipifica experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado los hombres, a la vez que las tipifica, también las vuelve anónimas, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre dentro de la categoría en cuestión, el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de recuperar estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana, de esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común, vive todos los días en un mundo de signos y símbolos.

Teoría de la acción comunicativa

Habermas (1987), representa, hoy en día, una de las posturas más radicales frente al énfasis del llamado postmodernismo (fragmentación del lenguaje, prevalencia de la tecnología de información, sobre la capacidad de procesamiento "comunicativo" de los individuos y grupos). A través de su teoría crítica se plantea la alternativa de reflexión en términos de lo subjetivo del individuo y grupos, considerándose el sentido que los propios agentes, miembros de una acción, poseen sobre su práctica de transformación social, mediante las "acciones comunicativas". ¿En qué consiste esta acción comunicativa?, Habermas (1983) comenta:

“Este concepto de racionalidad comunicativa encierra connotaciones que, en su esencia se fundan en la experiencia central del discurso argumentativo que produce la unión sin coacción y que crea el consenso, proceso en el cual los diversos participantes logran dejar atrás sus creencias, primeramente solo subjetivas y, gracias a la experiencia común del convencimiento motivado racionalmente adquiere la certeza simultáneamente, de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas”. (Vol. I, pág. 28)

El problema reside, sin embargo, en ver cómo podemos extraer los rasgos propios de la racionalidad comunicativa para que a partir de ahí poder argumentar, aportar razones, en contra de ideas o visiones del mundo preconcebido o denunciar esquemas de comunicación sistemáticamente distorsionados. Para ello habría que comenzar por un estudio del lenguaje; en él se hallan condensadas todas las interacciones sociales y es el medio natural de la comunicación y el entendimiento; pero también, como observaba Nietzsche, de la ocultación y el engaño y los intereses del poder. La pregunta clave que podemos suscitar aquí sería: ¿en qué consiste una comunicación verdadera, racional, no distorsionada, aquella que apunta hacia el entendimiento y la verdad?

La respuesta a esta cuestión la resuelve Habermas (Ob. Cit.), recurriendo a un análisis de nuestras prácticas comunicativas cotidianas: al respecto plantea, que es la acción comunicativa un medio de entendimiento:

Que el entendimiento funcione como mecanismo coordinador de la acción sólo puede significar que los participantes en la interacción se ponen de

acuerdo acerca de la validez que pretende para sus emisiones o manifestaciones, es decir, que reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez con que se presentan unos frente a otros”. (Pág. 143).

Toda persona que hace uso del lenguaje elevaría implícita o explícitamente las siguientes pretensiones de validez:

1. Comprensibilidad: lo que se dice se vale de las reglas sintácticas y semánticas necesarias para que los otros sepan qué significa, que sea comprensible para ellos.
2. Verdad: que se dan de hecho los presupuestos existenciales del contenido proposicional.
3. Rectitud: que el acto lingüístico se ajusta a un determinado contexto normativo es justo o aceptable según los criterios imperantes de rectitud moral.
4. Veracidad: que la intención manifestada se expresa de la misma forma en que es exteriorizada.

Al otro u otros partícipes en la conversación compete comprobar si se dan estas pretensiones de validez: la vinculación a la realidad, la rectitud normativa y la veracidad subjetiva. Para que este tipo de acción comunicativa pueda tener lugar es necesario que los participantes compartan algo así como un mismo trasfondo de experiencias y vivencias prerreflexivas a partir del cual poder dotar de sentido y significado a todo cuanto se dice; esto lo denomina Habermas (Ob. Cit.), como el mundo de vida, y lo plantea como el lugar donde se produce el conjunto de interpretaciones intersubjetivas que constituyen un núcleo común de conocimientos implícitos, contribuyen a dotar de sentido a la existencia y constituyen el horizonte de cualquier entendimiento cognitivo y práctico.

El mundo de vida adquiere especial significación para la explicación de la acción comunicativa, ya que al actuar comunicativamente el sujeto puede interpretar el mundo de la vida, definirlo, diagnosticar sus problemas y resignificarlo en función de sus necesidades. Es en lo que denomina el horizonte del mundo de la vida, donde se construyen y reconstruyen intersubjetivamente las relaciones e interacciones de la

realidad cotidiana.

En la teoría de Habermas (Ob. Cit.), la acción social consiste en la cooperación entre al menos dos actores que coordinan sus acciones instrumentales para la ejecución de un plan común. A esta teoría no sólo le interesan las características de la acción formal, sino aquellos mecanismos de coordinación de la acción que hacen posible una coherencia regular y estable de las interacciones, según ciertos patrones de acción que se interpretan como el conjunto de normas validadas por un colectivo, en función de un comportamiento estratégicamente cooperativo.

El saber común de la acción social está fundamentado en el acuerdo, en el entendimiento entre los distintos actores en base al reconocimiento intersubjetivo de sus pretensiones de validez, las cuales deben ser susceptibles de crítica y de adaptación a las necesidades y circunstancias (contexto) de los interlocutores. Las convicciones compartidas intersubjetivamente vinculan a los participantes de una acción, en términos de reciprocidad. El acuerdo logrado mediante la acción comunicativa se diferencia de la influencia ejercida mediante una acción estratégica. En esta última se excluyen los procesos subjetivos de entendimiento del otro, para ejercer una persuasión conducente al logro de una meta, cuyo éxito favorece fundamentalmente a una de las partes implicadas en la interacción. La influencia sobre el otro se realiza sin un acuerdo entre las subjetividades y se convierte en una imposición para la acción. Es en este sentido, más una persuasión que una comunicación abierta y congruente.

Los participantes en una interacción que buscan lograr la coordinación de común acuerdo, para sus respectivos planes de acción y los ejecutan en función del entendimiento y validación mutua, adoptan actitudes de comunicación abierta, se comprenden mutuamente, logrando acuerdos sobre las estrategias de acción y sus formas de control.

Todo este enunciado de la teoría crítica de Habermas (Ob. Cit.), nos sirve para comprender que los actos del habla de la comunicación de los participantes, en un proceso educativo, están marcados por un interés emancipatorio, y que éstos no pueden estar, ni de hecho están desvinculados de las influencias socio-históricas de

producción de valores y significados éticos de determinada cultura social u organizativa.

Son los actores implicados en una acción comunicativa, quienes pueden validar los sistemas de reglas y valores a partir de su aplicación a la solución de problemas cotidianos. Cualquier ruptura o no aceptación de la normativa del sistema, amerita de una argumentación fundamentada en el compromiso de su justificación práctica y teórica que le otorga, o resta, validez.

Las pretensiones de validez intersubjetiva de las que habla Habermas (Ob. Cit.), están ubicadas en la experiencia de la justicia práctica, en el fenómeno moral de una praxis social donde cumplen su función. La conciencia reflexiva de los actores facilita el que éstos puedan diferenciar entre lo que es fácticamente vigente y lo que resulta moralmente válido, mediante un proceso de socialización, como el de la educación, donde a la autoconciencia moral se suman razones intersubjetivas de la ética social.

Conciencia moral y acción comunicativa

La intuición moral o convicción moral del individuo, se consigue a través de un largo proceso de socialización (educativo y cultural) y después de individualización, en el que el sujeto (actor que aprende) construye su propia identidad. Es entonces cuando es posible para éste, establecer diferencias entre la verdad (cultura) teórica y la verdad (cultura) práctica.

La adquisición de una conciencia moral dentro del sistema social imperante se obtiene o bien por acciones estratégicas de la persuasión o por las acciones comunicativas, las primeras como producto del control social, las segundas como resultado de la finalidad de la comunicación, que es en definitiva la búsqueda de consenso o entendimiento entre las partes implicadas, o afectadas, por el proceso de interacción.

La capacidad crítica y reflexiva de los actores, posibilita a éstos para la indagación de validez moral y valórica de ciertas normas y para el reconocimiento merecido de ciertos hechos sociales frente a otros. Tales pretensiones de validación están circunscritas al ámbito social de los actores y su posibilidad de universalización

responde a la necesidad de tomar en cuenta las diferencias contextuales socio-históricas y de índole afectivo de los individuos implicados, por lo que la universalidad del orden moral es también relativa, al respecto García Marza (1998) plantea “la cuestión moral tiene que ver, por tanto, con la fundamentación y utilización de las normas que determinan los derechos y obligaciones recíprocas, tiene que ver con los intereses comunes a todos los afectados”. (Pág. 35).

Estando estos afectados, relacionados por determinaciones específicas a su contexto cultural y momento Psico-socio-histórico, las normas se ajustarán a la satisfacción de necesidades legítimas y al estudio de sus consecuencias y efectos frente a la comunidad, o ambiente social donde se realizan las acciones planeadas.

Los conflictos de intereses buscan en la racionalidad de los discursos, el valor moral que lo justifica y su posibilidad de encontrar una interpretación que alcance el acuerdo general. En este sentido, dice Habermas (1987) “la argumentación no es ningún procedimiento de decisión que acabe en resoluciones, sino un procedimiento de solución de problemas que conduce a convicciones”. (Pág. 48)

La situación ideal del habla y de la acción comunicativa en general es, aquella que requiere del acceso ilimitado a la información y a la participación eficaz sin presiones, donde será posible facilitar el desarrollo del potencial implícito en todo sujeto capaz de hablar y actuar. ¿No es este acaso el objetivo de la educación?

La actual anarquía de valores que estamos viviendo en nuestra sociedad y de la cual el Sistema Educativo (sea formal, no formal o informal), no está exento, aleja la real opción para encontrar criterios comunes capaces de integrar la racionalidad y el compromiso en el terreno de lo práctico-moral. Encontrar reflexivamente, las consecuencias inaceptables, de nuestras acciones en contra del desarrollo humano y social, puede activar la apertura de nuestra conciencia moral y de esa manera revisar aquellas convicciones poco éticas de nuestra conducta individual y colectiva, para lograr modificarlas.

Bases Legales de la Investigación

La organización de las estructuras educativas y sus competencias se encuentran contenidas en normas, reglamentos y leyes; cuya competencia faculta y dirige la gerencia de la educación y formación en Venezuela.

En la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela, en los Artículos 102 y 103, se expresa “la educación como un derecho humano y un deber fundamental social, así como la gratuidad de la misma” (Constituyente, 1999). En los últimos años las competencias educativas se han orientado hacia la emancipación del conocimiento, ha existido una profunda preocupación hacia la innovación educativa, con búsqueda de nuevos instrumentos liberadores del conocimiento. Es menester de los partícipes del sistema educativo, conocer el concepto de Estado Docente, contemplado en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

El Estado docente

Artículo 5. El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades, y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias, de acuerdo con los principios que rigen la presente Ley. El Estado asegura el cumplimiento de estas condiciones en las instituciones educativas privadas autorizadas.

Al reconocer al Estado como rector en materia docente, es imperativo definir el responsable de la labor universitaria; establecida en la Ley de Universidades (Gaceta Oficial N° 1429. Año 970), como Definido el objetivo de Estado Docente es necesario comprender el objetivo de las Universidades, en el Artículo 145 de las disposiciones generales de la Enseñanza Universitaria reza:

Artículo 145.- La enseñanza universitaria se suministrará en las Universidades y estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad.

La integración de la acción social estructurada en los objetivos del aprendizaje cooperativo, sugerirían como producto final un individuo con conocimiento útil a la sociedad. Los principios sugeridos en la Educación Venezolana se encuentran en concordancia con los ideales de la técnica didáctica de Aprendizaje cooperativo; en el aprendizaje cooperativo se promocionan la solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad de los partícipes, en nuestro caso los Residentes de postgrado de dermatología.

En el **Artículo 6**, numeral tres de la LOE, se especifican las competencias, del estado docente, se hace hincapié en la humanización del ser formado con conocimiento integrador, pertinencia social y con uso de herramientas útiles para la transformación de la comunidad.

Competencias del estado docente

Artículo 6. El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

3. Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas:

- a. De formación, orientados hacia el desarrollo pleno del ser humano y su incorporación al trabajo productivo, cooperativo y liberador.
- d. De desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales.
- e. Para alcanzar un nuevo modelo de escuela, concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto por la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado, las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la organización comunal, la consolidación de la paz, la tolerancia, la convivencia y el respeto a los derechos humanos.

En cuanto a la definición de la educación universitaria y los principios rectores; se puede comentar que busca la liberación del conocimiento, la exaltación de los valores (previamente comentados), los cuales se encuentran en concordancia con el Aprendizaje cooperativo. El Aprendizaje cooperativo fomenta el interaccionismo social y exalta la capacidad de trabajo en equipo (solidaridad y corresponsabilidad) de

los actores, tanto facilitador como participantes. Estas palabras claves que rememoran el aprendizaje cooperativo lo podemos observar en los siguientes artículos 32,33 de la Ley Orgánica de Educación.

La educación universitaria

Artículo 32. La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

La educación universitaria estará a cargo de instituciones integradas en un subsistema de educación universitaria, de acuerdo con lo que establezca la ley especial correspondiente y en concordancia con otras leyes especiales para la educación universitaria. La ley del subsistema de educación universitaria determinará la adscripción, la categorización de sus componentes, la conformación y operatividad de sus organismos y la garantía de participación de todos y todas sus integrantes.

Principios rectores de la educación universitaria

Artículo 33. La educación universitaria tiene como principios rectores fundamentales los establecidos en la Constitución de la República, el carácter público, calidad y la innovación, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida, la autonomía, la articulación y cooperación internacional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones y oportunidades. En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad.

La enseñanza Universitaria abarca pre y postgrado, es evidente que el tipo de

enseñanza no provee de las mismas facultades; y es en la Normativa general de los estudios de postgrado para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el consejo nacional de universidades (Gaceta Oficial N° 37328. Año 2001). Se establecen la finalidad de los estudios de postgrado:

Artículo 4.

Los estudios de Postgrado tienen como finalidad fundamental:

- a) Estimular la creación y producción intelectual como expresión del trabajo y del estudio.
- b) Formar recursos humanos altamente especializados y promover la investigación para responder a las exigencias del desarrollo social, económico, político cultural del entorno ya la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional.
- c) Desarrollar la difusión cultural, el servicio, la integración y la interacción con la sociedad.
- d) Integrar la extensión como un proceso de interacción que los actores de la Educación de Postgrado realizan en un entorno social para aprender de él, comprenderlo y mejorarlo.

Con la definición de la libre cátedra en el artículo 36 de la LOE, se sustenta que el aprendizaje cooperativo es una didáctica participante en la búsqueda de la libertad académica, el dialogo de saberes y la emancipación del conocimiento.

Libertad de cátedra

Artículo 36. El ejercicio de la formación, creación intelectual e interacción con las comunidades y toda otra actividad relacionada con el saber en el subsistema de educación universitaria se realizarán bajo el principio de la libertad académica, entendida ésta como el derecho inalienable a crear, exponer o aplicar enfoques metodológicos y perspectivas teóricas, conforme a los principios establecidos en la Constitución de la República y en la ley.

La libertad académica es un principio que puede estar implícito en la autonomía universitaria y en la autonomía de cátedra. Resulta necesario establecer estrategias diferentes e innovadoras, en concordancia con el trabajo útil y la pertinencia social del conocimiento en los profesionales especializados. En el caso de la Universidad de Carabobo, podemos afianzar la dedicación en cuanto a las necesidades de formar especialistas útiles como lo señala el artículo 2 del Reglamento General de Postgrado:

Artículo 2.- Los estudios de postgrado en la Universidad de Carabobo están orientados a fortalecer y mejorar la pertinencia social, académica, política, económica y ética de los estudios que se realizan con posterioridad a la obtención del título profesional y contribuir con el desarrollo integral del país.

En el Programa de Postgrado de Dermatología de La Universidad de Carabobo, se pretenden realizar técnicas diferentes en el método de enseñanza y aprendizaje para obtener efectos modificadores del aprendizaje fragmentado que se estaba llevando a cabo.

Contexto de la Investigación

El estado Carabobo está situado en la región centro-norte de Venezuela, posee una superficie de 4.650 Km², la cual representa el 0,5 % del territorio nacional. Según resultados del censo 2011 la población del estado Carabobo es de 2.245.744 habitantes, la distribución por sexo de esta población es 48,7% hombres y 51,3% mujeres, con una densidad poblacional que viene en ascenso y es 514,0 habitantes por km². Desde el punto de vista geopolítico cuenta con 14 municipios y 38 parroquias. Valencia es el municipio con mayor densidad poblacional (INE, 2013). Los servicios de salud del Edo Carabobo cuenta con 117 centros de salud y Hospitales 6, entre ellos en el municipio Valencia se encuentra la Ciudad Hospitalaria Dr. “Enrique Tejera”.

La Ciudad Hospitalaria “Dr. Enrique Tejera” (C.H.E.T) es un Hospital tipo IV, ubicado en la Parroquia Candelaria, del Municipio Valencia, Estado Carabobo. Es un Hospital sin ser declarado universitario en el cohabita la formación de salud de varios niveles y sectores de salud, en cuanto a la formación médica se refiere la CHET, presenta 27 programas de postgrado de los cuales 13 son Universitarios y 14 no universitarios, con un total de 305 residentes en los diferentes programas de Postgrado. Entre ellos, se encuentra el Programa de Postgrado de Dermatología el cual tiene aproximadamente 30 años, la sede el Servicio de dermatología; este servicio para el año 2012 realizo 15040 consultas, 655 cirugías y sus laboratorio procesaron 1115 biopsias y 1540 estudios micológicos. Cuenta con 6 consultas (2 consultas de dermatología general, consulta de psoriasis, consulta micosis fungoide, cirugía dermatológica, dermatología pediátrica y emergencia dermatología, además

tiene 2 laboratorios; dermatopatología y micología). en este programa que tiene por sede la CHET, se encuentran en formación 10 residentes, 4 en primer nivel, 3 en segundo nivel y 3 de tercer nivel, además se encuentran realizando formación profesional estudiantes del Programa de Postgrado Medicina Interna , realizando pasantías Médicos integrales comunitarios (12 por mes), estudiantes de Histotecnología.

Los participantes del postgrado de dermatología son médicos especialistas en materias generalistas que persiguen la obtención del título de esta subespecialidad. Dada la situación de estos médicos, el servicio abre sus puertas con la actuación de los mismos para realizar el aprendizaje dermatológico con la forma de aprender haciendo.

Los participantes del postgrado tienen dos momentos: el momento practico con la realización de consultas dermatológicas en el hospital y el momento académico en el cual cumplen con la docencia como requisito del postgrado. La técnica de enseñanza, hasta hace 6 meses aproximadamente era totalmente pedagógica, es por ello que se plantea la utilización de metodologías adecuadas al contexto como es la andrología y el aprendizaje cooperativo como método innovador.

La formación especializada de los participantes del postgrado no se comporta en forma diferente de las otras especialidades, sin embargo, hay que tener en cuenta que la dermatología es un campo de la medicina donde la imagen, la luz y el color presentan una importancia vital en el proceso de aprendizaje de los mismos. Para ello, en este momento donde la imagen digital es una forma de data iconográfica dermatológica es preciso realizar cambios paradigmáticos, innovadores en la enseñanza de la dermatología clásica en el contexto de la tecnología del siglo XXI.

En Venezuela la consulta dermatológica se encuentra entre las veinticinco primeras causas de consulta a nivel de atención primaria y en el sistema de salud ocupa el séptimo lugar a presentarlo por aparatos y sistemas(Salud, 2008). Para este año la cantidad total de consultas fue de 677877, la tasa de 2426,6 y el porcentaje ocupo 3,3%; en el Estado Carabobo de reportaron 30483 consultas , la tasa de 1377,1 y el porcentaje 3,2% estas cifras demuestran la importancia de la atención

dermatológica en sistema de salud; sin embargo existen inequidades en atención , en Venezuela el (80% de los dermatólogos se encuentran en la zona central de Venezuela, los postgrados de mayor densidad se encuentran en la ciudad Capital, lo que traduce una precaria cantidad de dermatólogos para la zona occidental, oriental y sur del país.

La necesidad de permanecer en constante formación de profesionales es un reto para los postgrados existentes, así como es un reto formar médicos especialistas que migren o que procedan de las zonas anteriormente referidas. El porcentaje reportado en enfermedades dermatológicas resulta pequeño al compararlo con otros países, sin embargo podemos darle explicación a esta situación debido a los subregistros que existen en el nivel primario, ya sea por la limitación del conocimiento dermatológico de los médicos generales o simplemente por la poca importancia que se dan en sectores rurales a los problemas de índole dermatológicos.

La dermatología como especialidad también atiende problemas ocupacionales importantes, la cifra de la CHET para el año 2012 abarco el 15% de las consultas (CHET, 2012). En cuanto a las enfermedades de Trasmisión sexual la capacidad de atención se ha limitado por la presencia de las consultas de programas de enfermedades de trasmisión sexual y VIH que existe a nivel nacional. En países desarrollados, las enfermedades dermatológicas representan el mayor porcentaje de atención en medicina ocupacional y tienen alta tasa de discapacidad parcial o temporal en el sector industrial (Hibrahim A. Al-Hoqail, 2002). Es por ello que la dermatología amplía su rango de acción, sin embargo, la documentación en esta materia en Venezuela se encuentra poco documentada.

El postgrado de dermatología de la CHET, es uno de los centros de atención clave en la zona centro occidental de Venezuela, reúne la mayor cantidad de personal médico dedicados a la atención dermatológica Para el año 2012, la cantidad de consultas atendidas fue de 15040 (Dermatología, 20012). Es por esta razón, debido a la importancia que tiene el Servicio de Dermatología y los participantes que hacen vida laboral y académica en este servicio que se plantean nuevas formas y estilos de aprendizaje adecuados a las necesidades del momento.

La Necesidad de incentivar el trabajo en equipo de los médicos especialistas en formación, el conocimiento de estrategias para relacionar o interactuar con la comunidad, la necesidad de reconocer los determinantes sociales de las enfermedades y de los enfermos que acuden al servicio; forman parte del valor agregado que pudiésemos obtener al incluir el aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de la clínica dermatológica.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La Naturaleza de la Investigación

La intención de la construcción consensuada en el presente estudio, nos hace reflexionar y ubicar, el estudio en el paradigma cualitativo, el cual, refiere Hernández. Fernández y Baptista (2009):

Está focalizado en la profundización y comprensión de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación al contexto.

Un enfoque dentro de este paradigma, se selecciona cuando se busca comprender el problema desde la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en la que los participantes perciben subjetividad su realidad. (pag.136).

La profundidad de la construcción consensuada, pretenderá ser subjetiva; el paradigma cualitativo enmarcara el estudio; bajo el “modelo dialéctico” de comunicación. Martínez (2008):

Acepta el “modelo dialéctico”, considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias) y el objeto de estudio. No existirían, por consiguiente, conocimientos estrictamente “objetivos. (p. 136).

El estudio es cualitativo, busca identificar las situaciones en forma integral, no divide ni aísla, busca la relación del todo y no de las partes, este todo integrado es la unidad de análisis. Refiere Martínez (2009),” permite que cuando se estudie a las personas se llegue a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en su vida personal (p.137).

El paradigma cualitativo, no emite supuestos, las vivencias se superponen a la experimentación. La caracterización individual, sectorial no existe, simplemente se

encuentra la acción la cual, se describe, se comprende o se transforma. Dentro de este paradigma la objetividad es nula y la subjetividad prevalece.

El Método de Investigación

Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (gráfē) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por lo tanto, el método en el cual se enmarca el estudio, es la etnografía. Ayuda a identificar el problema, solucionarlo con actores que participan muy de cerca, con percepciones o interpretaciones en base a las vivencias en la que se encuentran inmersos.

La etnografía, busca estudiar y describir las formas de vidas de determinados grupos sociales. Martínez (2009), ubica el método etnográfico como “aquellos de mayor preferencia para estudiar los grupos étnicos, raciales o institucionales. Esos grupos pueden ser vistos y estudiados globalmente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación” (p, 146). Haciendo referencia a este párrafo, pareciera que nos colaremos en la investigación profundizando en la comunicación y en la transformación del aprendizaje en medios muy agrestes y duros, como es la enseñanza de la dermatología clínica

El mismo Martínez (1996) comenta el propósito de este método:

Conocer la cultura y los fenómenos propios de las comunidades y grupos específicos, estudiando los eventos que ocurren en la vida de un grupo haciendo énfasis en sus estructuras sociales. El objetivo inmediato de la etnografía es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, y además contribuir en la comprensión de grupos poblacionales que presentan características semejantes (p.27).

En el caso de esta investigación nos adentraremos la *tribu* de los residentes del Programa de Postgrado de Dermatología, a fin de reconocer las vivencias manifiestas con la inclusión del aprendizaje cooperativo en las actividades clínicas diarias, llevadas a cabo en el hospital.

Etnos de Estudio

En esta investigación se hizo necesario partir del estudio de casos representativos,

estudiándolos a fondo en su contexto, el cual se encuentra en la Ciudad Hospitalaria DR Enrique tejera, sede del Programa de Postgrado de Dermatología. Afirma Martínez (1998), “la selección de una muestra en un estudio etnográfico, requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando los criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, o intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones”.

Para esta investigación se seleccionaron informantes clave, elegidos por ser miembros representativos claves del grupo y cumplir con los criterios establecidos para alcanzar la intencionalidad de este estudio.

Los sujetos participantes quedaron constituidos, según la configuración base del etnos en estudio, de la siguiente manera:

Cuadro N° 1

Selección del Etnos

Actores informantes	Atributos de selección
Residentes de postgrado(10)	Pertecientes al Programa de Postgrado de Dermatología UC. Sede CHET
Médico dermatólogo, adjunto del Servicio	Perteneciente a la comisión coordinadora de postgrado, con más de 5 años en el servicio
Medico patólogo, adjunto del Servicio	Perteneciente a la comisión coordinadora de postgrado y sin ser de la especialidad es afín

Fuente: Vivas, S. (2015).

Diseño de la Investigación

Características del proceso metodológico etnográfico (Yuni 2005)

Fase preparatoria o de diseño: el investigador realizó un plan inicial donde definió el tema, plantea los interrogantes, realiza el propósito y las directrices que permitirán acercarse al problema, adopta los problemas teóricos y metodológicos.

Adoptará el modelo teórico conceptual y contextual, que le permitirá resolver el problema. Se hablara de diseño de enfoque progresivo y no de proyecto, porque es muy flexible puede ir cambiando en la medida que el investigador se inserte en el contexto de estudio

Fase de trabajo de campo: el trabajo de campo es la fase principal en la etnografía. Puede definirse como “una serie de acciones, de comportamientos y de acontecimientos no todos controlados por el investigador cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía. Según Edgerton (1977), el trabajo de campo se sustenta en los siguientes principios:

1. Que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano
2. Que una cultura debe ser vista a través de quien la vive y además a través del observador científico
3. Que toda la cultura debe ser tomada como un todo, de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto donde ocurren

El etnógrafo deberá hacer una descripción de los acontecimientos cotidianos, supone que tenga un nivel descriptivo y uno argumenta.

Recolección de la información se contactaron a *los informantes claves.*, a partir de ellos, se recogió la información por observación y opinión que ofrecen a partir de la entrevista semiestructurada; los datos provienen del contexto natural donde ocurren los hechos. Se registraron de forma mecánica (audio, fotos)

Operaciones lógicas y metodológicas: se realizó la secuencia de descripción (en forma densa describiremos la cotidianidad). Se analizaron datos a través de la triangulación de la información en la cual el investigador cruza cualitativamente hablando la información recabada de diferentes fuentes y métodos con el fin de ofrecer credibilidad a sus hallazgos. A partir de los datos recolectados, luego de la jerarquización de categorías se realizó: Traducción (efectuando la descripción del resultado de la triangulación), explicación (la relación entre los acontecimientos) e interpretación de la realidad vivida, reflexionando de los hallazgos de la

interpretación de la información bajo la contrastación teórica para responder a las interrogantes categorización

Fase informativa

Se elaboró de material divulgativo o de difusión de los resultados obtenidos. Una forma bien común es el uso de las monografías etnográficas, Martínez (2009) expresa una serie de criterios generales que se deben emplear en la etnografía, los cuales se citan a continuación:

1. En la etnografía la información se busca dónde está por lo que es fácil comprender que el etnógrafo a menudo debe tomar decisiones en cuanto a donde ir, que recoger y con quien hablar, por tanto la información se acumula y se puede reorientar el estudio con la aparición de estructuras emergentes.

2. El segundo criterio advierte que la observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno estudiado. tampoco se debe descontextualizar los datos aislándolos de su contorno natural.

3. Como tercer criterio se establece que es sumamente conveniente que los procedimientos utilizados permitan realizar las observaciones repetidas veces. Es decir grabar las entrevistas, hacer anotaciones pormenorizadas de las circunstancias y situaciones entre otros.

4. En el cuarto criterio se señala que aunque la etnografía usa muchos tipos de información, la que más busca es aquella que mayor relación tenga y más ayude a descubrir las estructuras significativas.

5. Un quinto criterio de acción expresa que preferiblemente la investigación etnográfica debería ser obra de una sola persona aun cuando haya colaboradores. Sin embargo la triangulación de varios investigadores resulta muy útil.

6. En sexto lugar es necesario aclarar que a diferencia de otros investigadores, el etnógrafo se sumerge en el medio que quiere comprender, de tal manera que su trabajo de campo le permite vivir en otra cultura.

7. Otro criterio básico es el siguiente la recogida de datos, categorización e interpretación se entrelazan continuamente, pues son inseparables aun cuando al

principio del estudio predomine la recolección de información y la interpretación y al final la categorización.

8. Finalmente se señala el criterio de apreciación pues el etnógrafo no tiene miedo de formar parte de la situación y de que su presencia parezca contaminar los datos ejerciendo efecto en la investigación.

Técnicas para Recoger la Información

Las técnicas utilizadas para recoger la información que escogimos son: la observación participante, y en la entrevista semiestructurada.

Seguiré las etapas propuestas por Taylor (1998):

Ubicación del campo: el campo es definido como un escenario privado, la sede del Postgrado de Dermatología en la CHET, previa negociación del consentimiento con los residentes de postgrado de dermatología, debido a la relación con los interrogantes teóricos de la investigación.

Negociación del acceso al escenario: se realizaron: el enfoque directo, a través de una carta al organismo oficial (INSALUD) para solicitar la autorización del estudio; el modelo de reciprocidad de beneficios; en base a este conocimiento, se explicaron los beneficios del propósito de la investigación, a los participantes del Postgrado quienes dieron su aceptación por escrito. Además, se realizó la táctica de *bola de nieve*, se repartieron hojas informativas, a individuos en forma aleatoria, se realizaron coloquios con grupos hasta que todos tuvieron la necesidad motivacional de conocer el propósito de la investigación.

Ingreso al escenario, dependen de: visibilidad: grado de información palpable sobre el contexto; como la investigadora (mi persona) forma parte del contexto son menos difíciles sacar a la luz las informaciones no manifiestas.- Accesibilidad, facilidad para entrar al escenario es factor importante en esta situación la empatía y la cortesía (hay que tener pendientes).

Estancia en el escenario, durante esta etapa la relación afectiva que puede existir con los participantes de la investigación puede generar la comprensión de ideas y conductas por parte del investigador.

Adaptamos las sugerencias de Patton (1998), para contextualizar el propósito:

1. Descripción de los residentes de postgrado (reacciones, percepciones) y el ambiente físico, del área de trabajo.
2. Descripción del ambiente: las interacciones sociales que se pueden observar, la existencia del interaccionismo social , la habilidad para trabajar en equipo, con responsabilidades compartidas
3. Identificación de conductas y actividades de los residentes, en cuanto al aprendizaje cooperativo la aplicación, viabilidad , resulta importante clasificarlas en unidades
4. Actividades no planteadas, complementan el estudio
5. El lenguaje de los residentes, se registrara exactamente el lenguaje de los mismos, así como el lenguaje corporal.

Se realizaran registros. Estos registros tendrán las siguientes características

El registro escrito se realizar con fecha y hora de la fecha de información, se usara un grabador de audio digital, en aras de poder realizarlo de forma más sencilla. Se usara como utensilio paralelo un diagrama donde luego de oír la grabación se realizara el análisis de la misma y también para añadir algunos puntos olvidados. Se agruparan por fragmentos al momento de escribir la grabación, e los que se registrara la comprensión del significado de la expresión, más que la expresión misma. La descripción del ambiente se realizara en términos cualitativos y no peyorativos, igualmente las personas (inclusive, la forma de vestir).Se registrara el lenguaje corporal. Se realizaran hasta tener la saturación teórica, es decir, los resultados se comiencen a repetir.

Retirada del escenario, la retirada en mi caso es difícil porque soy parte del escenario, pero el trabajo a realizar ayudara para replantear estrategias que permitan seguir creciendo en el conocimiento y en el desarrollo de la socialización de la medicina dermatológica.

Bajo el principio de complementariedad, en aras de obtener credibilidad en la información, se realizara como técnica alternativa la entrevista. Se define como “ la obtención de la información mediante una conversación de naturaleza profesional”

Yuni (2005 p, 227). Esta entrevista en la investigación etnográfica, sensibiliza al investigador en la investigación debido a la necesidad de que este socialice con las personas o grupos a estudiar.

La entrevista por ser parte del interaccionismo social, requiera la consideración de aspectos que podrían influir en la disposición del entrevistado en la misma, como son: la realización en forma tranquila, con lenguaje respetuoso, con respeto de las normas del buen oyente; evitando la tertulia o desviación, y con un efecto motivador; también el ambiente, debe ser acogedor para evitar el cansancio

Técnica y Análisis de la Información

En el caso de la presente investigación una vez finalizada la recolección de información, se procedió a realizar el análisis de contenido cualitativo que según Flick (2007) es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de este, uno de los rasgos característicos es el uso de las categorías que se deriva de modelos teóricos, las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan a partir de él.

En este sentido Mayring (1983) señala que el primer paso es definir el material, seleccionar las entrevistas o las partes que sean relevantes, el segundo paso es analizar la situación de recogida de información, el tercer paso implica que hay que caracterizar el material formalmente, el cuarto paso aquí se define la dirección del análisis para los textos seleccionados y lo que se desea interpretar de ellos y en el quinto paso se definen las unidades de análisis, de donde surgen la unidad de codificación, la unidad contextual y la unidad analítica y al final se realizan los análisis reales antes que sus derivaciones se interpreten.

Validez y Consistencia de la Información

La validez y consistencia son cualidades importantes que deben tener las pruebas o instrumentos de recolección de datos., enviste de seriedad a la investigación, dándole garantía y credibilidad. Yuni (2005), describe:

La **consistencia (confiabilidad)**, es la cualidad que refiere la capacidad de que otros investigadores repliquen el estudio y obtengan resultados similares. Los procedimientos metodológicos que se utilizan para satisfacer el criterio son: identificar el status y el rol del investigador, ofrecer descripciones minuciosas de los informantes, identificar y describir extensamente las técnicas de recolección y análisis de datos, delimitar los contextos, replicar paso a paso el estudio y utilizar métodos solapados. Podemos describir la confiabilidad externa o transferibilidad, conocida como la capacidad de transferir los resultados a otra situación o aplicarse los resultados de una investigación a otros sujetos y contextos. Los procedimientos metodológicos son el muestreo teórico, la descripción densa y la abundante recolección de datos.

La validez o credibilidad se refiere a la congruencia entre las observaciones realizadas en el trabajo de campo y la realidad tal como lo perciben los sujetos. También podemos describir la validez externa denominada como confirmabilidad, garantía que los descubrimientos de la investigación no sean sesgados. Los procedimientos metodológicos disponibles son utilización de descriptores de baja inferencia, discutir los resultados de los participantes, utilizar en lo posible los instrumentos mecánicos para la recolección de la información y la triangulación y explicitar el posicionamiento del investigador.

En cuanto a la triangulación, es la una de las estrategias para asegurar la consistencia y credibilidad, Este método consiste en combinar los enfoques teóricos, procedimientos y estrategias metodológicas, en los resultados obtenidos de los instrumentos metodológicos o interpretaciones efectuadas por los observadores.

Entre los tipos de triangulación, refiere Dezin (1994), como triangulación de datos, de investigadores, de teorías y metodológica. En esta investigación utilizaremos:

a- La triangulación de datos: compararemos distintas fuentes referentes de la misma acción. Pueden ser de tiempo, de espacio y de persona (agregado, interactivo y colectivo), el trabajo lo hice con personas en agregado y colectivo. La finalidad de realizarla es explicar la riqueza y complejidad de la naturaleza humana.

b- Triangulación de teorías: aplicar diferentes modelos teóricos a un conjunto de datos o modelo conceptual. Es enriquecedor para los estudio educativo, es por ello que es herramienta necesaria en la investigación; con ello se lograra construir la estructura conceptual integrada y que corresponda a la complejidad del sujeto.

c- Triangulación metodológica; el contraste con el mismo método o entre métodos.

d- Triangulación de los investigadores. El análisis de diferentes observadores de la misma situación y someter los materiales a una confrontación de colegas, para elaborar categorías consensuadas y afinar las interpretaciones a cerca de los datos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Análisis de la Información

El análisis de la información se hizo mediante el análisis de contenido, que representa un método que sirve para analizar los datos obtenidos a través de la aplicación de técnicas tales como la observación participativa, entrevistas no directivas, relatos de vida, preguntas abiertas en los cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad. Para Pourtois (1998), el análisis de contenido es un medio eficaz y cada vez más utilizado para analizar los datos que provienen de textos o de cualquier otro documento que tenga un carácter de comunicación.

En este sentido Bardin (1977), explica que el análisis de contenido es una práctica que funciona desde hace más de tres cuarto de siglo y cada vez ocupa mayor extensión en el sector de las ciencias humanas, por lo que es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática, cuantitativa y cualitativa del contenido manifiesto de una comunicación.

El referido autor sostiene que se trata no de un solo instrumento, sino de un conjunto de instrumentos metodológicos diversificados y cada vez más elaborados que se aplican a textos, discursos, frases de pacientes, documentos escritos, preguntas abiertas en una encuesta, relatos de vida, entrevistas. De forma que el campo de aplicación del análisis de contenido es muy amplio, de hecho toda comunicación puede ser sometida a la técnica del análisis de contenido.

El autor antes citado, señala que el análisis de contenido no se interesa solamente por el contenido del mensaje, sino también por el continente, es decir, los significados y también por los significantes que pueden ser analizados, de tal forma que el análisis de contenido intenta articular el rigor de la objetividad y la riqueza de la subjetividad.

Por lo tanto el objetivo del análisis de contenido consiste en comprender las comunicaciones más allá de sus significaciones primeras.

Para Holsti (1968). El Análisis de Contenido ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, ya sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión.

En los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación.

De igual manera, Krippendorff (1980) define el Análisis de Contenido como la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto. Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

El Análisis de Contenido se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. Esto significa que el análisis de contenido debe observar las siguientes características.

Objetividad. Emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos.

Sistematización: Exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.

Cuantitividad.. Mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.

Cualitividad. Detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.

Representatividad Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.

Exhaustividad. Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.

Generalidad. Tiene unas hipótesis que debe probar de cara extraer conclusiones en una investigación.

Adicionalmente, Berelson, (1981), explica que el Análisis de Contenido debe evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes:

- a. Extraer la palabra de su contexto.
- b. Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- c. Otorgar primacía a lo cuantitativo y a lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

Igualmente para el análisis cualitativo de contenido se tomo en cuenta los diferentes conceptualizaciones de la realidad social como elemento que forma parte del análisis de contenido y se dice que la realidad social testimonia la manera en las que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer las necesidades de alimentación , refugio, salud, educación , trabajo, de forma que la realidad social no es fija, ni estable, sino que es dinámica, cambiante, inacabada y constructiva porque permite que produzcan las interacciones humanas.

En este sentido se establecen las siguientes categorías sociológicas que permiten hacer el análisis de la realidad social desde la perspectiva del análisis de contenido cualitativo. Conocimiento Social. Acción social. Comunicación.

El conocimiento social para Shutz (1973) es el proceso de construcción reflexivo, resultado de un momento determinado del desarrollo de la sociedad y del estado de la

actividad intelectual, lo que significa que el conocimiento social no solo es una acción cognoscitiva, sino que lo principal es su contribución a la construcción de la realidad, donde la naturaleza del objeto social es reflexiva y se encuentra en interacción recíproca con el conocimiento social.

Según Soria C (2008) Acción Social. Es aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en las que tal relación determina el modo en que procede dicha relación.

La comunicación siguiendo Schuzt (1973) explica que el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas, bajo el ángulo de la interacción, y se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los contextos de sentido.

Abordar la interacción y la comunicación implica hablar de la relación entre el yo y el otro. Esta relación dialéctica no se inscribe en la reflexión de corte más antropológico de construcción de las identidades y las alteridades, sino que más bien se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad. Como afirma Schütz, (1973) al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra. Para el investigador, el sujeto investigado al estar en el mundo significa que tiene que comunicarse con otros, interactuar con otros. Es decir todo sujeto se comunica para constituirse como tal, y todo acto de comunicación implica una puesta en acción de actos manifiestos en el mundo externo que los otros deben interpretar y comprender.

Procedimiento para el Análisis Cualitativo de Contenido

El análisis cualitativo de contenido se realizó siguiendo a Mayring (1983), quien

establece los siguientes pasos:

1. Seleccionar las entrevistas o las partes relevantes para responder a los objetivos de la investigación.
2. Analizar la situación de recogida de datos, es decir cómo se generó el material, quien o quienes estuvieron implicado, de donde proceden los documentos que hay que analizar.
3. Caracterizar el material, como se documentó el material.
4. Direcccionar el análisis de los textos o párrafos de las entrevistas, los cuales deben hacerse en función de los objetivos de la investigación

Definir la técnica de análisis, donde se van a establecer las unidades de análisis. Unidad de codificación. Unidad contextual y la unidad analítica las cuales deben responder a los objetivos de la investigación en función de la interpretación de los mismos. Unidad de codificación según el autor, son los elementos más pequeños del material que se puede analizar, la parte mínima del texto que puede entrar en una categoría. La unidad contextual son los elementos más grandes en el texto que puede entrar en una categoría, es aquella mediante la cual se establece el sentido que adquiere un término, frase o expresión cualquiera, presente en determinado segmento textual completo, en función del contexto en el que dicho término aparece incluido. y la unidad analítica, define que pasajes se analizan uno después del otro, para llegar al análisis real que permitan su interpretación.

Técnica Cualitativa de Análisis de Contenido

1. En cada uno de las unidades de análisis se recogen las partes de las entrevistas a las partes relevantes de las mismas, las cuales guardan relación con los objetivos de la investigación.
2. La recogida de la información se hizo, a través de tareas, actividades y operaciones cumplidas en los escenarios investigables que implican grabaciones, filmaciones y toma de notas de campo y estuvieron implicados en la acumulada de la indagación de los informantes seleccionados clasificados según su condición en el estudio, como se muestra en el cuadro N° 2:

Cuadro 2

Selección de informantes

INFORMANTES	CANTIDAD	IDENTIFICACIÓN
Residentes de postgrado	01	R.S.P
Médico dermatólogo, adjunto del servicio	01	M.D
Medico patólogo, adjunto del servicio	01	M.P

Fuente Vivas (2015).

3. El material o la información recogida se organizó tomando en cuenta la opinión de cada uno de los entrevistados, las cuales guardaban alguna relación con los objetivos de la investigación y que fueron estructurados y organizados en las unidades de análisis las cuales conforman una matriz de análisis

4. En este sentido se presentan las unidades de análisis en función de los objetivos de la investigación (Cuadro N° 3):

Cuadro 3

Unidades de análisis

Categorías. Sociológicas	UNIDADES
Conocimiento Social	El Significado social del proceso de enseñanza y aprendizaje en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera". que tiene para los médicos residentes
Acción social	El sentido del proceso de formación en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera" que tiene para los médicos residentes
Comunicación	La cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera".

Fuente: Vivas, S. (2015).

5. Definición de la técnica de análisis, donde se establecen las unidades de análisis. Unidad de codificación. Unidad contextual y la unidad analítica las cuales responden a los objetivos de la investigación en función de la interpretación de los mismos.

Cuadro N° 4

1. Unidad de Análisis: El Significado social que tienen los médicos residente del proceso de enseñanza y aprendizaje cooperativo en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”. Categoría: Acción Social. Subcategoría: Realidad subjetiva

INFORMANTE	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
R.S.P	Como un modo de aprendizaje global	Se comparte el conocimiento	La actividad humana está socialmente mediada e históricamente condicionada, ya que dicha actividad nace y se configura en un medio social que ha sido y es objeto a su vez de sucesivas transformaciones o cambios históricos
M.D	no contamos con el suficiente apoyo	hay un tipo de conocimiento, que mira, que se construye pero yo he visto que en ese .conocimiento que se construye, hay una parte impositiva por parte del gobierno	la labor del médico docente se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar y facilitar experiencias Educativas. En las que el alumno. El médico docente aprovechará al máximo el trabajo grupal para la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la interacción con los otros, a su vez se trabajará por el desarrollo de capacidades cognoscitivas específicas

			como son La comprensión del lenguaje, el análisis y la síntesis.
M.P	La educación médica es holística, ven al hombre como ser completo la dermatología es una carrera que ha marcado la historia de la humanidad	Bueno, si se genera conocimiento, hay un intercambio de saberes, entre docentes y comunidad o si vas con los estudiantes hay un intercambio de saberes, cultural entre estudiantes y comunidad o comunidad estudiantes	la enseñanza aprendizaje es un proceso continuo de construcción a partir de la apropiación que Profesores y estudiantes hacen en torno a su quehacer. Bajo la perspectiva del aprendizaje significativo la enseñanza se concibe como el proceso en el que se proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes.

Fuente: Entrevista. Vivas, S. (20015).

Cuadro N° 5

2. Unidad de Análisis: El sentido que tiene para los médicos residentes el proceso de formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera” Categoría: Categoría Conocimiento Social. Subcategoría Intensión y Motivación.

INFORMANTE	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
R.S.P	La formación es muy buena y los conocimientos siempre se comparten con otras especialidades como Medicina	el aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo, en donde siempre existan las ganas de querer ser mejores	La acción social del médico docente está asociada a la conducta humana que busca un hacer externo o interno, que permite que el sujeto o los sujetos enlacen en ella un sentido subjetivo de manera intencional

	Interna, Pediátríay Obstetricia		
M.D	estamos sembrando para recoger una muy buena cosecha y haciendo que nuestros estudiantes sientan verdaderas inclinaciones en cuanto a lo que compete al área clínica, al área histológica y al área quirúrgica, observando de manera satisfactoria el crecimiento de ellos	La educación médica en cuanto al Postgrado de Dermatología, pese a todos los sin sabores del día a día, se está logrando conseguir una positiva, positiva, positiva cosecha en cada una de nuestras estudiantes.	La acción social del médico docente está referida a la conducta de otros cuyo desarrollo está determinado por las orientaciones, estas acciones pueden ser pasadas, presentes o futuras, lo que abre un campo para la comprensión del sentido de una multiplicidad de conductas.
M.P	una educación diferente a otros postgrados hay un principio de complementari edad que es imperceptible por lo menos en el otro postgrado que curse antes de venirme a este	voltear la mirada hacia una forma diferente de estudiar, la cooperación y colaboración complementaria	En cada médico docente existe una relación social que puede ser formulada verbalmente, las cuales orientan el sentido subjetivo de las acciones de cada sujeto respecto a la conducta del otro u otros sujetos

Fuente: Entrevista. Vivas, S. (2015).

Cuadro N° 6

3. Unidad de Análisis. La cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”.

Categoría: Comunicación. Subcategoría Interacción e Intersubjetividad.

INFORMANTE	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
R.S.P	Se hace mediante la integración de la comunidad en las cosas que le suceden a su entorno, que siempre la comunidad tenga inquietudes permanentes que le motiven a estudiar	conocer lo que sucede en la medida que sea posible	El médico docente debe desarrollar en el proceso de aprendizaje la intersubjetividad que constituye una característica del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde se puede percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.
M.D	La ciencia y el humanismo caminan agarrados de la mano. La ciencia, el arte de la ciencia, el arte del	es entregar de nosotros, para lo que a mí respecta, nuestros conocimientos en bases a la literatura, en bases a la revisión	el reconocimiento de relaciones con otros de los que forman parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común; están también las relaciones ustedes, donde se observa a otros sin la

	aprendizaje, el arte de conseguir, el arte de buscar.	diaria en base a la actualización	presencia de uno mismo; y por último, están las relaciones entre terceros, las relaciones ellos. Con respecto a las relaciones referidas al tiempo,
M.P	, pienso que el humanismo proviene de los valores sembrados en el hogar y en la comunidad que uno se desenvuelve sin embargo pienso que en el postgrado se pueden desarrollar elementos que formen la diferencia.	La ciencia surge como necesidad de dar respuesta a las circunstancias que la sociedad no puede	El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce.

Fuente: Entrevista. Vivas, S. (2015).

Interpretación de las Unidades de Análisis

1. El Significado social del proceso de enseñanza y aprendizaje cooperativo en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”. Que tiene para los médicos residentes. Categoría: Acción Social. Subcategoría. Realidad subjetiva

El proceso de enseñanza – aprendizaje constituye el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción

científica del mundo. Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, enseñar y la actividad del alumno es aprender.

En este sentido los alumnos y los profesores realizan acciones cargadas de significados, es decir que en el proceso enseñanza aprendizaje las acciones de los actores sociales tienen un sentido, las cuales pueden ser interpretadas por otros, de tal forma decir que las vivencias son interpretadas subjetivamente, donde los individuos recurren al conjunto de conocimiento disponible para asociar aquellos conocimientos que conoce a los conocimientos que desconoce, de allí que Schütz (1932) señala que el mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizar estas tipificaciones, no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el Aquí y Ahora que experimenta el sujeto.

En este sentido, las acciones realizadas por el sujeto llevan un significado subjetivo que consiste en una auto interpretación de la vivencia en la que interpreta una vivencia; recordemos que la experiencia inmediata es inaccesible al sujeto. Por ser de carácter subjetivo, el significado al significado al que el actor apunta con su acción es distinto al significado que otros le dan a su acción.

Estas acciones guardan estrecha relación con el aprendizaje cooperativo que es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes que incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. Según Díaz Barriga (1999) el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que

alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

Los hermanos Johnson (1994, 1999) consideran como elementos básicos, sin los cuales no es posible llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo, la Interdependencia positiva, que constituye el núcleo del aprendizaje cooperativo, y se alcanza cuando los miembros del grupo son conscientes de que no pueden alcanzar el éxito a menos que también lo alcancen sus compañeros, del esfuerzo que realiza cada persona se beneficia ella misma y los demás.

Los estudios llevados a cabo por Hwong, Caswell y Johnson y Johnson (1994) sobre la interdependencia positiva concluyen que: a) el mero hecho de pertenecer a un grupo de trabajo no garantiza una mejora en el aprendizaje, es necesario saber que el trabajo individual va a afectar el éxito o el fracaso de los demás compañeros del grupo, provocando esa doble responsabilidad, individual y de grupo; b) la interdependencia positiva bien estructurada es una condición necesaria, aunque no suficiente. .

La Responsabilidad individual y grupal, representa que trabajar en grupo no puede significar que los integrantes diluyen la responsabilidad de su propio aprendizaje en el grupo, el grupo es una plataforma que les va a facilitar la construcción de su aprendizaje, del que son los únicos responsables; hay que aprender juntos para poder actuar después individualmente. El grupo debe tener claro sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro.

La Interacción cara a cara personifica que para poder trabajar cooperativamente es necesario encontrarse cara a cara con las demás personas del grupo a fin de completar las tareas y contribuir con el esfuerzo propio al esfuerzo de los demás, los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose.

Todas estas acciones desarrolladas en el aprendizaje cooperativo deben entenderse como la acción donde el sentido mencionado por los sujetos está referido a la

conducta de otros orientándose por esta en su desarrollo, Weber (1970) concibe la acción social como la forma elemental de sociabilidad que permite a un individuo relacionarse y ser relacionado con los demás, el ser en sociedad y el ser aceptado por la sociedad tienen como punto de referencia constantemente renovado y verificado, la adecuación del actuar individual con las prescripciones invisibles pero reales del grupo.

Asimismo, el peso de la mirada ajena se mide en su capacidad de orientar la conducta de las personas o, para decirlo de otra manera, el marco de referencia implícito compartido por los miembros de un grupo o sociedad es dotado de un poder estructurante cuando es capaz de condicionar la acción de propios y ajenos, no hay una acción social posible libre de condicionamientos, para que se dé la cohesión social la cual es proporcional a la fuerza centrípeta de atracción de los individuos hacia un modelo ideal que garantice la armonía de las desigualdades.

Al respecto, la acción genera una interacción cara a cara según Schütz (1960) plantea el problema que desde la observación directa no se puede determinar qué acciones son conductas significativas, pues no tenemos acceso a la actitud epistémica que el sujeto que realiza la acción tiene frente a ella. Por otro lado, la observación y comprensión de actos encierra una dificultad similar que puede ser subsanada mediante la objetivación de los componentes de esos actos, como es la definición de la conducta de los sujetos, pues la observación de actos implica la comprensión de los significados de ciertas acciones, es posible comprender las acciones.

Schütz (1960) avanza hacia la idea de una comprensión observacional, que es la que ejercemos cotidianamente en nuestras relaciones con otros, objetivando lo observado y dándole una interpretación, pero sin arriesgar una interpretación de lo que el actor intenta significar. La comprensión motivacional implica un conocimiento del actor, de su configuración y del significado que podría darle a su acción, de modo que la observación dé lugar a una interpretación que atribuya motivos a la acción.

En la comprensión motivacional se distinguen dos clases de motivos. Los motivos para, se desarrollan en la conciencia del sujeto y son atribuidos a fines deseados y a

objetivos propuestos; son subjetivos y se refieren al futuro. Los motivos porque, se refieren al contexto de la acción o a una predisposición psíquica del sujeto, son objetivaciones de aspectos que rodean la acción; por su carácter causal tienen una referencia al pasado.

Significa que el aprendizaje cooperativo corresponde a un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, en una actividad coordinada y sincrónica que se da en una labor orientada a la resolución de problemas, construyendo en conjunto y manteniendo una concepción compartida del problema, se da en espacios de trabajo en grupo, donde es importante recalcar que el aprendizaje que busca generar este método no se da necesariamente de forma natural al dar una instrucción o tarea a un grupo de alumnos, ya que debe existir a la base una intencionalidad que dé paso, a través del trabajo en equipo, al aprendizaje deseado o planificado. El resultado de esta experiencia grupal genera un aprendizaje individual, sin embargo, la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual o que si se sumaran las partes generadas por separado, permitiendo un aprendizaje más heterogéneo para los miembros del grupo de trabajo.

En este proceso de interacción e intersubjetividad el docente según Cabrera (2008) debe ser activo, puede considerar que su participación solo debe ocurrir al momento de construir los grupos y distribuir la tarea a realizar, El rol del profesor es activo en términos de que debe generar espacios o momentos de reflexión, discusión y debate entre los miembros del grupo, clarificando las dudas y dando su opinión, generando un ambiente de interacción en donde haya intercambios que apunten a la construcción de conocimientos y logro de metas en conjunto. Este rol debe ser de mediador y/o facilitador, construyendo además las rutas de razonamiento, proporcionando el andamiaje indicado y necesario para que sean los alumnos quienes reconozcan la necesidad de intercambiar ideas, experiencias y conocimientos previos, los cuales, a través de la discusión, les permita llegar a un consenso para alcanzar la meta establecida, construyendo así el aprendizaje.

No es deber del profesor vigilar que los alumnos trabajen en orden, sino que debe incentivar a que se realicen intervenciones al interior del grupo, las que se entrelazan conformando argumentos, contraargumentos o simplemente explicaciones., debe velar porque los alumnos saquen provecho de sus competencias comunicativas, argumentar, interpretar proponer, sobre las competencias interpersonales que beneficien el trabajo en equipo, respeto por la pluralidad y la diversidad de opiniones. Es importante que los alumnos no olviden que el debate y la discusión son sobre ideas y argumentos, no sobre personas, sin confundir, que una contra argumentación, con un ataque personal.

La interacción en grupo facilita la comprensión por parte de los alumnos de los contenidos curriculares, el trabajo conjunto dentro del equipo heterogéneo permite la modificación de dichos contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los educandos, esto se produce a través de la solicitud de clarificación de los puntos dudosos, de la utilización de un vocabulario adecuado, de la explicación más detenida de un concepto clave, además, como se ha visto, el trabajo cooperativo produce una seguridad en los alumnos que acaba fomentando la participación de los más tímidos e inseguros en el trabajo conjunto y la distribución equitativa del turno de palabra, al comunicar el educando sus esquemas cognitivos relacionados con el contenido tratado, va reestructurándolos y recibiendo la retroalimentación necesaria para corregir y completar sus puntos de vista.

Los contextos cooperativos contribuyen significativamente al aumento de la cantidad y calidad de las interacciones entre alumnos, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, aprender a relacionarse, escuchar activamente, hablar por turnos, intercambiar ideas y sentimientos, aceptar la diversidad. Lo cual permite desarrollar habilidades para el trabajo en grupo como tomar decisiones, planificar, incorporar las expectativas de todos, determinar su propia organización.

Esta interacción constante se traduce en una mayor cohesión dentro del grupo-clase, potenciada por el desarrollo de actitudes de apertura, amistad y confianza, que derivan en el acercamiento e integración entre compañeros, de este modo, se generaliza dentro del grupo-clase una valoración positiva de los demás, que incide en

un mayor entendimiento entre iguales, la ayuda mutua y la aceptación de ideas. Asimismo, la interacción cooperativa genera un lenguaje de códigos comunes que incide en una mayor y mejor comunicación, convirtiéndose el diálogo en el núcleo vertebrado de la experiencia educativa. y en donde las dinámicas cooperativas favorecen el aprendizaje de habilidades sociales, a partir de la observación de otros modelos, y el desarrollo de valores y actitudes democráticas, como la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo.

2. El sentido que tiene para los médicos residente el proceso de formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”. Categoría: Conocimiento Social. Subcategoría Intensión y Motivación.

El conocimiento según Deval (1990) es un producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros. Un individuo aislado no puede desarrollarse como ser humano y los hombres y mujeres dependemos de los demás para la mayor parte de nuestras actividades. Los conocimientos son producidos por los individuos y están acumulados de alguna forma en lo que puede llamarse la mente de los individuos, pero se generan en los intercambios con los otros, se comunican a los otros y se perfeccionan en el comercio con los demás, en el proceso de compartirlos y contrastarlos con lo que piensan o saben hacer los demás. Los individuos pueden producir conocimientos que antes no existían, dando lugar al progreso cultural, pero la mayoría de los conocimientos los recibimos de los otros o los adquirimos a través de nuestra actividad en los intercambios sociales.

En la mayor parte de las sociedades se acumulan también de una forma más permanente mediante ayudas exteriores como son los productos de la actividad cultural, entre los que se cuentan las herramientas, las construcciones, esculturas o dibujos, y todos los resultados de la actividad tecnológica. Pero además de eso los humanos han logrado producir en bastantes sociedades métodos más permanentes de

conservación del conocimiento, como el lenguaje escrito y otros sistemas simbólicos que permiten transmitir los conocimientos a individuos con los cuales no resulta necesario tener un contacto directo, de tal forma que podemos aprender de personas que desaparecieron mucho antes de que nosotros nacióramos o que viven en lugares muy alejados y que nunca tendremos oportunidad de encontrar .

De estas observaciones parece desprenderse que la idea más simple y aparentemente obvia acerca de cómo se adquiere el conocimiento es que éste se toma de fuera, está en la sociedad, lo poseen los otros y nosotros nos apoderamos de él y nos lo incorporamos. La mayor parte de la gente no produce conocimientos que sean nuevos para la humanidad y se limita a utilizar conocimientos que otros ya tienen. La palabra "aprender", que usamos habitualmente para referirnos a la adquisición de saberes, y que proviene del latín "aprehenderé", transmite la idea de ese proceso mediante el cual "cogemos" o "nos apoderamos" de algo que está ahí a nuestra disposición o que los otros nos dan. La acción opuesta a aprender es "enseñar", que etimológicamente significa dejar una "seña" o "marca", indicando que al enseñar dejamos una marca en el que aprende.

De acuerdo con esta concepción, la actividad educativa consistiría en transmitir los conocimientos al alumno, que los aprendería y quedaría marcado por ellos, la mayor parte de los individuos serían puros consumidores de conocimientos y solo algunos los fabricarían o producirían. En este sentido Rué (1998) señala que la creciente complejidad y delimitación de los contenidos del aprendizaje, en parte por el progreso del conocimiento y por la complejidad de la estructura y la composición social, refleja que los procesos de apropiación de construcción del conocimiento sean considerados mucho más importante en sí mismo, lo que significa que el aprendizaje cooperativo como modalidad de aprendizaje persigue una mejora en las relaciones, un desarrollo de recursos sociales y vínculos entre los miembros del grupo, esta realidad social educativa, representa una dimensión comprensiva que abarca la escolaridad de todos los jóvenes.

En este sentido Berger y Luchman (1979) sostienen que el conocimiento social es la certidumbre que los fenómenos son reales y poseen características específicas, es

decir, es aquello que la sociedad instaure como su cuerpo de conocimiento, no solo de lo que es conocido, sino también lo que podría llegar a serlo, de tal forma que el conocimiento articula las estructuras, que en un futuro tomarán todo aquello que aun no es conocido. Para Ibáñez (2000) el conocimiento social no solo es una acción cognoscitiva, sino que lo principal es su contribución a la construcción de la realidad social y de esta forma la naturaleza del objeto social es reflexiva, se encuentra en interacción recíproca con el conocimiento social, de tal manera que el objeto social del conocimiento representa una construcción resultante del desarrollo de la sociedad y del estado del conocimiento, donde el objeto social, es constituido y modificado por el mismo conocimiento de la sociedad.

Al respecto se puede afirmar que es la misma sociedad la que ha generado los cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, de allí que surja el aprendizaje cooperativo como forma de motivar a los estudiantes al aprendizaje. En este sentido en Laboratorio De Innovación Educativa (2009), explican que en el aprendizaje cooperativo la motivación es fundamental para lograr la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y las competencias, es por ello, que señalan que con la motivación se obtiene, probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal, es decir el alumno tiende a atribuir su éxito a causas personales y, por tanto, controlables, lo atribuye al conjunto de capacidades y esfuerzos de los miembros del grupo. De ahí que conciben que, tanto a nivel individual como grupal, tengan altas probabilidades de alcanzar sus metas y por tanto tener éxito. Además los estudiantes desarrollan la capacidad de la curiosidad epistémica y motivación continuada, entendida esta como la motivación a buscar activamente más información sobre los contenidos tratados. El origen de este tipo de motivación se halla en el desacuerdo académico sobre los contenidos trabajados. Dentro de una dinámica cooperativa, el conflicto de opiniones deriva en la curiosidad epistémica; en dinámicas competitivas, el conflicto lleva al enfrentamiento y a la derogación de los puntos de vista diferentes. Del mismo modo, la motivación continuada, entendida como la tendencia a buscar más información en el futuro sobre el tema estudiado, es un tipo de motivación que se da con más frecuencia en contextos de aprendizaje cooperativo.

Igualmente el estudiante desarrolla el compromiso con el aprendizaje, el cual es un requisito indispensable para que la motivación pueda durar mucho tiempo, y depende de variables como la creencia en el valor del aprendizaje, deseo de esforzarse por aprender, intención de permanecer en la escuela hasta la graduación, atracción hacia las áreas que hay que estudiar, el aprendizaje cooperativo fomenta el compromiso con el aprendizaje, ya que desarrolla actitudes más positivas hacia las áreas académicas y la experiencia instruccional, promueve el interés por la tarea, disminuye las conductas disruptivas y hace que los alumnos se muestren menos apáticos. Asimismo el o los estudiantes persisten en la tarea, lo que representa una dinámica competitiva o individualista sólo aquellos que ganan u obtienen recompensas permanecen en la tarea, ya que de este modo mantienen su superioridad o se siguen asegurando el éxito, lo que les permite tener unas expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración, de ese modo, todos los alumnos muestran más altos niveles de aspiración, que se reflejarán a la postre, en una mejora del rendimiento académico.

Por lo tanto la motivación es inducida a través de relaciones interpersonales que se dan en el aula, debido, a que en el contexto cooperativo se fomenta la motivación intrínseca, que es inherente a la propia actividad, donde los individuos se perciben como más independiente para alcanzar sus objetivos y donde las pautas de comunicación son más abiertas sobre la información relevante ya que la cooperación aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza, la amistad y la disposición favorable entre el grupo, contribuyendo al desarrollo de la tolerancia, la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo. Todo ello lleva a señalar que el aprendizaje cooperativo determina un mayor rendimiento académico asociado a la calidad de la estrategia de aprendizaje, donde el proceso de discusión en los grupos cooperativos fomenta la utilización de estrategias cognitivas de aprendizaje de más calidad que en los casos de razonamiento individual que se generan en situaciones competitivas o individualistas.

Permite la búsqueda de la controversia donde el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo genera discusiones y conflictos entre las opiniones y razonamientos de

sus miembros, cuando dichas controversias se resuelven de forma constructiva, promueven la curiosidad epistémica o incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos de vista y una búsqueda activa de más información, y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material aprendido. Se busca el procesamiento cognitivo ya que la repetición oral de la información, que se da en un grado muy elevado dentro de una situación cooperativa, es imprescindible para el almacenaje de la información en la memoria y, por ello, permite una retención más duradera de dicha información y un mayor rendimiento.

Esto se logra con el apoyo de los compañeros, que constituye uno de los elementos centrales del aprendizaje cooperativo, lo cual es fundamental para la implicación de los alumnos en la tarea y la motivación, sobre todo en el caso de los alumnos con un nivel más bajo. Igualmente se la implicación activa mutua en el aprendizaje, lo que está demostrado que dentro de una situación cooperativa los alumnos muestran un compromiso e implicación con el trabajo escolar y demuestran un deseo mayor de manifestar sus propias ideas a la clase, de lo que se deriva un alto grado de intercambio comunicativo entre los estudiantes. Esto conlleva a la cohesión grupal y al desarrollo de un pensamiento crítico que va a favorecer el impulso de actitudes positivas hacia las diversas materias curriculares, necesarias para generar una continuada motivación a estudiar para seguir cursos avanzados.

Es por ello que se puede decir que el aprendizaje cooperativo se sustenta en las diversas teorías de aprendizaje. Desde la teoría psicogenética de Piaget para quién el desarrollo de la inteligencia, la capacidad de razonar y la interacción con el medio externo son las bases del aprendizaje, hasta la teoría humanística de Rogers quién establece la importancia de la participación responsable del alumno y su socialización. Para todos ellos el aprendizaje es un proceso activo, dura toda la vida, vivir es aprender, es un proceso natural inherente al desarrollo humano, está influenciado por los diversos cambios evolutivos de la persona, por las experiencias generadas en la interacción con el entorno y existen diferencias individuales, donde el alumno es el agente del aprendizaje y el profesor es el facilitador.

Para Coll y Solé (1990) el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en general representa un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación, donde reflejan las conexiones que existen entre aprendizaje, interacción, cooperación y que el aprendizaje en grupo es donde los alumnos se relacionan, actúan simultáneamente y recíprocamente a la vez que intercambian conocimientos y expectativas al plantearse un proyecto común, elaborando su propio discurso, de allí que el conocimiento no es una posesión individual, sino que es socialmente compartido y emerge de la participación en actividades socioculturales, donde los alumnos están estrechamente vinculados entre sí. Y cada uno de los grupo solo puede alcanzar sus objetivos, si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Por lo tanto el aprendizaje cooperativo es un método educativo usado para referirse a una serie de procedimientos de enseñanza, basado en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para construir su propio aprendizaje, que facilita el desarrollo de aquellos procesos cognitivos como el análisis, la capacidad de síntesis, la toma de decisiones y resoluciones de problemas en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad y permite incrementar la motivación a los individuos, generando los sentimientos de pertenencia y cohesión a través de la identificación de proyectos comunes, que les permitirá sentirse parte de ellos, lo que facilitará la responsabilidad y aumentará su autoestima y desarrollo personal.

3. La cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”. Categoría: Comunicación. Subcategoría Interacción e Intersubjetividad.

La cultura es aquello que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social, la cultura de un grupo resulta de la interacción compleja de sus valores, creencias, actitudes y conductas, los cuales no se ven a la vista de todos, sino que se

infiere su existencia por el comportamiento social que asumen los grupos en un determinado momento dentro de un espacio y un tiempo. Al respecto Van Manen (1979), señala que la cultura es la regularidad de conductas observadas cuando la gente interactúa. Para Hostefede (1991), la cultura es una programación colectiva de la mente que distingue a los integrantes de un grupo o categorías de otros, la cual tiende a ser común en personas expuestas a una misma educación y experiencias de vida, la programación y experiencias de vida están circunscritas a los pensamientos y sentimientos que se construyen mediante las instituciones como la familia, la escuela, las asociaciones, la sociedad y el estado. Para la UNESCO (1982), la es aquella que da la hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, hace de los seres humanos que se conviertan en críticos, racionales y éticos y que además permite que el hombre tome conciencia de sí mismo, a partir de sus propias realizaciones, de las busque de nuevas significaciones para conseguir la trascendencias de sus obras.

Para Schutz (1977) la cultura son significados o códigos acumulados socialmente que forman sistemas parciales, ya que son la base sobre la cual los sujetos dan significados concretos, estos significados se transmiten linealmente, debe haber una selección , de esta manera, que los problemas de la acción y la elección ocupan un lugar fundamental en el análisis del mundo de la vida, es decir lo que ya sucedió se puede interpretar, pero no modificar, lo que está por venir es, en parte, ajeno a nuestra influencia, pero en parte modificable mediante nuestros actos posibles. Para Schutz (1977) los actores viven y se desempeñan en términos de lo que traza un horizonte, no hay horizontes cerrados, lo que cambia es el sentido del presente y enriquece a las teorías de la cultura, con ello se rompe con el paradigma de la cultura como un sistema cerrado, homogéneo y estático que constriñe y sujeta al actor.

Además reconoce lo cultural como un proceso hermenéutico que implica universos de significación interpretables para el científico desde el acto, en su conceptualización de la cultura hay aspectos que no son explorados, por lo que es necesario profundizar más en términos de la teoría del conflicto para entender si la interpretación que lleva a cabo el actor de los significados objetivos puede generar interpretaciones antagónicas, y si es precisamente a partir de ello que se construyen

nuevos significados objetivos, pues pareciera ser que hay más bien una idea evolucionista sobre los significados, sin olvidarse que los significados objetivos son parciales, es decir, implican relaciones de poder y por lo tanto envuelven procesos de negociación o de imposición.

Ahora bien, la cultura en la educación tiene que darse desde la aceptación por parte de los docentes y facilitadores como una condición necesaria para la transmisión cultural y el acceso a la cultura en la universidad donde los profesores y estudiantes trabajen conjuntamente en contextos donde compartan el conocimiento, es por ello que en la actualidad se está usando el aprendizaje cooperativo como forma de inducir a los cambios en la facilitación, distribución y construcción del conocimiento. Por lo tanto siguiendo a Escudero (1995) es preciso fomentar y desarrollar un determinado modo de relación entre las nuevas formas de aprendizaje, la enseñanza y la educación, ya que todas las actividades humanas son actividades cooperativas, puesto que actualmente se vive en un mundo interdependiente, de allí que el uso del aprendizaje cooperativo ayuda a incrementar la calidad de vida dentro del aula, el rendimiento de los alumnos y la habilidad del pensamiento crítico, lo cual puede ser un proceso lento y complejo.

Es por ello que la cultura del aprendizaje cooperativo está asociada, a lo que Carretero (1994) denomina la construcción que se produce de la interacción de los factores individuales y los sociales, los factores individuales del aprendizaje operan cuando el sujeto relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido mediante la estructura cognoscitiva que posee. Construye nuevos conocimientos a partir de los que ha adquirido anteriormente en la estructura cognoscitiva se encuentran organizados los conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, son utilizados para determinar la forma en que el sujeto selecciona la nueva información, cómo la organiza y qué tipos de relaciones establece entre la nueva y la que ya posee, si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, lo integra a su estructura cognoscitiva, y será capaz de atribuirle significados, de construirse una

representación o modelo mental del mismo y en consecuencia, se habrá llevado a cabo un aprendizaje.

Al respecto Schütz (1977) señala que estas formas de organización de los conocimientos previos y la atribución de significados es lo que permite la construcción social de la realidad que comienza con la negociación de significados entre los sujetos, en este caso alumno- profesor, mediante las interacciones que se realizan en el proceso de aprendizaje intersubjetivamente, de ahí se dice que la intersubjetividad es cualidad para los actores que para el mundo se da por supuesta, entonces para el autor antes citado el mundo de vida es intersubjetivo desde el comienzo, esto significa que el actor vive como hombre junto a otros hombres, con quien les une actividades prácticas y maneras de interpretar el mundo por la cual pueden comprenderlo, lo que supone que los hombres pueden comunicarse, llegar a acuerdos e interactuar con otros sujetos.

En esta interacción social y comunicación con otros sujetos, para poder interpretar y comprender el mundo, se produce el aprendizaje mediante la creación de compromisos cognitivos que causan un cambio conceptual, de tal forma que el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento, provoca una modificación de los esquemas del individuo y así se produce un aprendizaje, para mejorar las condiciones motivacionales. En este enfoque educativo, el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, por lo tanto, sus funciones principales son crear las condiciones óptimas para que el alumno realice una actividad mental constructiva y orientar esta actividad con el fin de que el alumno se acerque de forma progresiva, a lo que significan y representan los contenidos. Estos significados basado en el proceso intersubjetivo del aprendizaje cooperativo, da origen al conocimiento de las diversas tipificaciones o recetas que posibilitan a los actores a enfrentar situaciones prácticas de la vida.

Es por ello que para el Laboratorio de Innovación Educativa (2008), este proceso intersubjetivo en el aprendizaje cooperativo busca que se establezca la cultura de la cooperación que conduzca a la redefinición del proceso de enseñanza, basado en la

interacción como eje central, que permita la generalización de una cultura de cooperación en el aula, igualmente esta cultura del aprendizaje cooperativo debe conllevar al establecimiento de redes de aprendizaje como forma de potenciar el proceso educativo.

El proceso intersubjetivo en el aprendizaje cooperativo es para Schütz (1977) el mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito, incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres, limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre.

Para Schütz (1977) dentro del mundo de la vida cotidiana las acciones regularmente son repetitivas, por lo que el individuo actúa de acuerdo con *recetas*, las cuales constituyen una forma de conocimiento automatizado, válido como absolutamente confiable, e indiscutiblemente realizable. Una característica determinante de la rutina reside en que puede ser efectuada sin poner atención en ella; por lo tanto, sin hacerse temática en los núcleos de experiencia. La rutina está continuamente lista para ser tomada sin quedar bajo el dominio inequívoco de la conciencia propiamente dicha. Estas recetas pueden ser aprendidas de manera indirecta, pero también pueden ser elaboradas de manera directa a través de un proceso de aprendizaje, de prueba y error.

De esta manera, se resuelven las eventualidades que puedan presentarse en el mundo de la vida cotidiana. Es en ese mundo personal e inmediato donde ocurre la relación-nosotros, que es una relación cara a cara en la que los copartícipes son conscientes de ellos mismos y participan recíprocamente en las vidas de cada uno durante algún tiempo, sin importar lo corto que éste sea. La relación-nosotros se

caracteriza por una relación hacia el tú que es la forma universal en el que el otro es experimentado en persona, de forma que en el curso de esta relación se puede utilizar mi conocimiento, verificarlo, modificarlo y adquirir nuevas experiencias, en ella reside el proceso de aprendizaje y creación de significados.

Por consiguiente es necesario que en el aprendizaje cooperativo se establezca la necesidad de la interacción social para el desarrollo y, en consecuencia para el aprendizaje, basado en la competición, el individualismo y la cooperación, que permita iniciar un proceso de reflexión que lleve al establecimiento de las ventajas de la cooperación, identificando la diversas situaciones de la vida cotidiana en las que se compete y se coopera, analizando las ventajas de cada una de ellas.

CAPÍTULO V

GENERACIÓN DE CONSTRUCTOS PARA LA CONFIGURACIÓN DE UNA CULTURA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO CONSENSUADO EN FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN EL ÁREA DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA DR. “ENRIQUE TEJERA”

Para las construcciones sociales como elemento para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo se tomó en cuenta los postulados de Schütz (1962) quien señala que los hechos se hacen relevantes por medio de su selección e interpretación, es decir todos los hechos son desde un principio hechos seleccionados a partir de un contexto universal por las actividades de nuestras mentes, por lo tanto, son siempre hechos interpretados, examinados separados de su contexto por una abstracción artificial o hechos considerados en su entorno particular.

En este sentido Schütz (1962) señala que en la investigación social representa un análisis de creación de mundo y de los esfuerzos constructivos de los participantes en su vida cotidiana, por lo que el autor hace una distinción entre construcciones de primer grado y construcciones de segundo grado, ya que para Schütz (1962) los constructos en las ciencias sociales, son por decirlo así constructos de segundo grado, es decir constructos de los constructos hechos por los actores en la escena social.

Para Schütz (1962), los actores sociales hacen una exploración de la realidad social, de acuerdo a los principios generales de la misma, con arreglo a los cuales el hombre organiza sus experiencias en la vida diaria, especialmente la vida del mundo social, de allí que la percepción y el conocimiento de la vida cotidiana sean la base para que los investigadores desarrollen una versión del mundo, que supone realidades múltiples, como el mundo de las ciencias sociales y el mundo de la vida cotidiana.

Por lo tanto en la investigación social se busca estudiar siempre las versiones del mundo existente en el campo o construida por los sujetos interactuantes comunes o concurrentes. En la presente investigación el o los constructos se hicieron tomando en cuenta el conocimiento científico y las muestras de interrelaciones que incluyen los procesos diferentes de la construcción de la realidad social. Como construcciones cotidianas, subjetivas, por parte de aquellos a los que se estudia y construcciones científicas, por parte del investigador al recoger, tratar e interpretar la información y presentar los hallazgos.

De acuerdo con esto, para la generación de constructos se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

1. La experiencia: Representada por el ambiente natural y social, los acontecimientos y las actividades relacionadas con la cultura de un aprendizaje cooperativo.

Al respecto se presentan algunos antecedentes que sirvieron como experiencia para el establecimiento de los estudios de posgrados, el cual se inició en la Universidad Central de Venezuela, siendo el primer postgrado universitario de la institución y de Venezuela, que a su vez fue también el primero en América Latina. Dicho postgrado fue el de Médicos Higienistas, perteneciente a la Facultad de Medicina, el cual, fue creado en 1937 por el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, que adquirió la categoría universitaria por decisión del Consejo Académico de la UCV, del 18 de abril de 1.941.

Venezuela ejerció en estos aspectos un rol de liderazgo. La primacía de la UCV en ese hecho, en el entorno de las universidades latinoamericanas, y dentro de ella la acción pionera que tuvo la Facultad de Medicina, es un asunto digno de reconocer. Hay que destacar que la iniciativa y la puesta en marcha de planes para la educación del graduado en medicina fue obra del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. En efecto, con la aparición de ese Ministerio, y gracias a las ideas progresistas de Enrique Tejera y de destacadas figuras de ese Despacho, surgen otros nuevos cursos que tuvieron gran influencia en la formación de especialistas en el área médica, que eran luego acogidos por la Universidad Central de Venezuela. El crecimiento de los

postgrados en Venezuela fue lento. Al arribar a 1958 sólo existían muy pocos cursos radicados fundamentalmente en la Facultad de Medicina de la UCV, pero a partir de 1958 que marca el inicio de la democracia en el país, se produce un desarrollo importante del IV Nivel, constituyendo uno de los acontecimientos más importantes de la educación superior en Venezuela.

En el año de 1969, la Federación Médica Venezolana después de un estudio minucioso de su desarrollo y tomando en consideración las tendencias en otros países y en especial en América Latina, aprobó la instauración de las Residencias Docentes como procedimiento para la formación de especialistas y seleccionó como instituciones pilotos a los Hospitales Vargas y Universitario de Caracas, al Hospital Central de Valencia y al Hospital Universitario de Maracaibo. Se dictaron las normas a cumplir por las Residencias para ser catalogadas como Postgrados y de manera progresiva los Cursos de Postgrado se fueron extendiendo, abarcando la gran mayoría de especialidades médicas. La Facultad de Medicina de la UCV, en una dinámica política de integración docente-asistencial realizó convenios con diversas instituciones asistenciales de la capital, entre ellos los Hospitales Miguel Pérez Carreño, Domingo Luciani, José Gregorio Hernández y Carlos Arvelo en los cuales cumplidos los requisitos se iniciaron las Residencias Docentes Universitarias. El potencial de Postgrados universitarios se fue así nutriendo no sólo de la progresiva incorporación de las más diversas especialidades, sino también de nuevos centros para el funcionamiento del IV Nivel Médico.

Para Moros y Patiño (2006) el surgimiento de los postgrados en medicina fue importante, pero más importante era el establecimiento de un diseño curricular acorde con la realidad social venezolana, de allí que plantean la necesidad de realizar esfuerzos para promover un currículum nuclear para todas las residencias de posgrado a nivel nacional, a fin de poder obtener un egresado de excelencia en la totalidad de las mismas y además se debe establecer al perfil de competencia profesional del médico internista desarrollado por la Sociedad Venezolana de Medicina Interna en conjunto con las universidades nacionales, como la base fundamental o el referente para elaborar la currícula en todos los posgrados de la especialidad.

Por ello es necesario un cambio del modelo educativo: de la enseñanza al aprendizaje, donde se debe crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los residentes de posgrado que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje. Dado que la transmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje, que deberá seguir manteniendo durante toda su vida.

Para Mora (2004) el modelo educativo de los postgrados en medicina en el desarrollo de competencias, de allí que señale que todo indica que las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en el amplio conjunto de la competencia profesional entendida como el desarrollo de capacidades y valores por medio de los contenidos y métodos, que es requerida en el desempeño de la profesión y de nuestra especialidad médica. Es preciso introducir métodos proactivos que transmitan la competencia que va a necesitar el futuro profesional, una educación activa que desarrolle las capacidades potenciales individuales y sociales que el estudiante de posgrado va a necesitar en el futuro.

En este orden Tejada (1999) expresa que el currículo por competencia, coligado a la educación médica, implica que se necesitan modelos pedagógicos basados en el aprendizaje, que incorporen los avances en las ciencias cognitivas y sus importantes implicaciones en el diseño curricular y en la práctica pedagógica, para formar médicos que aprendan a aprender y a emprender como expresión del desarrollo de capacidades y valores. El modelo socio-cognitivo con su teoría y práctica curricular, resulta un sugestivo modelo educativo y de diseño curricular para intentar superar las limitaciones que los modelos tradicionales presentan actualmente en la educación médica venezolana, para así adecuarnos a las situaciones y necesidades emergentes

de la sociedad local y global. Se promueve una propuesta y un trabajo para lograr una educación médica más realista y una práctica de la medicina más centrada en el paciente. La sociedad piensa ahora que una salud óptima requiere mucho más de un médico, que lo que se logra con el modelo de diagnóstico y tratamiento sus productos.

La competencia es el producto del desarrollo de las capacidades/destrezas y valores/actitudes por medio de contenidos y métodos de aprendizaje de una manera que permite desempeñar adecuadamente las labores profesionales, de acuerdo a los patrones de actuación vigentes para la profesión y la especialidad en un determinado momento. El concepto de competencia empleado trata de seguir un enfoque integrador, en una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final del proceso educativo. Así, en la estructura de la competencia profesional participan formaciones psicológicas cognitivas (capacidades/destrezas), afectivas (valores/actitudes) junto a los conocimientos y métodos de aprendizaje, que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional. La competencia se plantea como multidimensional en sí misma y con una relación directa con el contexto en el que se expresan.

2. La Interpretación: Simbolizada por la comprensión y la atribución de significados a la cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica.

Al respecto se puede afirmar que existe una cultura asociada con el aprendizaje cooperativo ya que existen principios por los cuales se rige el aprendizaje cooperativo en la educación médica como son interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeños grupos, procesamiento grupal, lo que implica que el estudiante percíbelo necesidad de aprender a educarse, a descubrir el valor del trabajo junto, de comprometerse y responsabilizarse por su trabajo y por los demás, basada en la cooperación.

Por lo tanto el hombre como ser social y como parte del mundo de la vida cotidiana, logra mediante la interacción y la intersubjetividad el desarrollo de

comportamientos sociales adecuados al aprendizaje cooperativo, internalizado en su mundo subjetivo aspectos culturales para vivenciar los conocimientos desde el naturaleza cooperativa, que le permita obtener una mayor creatividad, un razonamiento lógico social, para lograr la transferencia, de lo que aprende en una determinada situación y así lograr el desarrollo de habilidades y destrezas en el proceso aprendizaje cooperativo, ligado a sendas cognitivas y socio afectivas necesarios para desenvolverse en la sociedad médica.

En el aprendizaje cooperativo el sujeto alcanza sus objetivos si y solo si los otros sujetos también alcanzan los suyos, por consiguiente los sujetos tendrán que cooperar entre sí para conseguir sus productos, por lo tanto en el aprendizaje cooperativo de haber la igualdad de los sujetos en el proceso de aprendizaje, debe haber las experiencias mutuas en el aula, para que haya bireccionalidad en el proceso enseñanza aprendizaje y además tiene que haber la distribución de responsabilidades y el intercambio de roles. Todo lo antes señalado representa el mundo simbólico desarrollado por los actores sociales en el entorno educativo, este mundo simbólico representa una convención formal mediante la cual se interpreta el sentido de la relación social y organizamos la expresión.

Por ello es necesario diferenciar tres grandes grupos de Aprendizaje Cooperativo: Grupo Informal. Son Temporales. Se constituye para discutir o resolver problemas en un breve periodo de tiempo (una clase de forma esporádica). Los grupos se organizan al azar y se dirige la atención del alumno a la materia de aprendizaje. Grupos Formales. Tienen como propósito resolver un problema que requiere un tiempo relativamente largo para solucionarlo, pudiendo durar desde una a varias semanas. Cada alumno es responsable de maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros de grupo. Los grupos los organiza el profesor bien al azar o en base a unas particularidades determinadas. Cada estudiante debe interactuar con sus compañeros, compartiendo ideas y materiales, apoyándose, animándose y considerándose responsables de completar la tarea común. Grupos Bases. Trabajan juntos por un largo periodo de tiempo (todo un curso o a lo largo de una carrera). Pueden ser establecidos por los propios alumnos y vigilan la existencia de un

satisfactorio rendimiento de cada uno los miembros de manera independiente y no solo a nivel académico facilitando el material, verificando la comprensión e interactuando, sino también prestando apoyo personal y emocional a los miembros del grupo.

3. La construcción: Los textos como versiones del mundo:

En este orden hay que señalar lo dicho por Schütz (1982) cuando explica que el mundo de la vida cotidiana se le presenta al hombre en la actitud natural y a la vez como un mundo objetivo, mundo externo, material, un mundo de objetos delimitados y ordenados y mundo de cultura, un universo de significaciones que debe interpretar para orientarse y conducirse en él que se le impone en esta doble existencia (como mundo material y como mundo de sentido), limitando sus posibilidades de interpretación y acción.

Por su parte el mundo cultural, representados por objetos tales como símbolos, sistemas de lenguaje, instituciones sociales, de modo que lenguaje, es el que posibilita no solo la interpretación del vida cotidiana sino la comunicación con otro, al tiempo que permite el acceso a otros mundos que trasciende el mundo de la realidad eminente.

Por lo tanto los grupos sociales comparten un sistema de tipificaciones, de significatividades y un conjunto de motivaciones que configuran su identidad colectiva como grupo, el sentido que cada grupo le otorgue a un problema, puede entrar en disputa con el sentido que le otorgue a otro grupo social, en la medida en que los distintos grupos se enfrentan por imponer el esquema de interpretación adecuado, legitimado y socialmente aprobado.

En este sentido se aboga por que en los grupos sociales estudiantiles a nivel de postgrado en medicina asuman con propiedad, identidad y sentido por una cooperación como una necesidad de las personas y de los pueblos, entender la educación en términos universales y por lo tanto de cooperación internacional, ya que los vínculos humanos no pueden eludir al otro, por lo contrario deben fomentar la cooperación en igualdad de condiciones y procurar la investigación y los intercambios pedagógicos.

Es por ello, que el aprendizaje cooperativo en los posgrado de medicina, podría incrementar la calidad de vida dentro del aula, así como también el rendimiento de los estudiantes, igualmente podría desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, su bienestar y su éxito a largo plazo y además procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o grupos pequeños, dentro de un contexto enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se basa en que cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también el de sus compañeros.

Para Coll y Solé (1990) el aprendizaje cooperativo es un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación, estos autores defienden las conexiones entre aprendizaje, interacción, cooperación y que el aprendizaje en grupo es donde los alumnos se relacionan, actúan simultáneamente y recíprocamente a la vez que intercambian conocimientos y expectativas al plantearse un proyecto común, elaborando su propio discurso.

Desde de la perspectiva social, el conocimiento no es una posesión individual, sino que es socialmente compartido y emerge de la participación en actividades socioculturales ya que la unidad elemental del análisis es el grupo o la interacción social, de tal forma que el aprendizaje cooperativo es un método educativo usado para referirse a una serie de procedimientos de enseñanza, basado en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para construir su propio aprendizaje. Este tipo de aprendizaje facilita el desarrollo de aquellos procesos cognitivos como el análisis, la capacidad de síntesis, la toma de decisiones y resoluciones de problemas en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad. Por otro lado permite incrementar la motivación a los individuos, generando los sentimientos de pertenencia y cohesión a través de la identificación de proyectos comunes, que les permitirá sentirse parte de ellos, lo que facilitará la responsabilidad y aumentará su autoestima y desarrollo personal.

El aprendizaje cooperativo no es una actividad, un instrumento o método de trabajo aplicable a una situación de aula. Es una metodología de trabajo basado en la

construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas .el aprendizaje cooperativo consiste en la unificación de aportaciones procedentes de diversos compañeros para alcanzar un objetivo. Dichas aportaciones pueden centrarse en una superación de errores, vistos por los demás miembros del grupo o simplemente, que las aportaciones complementen los argumentos producidos. Por esta razón en la que el conocimiento se produce de forma colectiva, las personas asumen habilidades mixtas, coordinan la realización de actividades para alcanzar el objetivo común.

El aprendizaje cooperativo desprende una motivación a docentes y alumnado tanto de aquellos que tienen un elevado índice de desarrollo de sus capacidades y obtienen buenos resultados académicos, como del alumnado que tiene mayores dificultades de aprendizaje, de forma que los estudiantes en condiciones cooperativas utilizan estrategias superiores en los procesos de discusión oral, promoviendo el conocimiento duradero, el descubrimiento y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Es por ello que el aprendizaje cooperativo es una metodología que hay que enseñar, asimilar y comprender. Siendo necesario que todos y todas en el aula tomen conciencia de las ventajas que este procedimiento metodológico les puede infundir, como participación igualitaria, a través del cual se incide en la interacción simultánea y entre iguales para optimizar los aprendizajes integrales de la persona., por lo tanto el aprendizaje cooperativo influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, las habilidades cognitivas y la motivación por la materia en general. Las personas experimentan en estas situaciones de sentimientos de pertenencia al grupo, de aceptación y de apoyo., entonces se podría deducir que el aprendizaje cooperativo tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado que lo practica, ya sea por la consecución del logro común, la necesidad de un diálogo o la manera con la que se animan los unos a los otros.La idea para conseguir un aula interactiva donde se intercambian continuamente conocimientos debe llevar a cabo el desempeño de diversos roles, se encuentran relacionados con: la determinación de la direccionalidad de las relaciones interpersonales entre alumnado

y docente-alumno que potencien patrones comunicativos; la planificación de actividades de aprendizaje relacionadas con el diálogo; y la asignación de responsabilidades, en función de las características del grupo, los ritmos de aprendizaje y del momento educativo, en consonancia con la naturaleza del aprendizaje y las relaciones que vayan consiguiendo.

Se evidencia entonces que existe una cultura sobre el aprendizaje cooperativo, le cual es aplicable en cual nivel de la educación en Venezuela, especialmente en los estudios de postgrados, donde los estudiantes asumen con propiedad y dedicación el uso del aprendizaje cooperativo, de tal forma que la cultura está asociada a la forma como los estudiantes de postgrado perciben que su rendimiento mejora con la práctica del aprendizaje cooperativo, a pesar que no desestiman el uso del aprendizaje tradicional en la consecución de determinadas habilidades como: síntesis, autonomía y planificación.

Igualmente se puede decir que las relaciones interpersonales establecidas entre los estudiantes resultan más estables, profundas y comprometidas en el aprendizaje cooperativo. Así mismo las relaciones entre el profesorado y los estudiantes son más cercanas, estimulantes y enriquecedoras para ambos, de esta manera la carga de trabajo de los alumnos durante el desarrollo de técnicas cooperativas es mayor, por lo que reconocen la valoración global de la metodología cooperativa que ésta, les ha ayudado a entender mejor los temas difíciles, a aprovechar mejor el tiempo de estudio y a aumentar el interés por la asignatura.

Por lo tanto la cultura cooperativa agrupa aspectos heterogéneos: comprende en efecto valores fundamentales de la organización que dan sentido a una actividad más allá de los objetivos económicos y fijan el marco en la cual ésta tiene que actuar, es por ello que la acción de una cultura de aprendizaje cooperativo, requiere que las instituciones educativas gocen de un cierto grado de autonomía, de allí que la posesión de una cultura propia en la que se inscriben voluntaria y solidariamente los miembros de una institución educativa, constituyen para todos ellos un referente fundamental de su comportamiento, un apoyo moral eficaz y un reforzador de su propio prestigio.

La cultura del aprendizaje cooperativo en medicina, implica, que el desarrollo de habilidades cooperativas constituye la columna vertebral del aprendizaje cooperativo, ya que permite que los estudiantes de postgrado de medicina, desarrollen habilidades sociales que les permita desenvolverse en su actividad como médico y en su vida social, ya que acceden a tener actitudes de solidaridad y respeto, mejorando las relaciones interpersonales.

En este sentido uno de los informantes señala, la labor del médico docente se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar y facilitar experiencias Educativas. El médico docente aprovechará al máximo el trabajo grupal para la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la interacción con los otros, a su vez se trabajará por el desarrollo de capacidades cognoscitivas específicas como son la comprensión.

Así mismo, bajo la perspectiva del aprendizaje cooperativo la enseñanza se concibe como el proceso en el que se proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes, ya que la acción social del médico docente está asociada a la conducta humana que busca un hacer externo o interno, que permite que el sujeto o los sujetos enlacen en ella un sentido subjetivo de manera intencional.

Es por ello que el médico docente debe desarrollar en el proceso de aprendizaje cooperativo la intersubjetividad que constituye una característica del mundo social., es decir el médico docente puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde se puede percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

En este sentido, el médico docente realiza acciones que están cargadas de significados asociados al aprendizaje cooperativo todas sus acciones tienen un

sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce, el médico docente al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un conjunto de habilidades sociales, de tal forma que el aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto la ejecución de las tareas como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos y deben sentirse motivados a hacerlo.

Es por ello que la cultura del aprendizaje cooperativo en medicina surge por lo que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social, la cultura de un grupo resulta de la interacción compleja de sus valores, creencias, actitudes y conductas, los cuales no se ven a la vista de todos, sino que se infiere su existencia por el comportamiento social que asumen los grupos en un determinado momento dentro de un espacio y un tiempo.

La cultura es la regularidad de conductas observadas cuando la gente interactúa es una programación colectiva de la mente que distingue a los integrantes de un grupo o categorías de otros, la cual tiende a ser común en personas expuestas a una misma educación y experiencias de vida, la programación y experiencias de vida están circunscritas a los pensamientos y sentimientos que se construyen mediante las instituciones como la familia, la escuela, las asociaciones, la sociedad y el estado.

Entonces la cultura del aprendizaje cooperativo en medicina debe como un elemento que permite establecer diferencias individuales, pero también permite desarrollar identidades grupales que van generando identificación cultural con los elementos del aprendizaje cooperativo, por lo tanto la cultura es un proceso discursivo y no un inventario de reglas, lo que hay que reconocer no es una cultura refinada como opuesta a otra, en su lugar la naturaleza dialogante de todas las identidades y, consecuentemente, esas diferentes identificaciones culturales son las

que pueden y deben, en una sociedad multicultural, atravesar los refinados límites de los demás, que se logra mediante la educación.

Por lo tanto el médico docente tiene que promover el cambio y hacer el mayor esfuerzo, ya que han de cambiar sus hábitos de trabajo y adquirir las destrezas, capacidades y, en muchos casos nuevas funciones que les demanda la nueva situación coligada al aprendizaje cooperativo, por lo que es necesario que la administración de salud, la sociedad y la universidad les reconozca el esfuerzo que han de hacer y que en muchos casos ya han iniciado con muy poco apoyo institucional, por lo que el médico docente deberá familiarizarse con el trabajo colaborativo con otros colegas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate Peralta, L. (2009), **Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las Ciencias Médicas**. Tesis de MSc. en Educación Médica Superior. Universidad "Simón Bolívar" de Barranquilla. Colombia. En Revista de Educación medica del centro. Disponible en: [http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol1\(2\)/comunalzate.html](http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol1(2)/comunalzate.html)
- Arias Gómez, D. (2005). **“Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica”**. Bogotá. : Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, F. (2006). **El Proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica**. Caracas: Editorial Episteme.
- Azyr, V. D. (**1805e de Medicine**). **Abus du dictionnaire**. Paris: Paris.
- Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. NY: Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin L(1977), **Análisis de Contenido**. Madrid. Akal.
- Berelson, B(1981), **Análisis de contenido**. Nueva York: TheFree Press.
- Berger, P; Luckmann, T (1991). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berger P y Luckhmann T (1976) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editore.
- Berger, P y Luckmann, T. (1968) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editore.
- Berger P y Luckmann, T (1991), **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editore.
- Berelson. N (1952) **Análisis de Contenido**. FreePres. New Yor
- Cabrera, E. (2008). **La colaboración en el aula: Más que uno más uno**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carretero, R.M. (1994). **Constructivismo y educación**, Madrid, Ed. Vives.

- Coll Y Solé (1990), **La interacción profesor alumno en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje**. En C. Coll; Palacios y A. Marchesi (Eds): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza Editorial.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 Caracas.
- Delval, J. (1990): **Los fines de la educación**. Madrid/México: Siglo XXI
- Chet, S. D. (2012). **informa de gestion 2012**. valencia.
- Crissey JT, P. L. (1981). **The Dermatology and Syphilology of the nineteenth century**.New York: Praeger pub.
- D. Johnson, J. J. (1999). **El aprendizaje cooperativo en el aula** .Paidós .
- Denzin, N. K. (1970). **Sociological Methods: a Source Book**. . Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dermatologia, S. d. (2012). **Informa de gestion 2012**. valencia.
- Díaz Díaz RM, E. A. (2002). **Los tres grandes**. Tercera parte: Ferdinand Franz Karl von Hebra (1816-1880). *Actas Dermosifiliogr*, 93(7), 371-3.
- Diccionario de la Real Academia ESpañola. (2008). España.
- Escudero J.M (1985) **Integración De La Nuevas Tecnologías en el Curriculum y en el Sistema Escolar**. Alcoy. Marfil.
- Ferreiro Gravié, R. (2000). **El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender**. Mexico DF. Trillas.
- Ferreiro, G. R. (2000). **El ABC del aprendizaje cooperativo:trabajo en equipo enseñar y aprender** (Primera ed.). Mexico, Mexico. Trillas.
- Findaly, A. (2013). **Put the Student in Charge: Take Part in the Biggest Revolution Ever in Teaching and Learning in**. *Acta Derm Venereol*, 23-26.
- Flexner, A. (1910). **Medical education in the United States and canada**. Boston.
- Foucault, M. (1966). **El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica**. España: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). **Pedagogia del oprimido** (2da ed.). Mexico, Mexico, Mexico: siglo XXI editores SA.

- Freire, P. Recuperado el 2012 de 03 de 05, de UNESCO.ORG: www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../freiree.PDF.
- Galindo C., L. y Arango R., M. (2008). **Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje Cooperativo/ Colaborativo en la educación médica**. Universidad de Antioquia Colombia. En *Iatreia*, vol. 22, núm. 3, septiembre, 2009, pp. 284-29.
- González F., N. García R., M. R. (2007). **El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): Repercusiones y valoraciones de los estudiantes**. Universidad de Cantabria, España. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- Habermas, J. (1999). **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I y II. Madrid .
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2009). **Metodología de la investigación**. Mexico: Mc Graw Hill- Interamericana Editores SA.
- Herrera G., D. (2007). **Programa sobre estrategias didácticas enmarcadas en la enseñanza cooperativa dirigido a los docentes de la sección de Microbiología del Decanato de Medicina de la Universidad Centro Occidental “Lisandro Alvarado”** Área de Postgrado de la Universidad Centro Occidental “Lisandro Alvarado”, Barquisimeto estado Lara- Venezuela.
- Holsti C (1968). **Análisis de Contenido en las Ciencias Humanas**. Addison Wesley Publishing Company.
- Horrocks, k. y. (November 2010). **A Practical Approach to Qualitative Interviews. The Qualitative Report**. Volume 15 Number 6 , 1621-1623.
- Ibrahim A. Al-Hoqail, A. G. (2002). **La dermatología en los servicios de atención**. *Rev Intern Dermatol Dermocosm* , 199-202.
- Johnson, D.W. y Johnson, F. (1994). **Cooperation and competition: Theory and Research**. Minnesota: Interaction Book Company.
- Krippendorff k (1980) **Metodología del análisis de contenido**. Teoría y Práctica .Barcelona. Paidós Ibérica, S.A
- Lara Villanueva, r. S. (enero-marzo de 2005). **El Aprendizaje Cooperativo:Un Modelo De Intervención Para Los Programas De Tutoria Escolar En El Nivel Superior**. *Revista de la Educacion Superior*, XXXIV(1)(133), 87-104.

- Ley de Universidades (2001). Gaceta Oficial N° 37328.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial N°1429, Caracas
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N° 5929. Caracas.
- Martínez M, M. (2008). **Epistemología y metodología cualitativa en Ciencias Sociales**. Mexico: Trillas.
- Martínez Miguelléz, M. (2004). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. Mexico. Trillas.
- Martínez Miguelléz, M. (2009). **Evaluación cualitativa de programas** . Mexico. Trillas.
- Martínez Miguelléz, M. (2006). **La nueva ciencia: su desafío, lógica y método** (I edición ed.). Mexico, Mexico DF, Mexico: Trillas.
- Mayring P(1983), **Análisis de Contenido Cualitativo**. En Flick. Madrid. Morata Ediciones.
- Méndez, C. (2008). **Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación**. Colombia. Ediciones Mc Graw Hill.
- Mora J. (2004) **La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento**. Revista Iberoamericana de Educación. Caracas
- Moros Y Patiño (2006) **El inicio y desarrollo de los Postgrados Médicos en Venezuela. Estado actual y expectativas**. Postgrados e Investigación médica, F. d. (1998).
- The Edimburgo declaration*. Medical Education.N°37328, G. O., & MPPEU. (2001). *Normativa de universidades*. Caracas.
- Narro, J. (2004). **La herencia de Flexner. Las ciencias básicas, el hospital, el laboratorio, la comunidad**. *Gac. Méd. Méx*, 140.
- Novás, J. e. (2006). **El diagnóstico médico: bases y procedimientos**. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 22(1).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI, 2003). **Conferencia Iberoamericana de Educación**. Disponible en: <http://www.oei.es/espacioiberoamericano.htm>

- Patiño, M. (2007). **análisis diacronico del informe Flexner**. *Med Interna (Caracas)*, 23(2), 98-10.
- Pourtois J (1998). **Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas**. Barcelona. Herder
- Rue J (1989) **El trabajo cooperativo en Grupos**. Cuadernos de pedagogía N° 170
- R M C Leitner, C. K. (ene./mar. de 2007). **Historia del tratamiento de la Sífilis**. *Rev. argent. dermatol.*, 88(1).
- S. Balica a, C. B.-H. (2011). **Élaboration d'un référentiel d'éducation thérapeutique dans le psoriasis**. *Annales de dermatologie et de vénéréologie* , 337—353.
- Salud, M. d. (2008). **Reporte epidemiologico de morbilidad . anuario**.
- Sergio López-Moreno, F. G.-L.-A. (2000). **Reseña historica de la epidemiologia**. *revista Salud Pública de México*, 42(2), 133:143.
- Slavin, R. (1980). **Cooperative learning**. *Review of Educational Research*.
- Smith, K. A. ((1993)). **Cooperative learning and problem solving**. *Cooperative learning and ncollege science teaching newslette* (Vol. 3).
- Schütz A (1967), **Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva**. Buenos Aires: Paidós.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1976) **La estructura del mundo de la vida**. *Buenos Aires: Amorrortu Editores*.
- Schütz, Alfred (1972) **El problema de la realidad social**. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (1973). **EL Problema de la Realidad Social**. Buenos Aires. Edit. Amorrrotú.
- Schutz.A (1963). **La construcción significativa del mundo social**. Barcelona. España. Edit. Paidos Básica.
- Tejada J. (1999) **Acercas de las competencias profesionales (I)**. Revista Herramientas. Caracas

UNESCO. (1998). **Declaracion Mundial Sobre La Educacion Superior En El Siglo Xxi . Vision Y Accion.** *Conferencia Mundial De Educacion Superior*, (pág. 141). Paris.

Vigotsky. (1978). **El desarrollo de las funciones psicologicas superiores.** Barcelona. Grijalbo.

ANEXOS

ENTREVISTAS

ENTREVISTA: DRA. 1

1. ¿Cómo percibes la educación médica en el Postgrado de Dermatología?

R- Como un modo de aprendizaje global, donde el intercambio de saberes es continuo, siempre se comparten los conocimientos con otras especialidades como Medicina Interna, Pediatría y Obstetricia. así se percibe.

2 ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

R= **El incentivo**: Es lo principal para que el aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo, en donde siempre existan las ganas de querer ser mejores.

La tecnología: Es otro elemento importante en este renglón que no puede faltar y la buena relación entre el docente y el alumno, sin dejar de mencionar los recursos materiales que permiten el desarrollo de las habilidades y las destrezas.

3. ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

R= Se hace mediante la integración de la comunidad en las cosas que le suceden a su entorno, que siempre la comunidad tenga inquietudes permanentes que le motiven a estudiar y conocer lo que sucede en la medida que sea posible y, bueno, si está la herramienta **Telemedicina**, esto podría ayudar a que se conjugue la ciencia y el humanismo.

ENTREVISTA: DRA. 2

1. ¿Cómo percibes la educación médica en el postgrado de dermatología?

R= Percibo que pese a que no contamos con el suficiente apoyo en cuanto a literatura actualizada se refiere, pese a que contamos con el servicio de internet sin menospreciar lo que concierne a nuestras necesidades propias como infraestructura, adicionalmente a todo lo que a diario aqueja a nuestro Servicio de Dermatología, de lo cual estamos absolutamente conscientes. En esta generación a la cual me compete mí formar o de la cual formo parte como tutora del área de Dermatopatología del año 2013, siento que estamos sembrando para recoger una muy buena cosecha y haciendo que nuestros estudiantes sientan verdaderas inclinaciones en cuanto a lo que compete al área clínica, al área histológica y al área quirúrgica, observando de manera satisfactoria el crecimiento de ellos o de nuestras estudiantes en cuanto a lo que compete a esta área; es decir, siento de manera humilde y respetuosa que verdaderamente estamos sembrando y esperando, por supuesto de manera humilde, respetuosa. Recoger de esto una muy buena cosecha, por supuesto aprendiendo de nuestros errores, que estamos claro que día a día los cometemos, pero simplemente haciéndolo con la mayor entrega y el mayor respeto. Así que sí considero que la educación médica en cuanto al Postgrado de Dermatología, pese a todos los sinsabores del día a día, se está logrando conseguir una positiva, positiva, positiva cosecha en cada una de nuestras estudiantes.

2. ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

R= Elemento la verdadera vocación del estudiante y la entrega de nosotros como tutores en cada una de las diferentes áreas y por supuesto con el apoyo de la universidad; y el apoyo de la universidad y de la institución a la cual día a día representamos de manera orgullosa.

3- ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

R= Yo pienso que la ciencia y el humanismo caminan agarrados de la mano. La ciencia, el arte de la ciencia, el arte del aprendizaje, el arte de conseguir, el arte de

buscar. El humanismo es la forma de conseguir valores en cada una de las personas a la que tenemos como tarea formar. ¿Cómo lo conseguimos? Escogiendo a los mejores estudiantes, escogiendo definitivamente las personas que tengan mayores inclinaciones en esta área y, por supuesto, tratando de arrancar, de buscar en cada uno de ellos qué quieren, y, por supuesto, qué queremos. Con el apoyo de por supuesto el arma que tenemos que es el aprendizaje que logramos día a día nosotros para conseguir de ellos lo mejor. Entonces, ¿cómo lograr una comunidad de intereses donde conjugue la ciencia? La ciencia es entregar de nosotros, para lo que a mí respecta, nuestros conocimientos en bases a la literatura, en bases a la revisión diaria en base a la actualización. El humanismo, por supuesto, se consigue en base a los valores que ya están sembrando en nuestros estudiantes a los que seguimos y vamos a seguir sembrando en cada uno de ellos.

ENTREVISTA: DRA. 3

1. ¿Cómo percibes la educación médica en el postgrado de dermatología?

R= percibo una educación diferente a otros postgrados hay un principio de complementariedad que es imperceptible por lo menos en el otro postgrado que curse antes de venirme a este. La educación médica es holística, ven al hombre como ser completo la dermatología es una carrera que ha marcado la historia de la humanidad y por lo tanto ha dibujado los cambios sociales así formándose el nuevo egresado de este postgrado la percibo como completa y buena

2. ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

R= debe tener la unión de dos características e importantes la voluntad de voltear la mirada hacia una forma diferente de estudiar, la cooperación y colaboración complementaria. Los médicos siempre nos enseñamos unos a otros pero al hacerlo de forma consciente podemos dar mayor valor a la significancia del aprendizaje.

3- ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

R= PARTICULARMENTE, piensa que el humanismo proviene de los valores sembrados en el hogar y en la comunidad que uno se desenvuelve sin embargo pienso que en el postgrado se pueden desarrollar elementos que formen la diferencia. La ciencia surge como necesidad de dar respuesta a las circunstancias

que la sociedad no puede la conjugación es vital , unir la explicación científica y enmarcarla en el contexto donde se desenvuelve el fenómeno puede ser una manera de conjugarse, sin embargo la palabra humanismo denota fenómenos complejos sociales , ambientales ... que son difíciles de explicar por una vía, buscar vías muchas vías de concertación de ideas.

ENTREVISTA: DRA. 1

2. ¿Cómo percibes la educación médica en el Postgrado de Dermatología?

R- Como un modo de aprendizaje global, donde el intercambio de saberes es continuo, siempre se comparten los conocimientos con otras especialidades como Medicina Interna, Pediatría y Obstetricia. así se percibe.

3 ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

R= **El incentivo**: Es lo principal para que el aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo, en donde siempre existan las ganas de querer ser mejores.

La tecnología: Es otro elemento importante en este renglón que no puede faltar y la buena relación entre el docente y el alumno, sin dejar de mencionar los recursos materiales que permiten el desarrollo de las habilidades y las destrezas.

4. ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

R= Se hace mediante la integración de la comunidad en las cosas que le suceden a su entorno, que siempre la comunidad tenga inquietudes permanentes que le motiven a estudiar y conocer lo que sucede en la medida que sea posible y, bueno, si está la herramienta **Telemedicina**, esto podría ayudar a que se conjugue la ciencia y el humanismo.

ENTREVISTA: DRA. 2

1. ¿Cómo percibes la educación médica en el postgrado de dermatología?

R= Percibo que pese a que no contamos con el suficiente apoyo en cuanto a literatura actualizada se refiere, pese a que contamos con el servicio de internet sin menospreciar lo que concierne a nuestras necesidades propias como infraestructura, adicionalmente a todo lo que a diario aqueja a nuestro Servicio de Dermatología, de lo cual estamos absolutamente conscientes. En esta generación a la cual me compete mí formar o de la cual formo parte como tutora del área de Dermatopatología del año 2013, siento que estamos sembrando para recoger una muy buena cosecha y haciendo que nuestros estudiantes sientan verdaderas inclinaciones en cuanto a lo que compete al área clínica, al área histológica y al área quirúrgica, observando de manera satisfactoria el crecimiento de ellos o de nuestras estudiantes en cuanto a lo que compete a esta área; es decir, siento de manera humilde y respetuosa que verdaderamente estamos sembrando y esperando, por supuesto de manera humilde, respetuosa. Recoger de esto una muy buena cosecha, por supuesto aprendiendo de nuestros errores, que estamos claro que día a día los cometemos, pero simplemente haciéndolo con la mayor entrega y el mayor respeto. Así que sí considero que la educación médica en cuanto al Postgrado de Dermatología, pese a todos los sin sabores del día a día, se está logrando conseguir una positiva, positiva, positiva cosecha en cada una de nuestras estudiantes.

2. ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

R= Elemento la verdadera vocación del estudiante y la entrega de nosotros como tutores en cada una de las diferentes áreas y por supuesto con el apoyo de la universidad; y el apoyo de la universidad y de la institución a la cual día a día representamos de manera orgullosa.

3- ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

R= Yo pienso que la ciencia y el humanismo caminan agarrados de la mano. La ciencia, el arte de la ciencia, el arte del aprendizaje, el arte de conseguir, el arte de

buscar. El humanismo es la forma de conseguir valores en cada una de las personas a la que tenemos como tarea formar. ¿Cómo lo conseguimos? Escogiendo a los mejores estudiantes, escogiendo definitivamente las personas que tengan mayores inclinaciones en esta área y, por supuesto, tratando de arrancar, de buscar en cada uno de ellos qué quieren, y, por supuesto, qué queremos. Con el apoyo de por supuesto el arma que tenemos que es el aprendizaje que logramos día a día nosotros para conseguir de ellos lo mejor. Entonces, ¿cómo lograr una comunidad de intereses donde conjugue la ciencia? La ciencia es entregar de nosotros, para lo que a mí respecta, nuestros conocimientos en bases a la literatura, en bases a la revisión diaria en base a la actualización. El humanismo, por supuesto, se consigue en base a los valores que ya están sembrando en nuestros estudiantes a los que seguimos y vamos a seguir sembrando en cada uno de ellos.

ENTREVISTA: DRA. 3

1. ¿Cómo percibes la educación médica en el postgrado de dermatología?

R= percibo una educación diferente a otros postgrados hay un principio de complementariedad que es imperceptible por lo menos en el otro postgrado que curse antes de venirme a este. La educación médica es holística, ven al hombre como ser completo la dermatología es una carrera que ha marcado la historia de la humanidad y por lo tanto ha dibujado los cambios sociales así como formándose el nuevo egresado de este postgrado la percibo como completa y buena

2. ¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

R= debe tener la unión de dos características e importantes la voluntad de voltear la mirada hacia una forma diferente de estudiar, la cooperación y colaboración complementaria. Los médicos siempre nos enseñamos unos a otros pero al hacerlo de forma consciente podemos dar mayor valor a la significancia del aprendizaje.

3- ¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

R= PARTICULARMENTE, piensa que el humanismo proviene de los valores sembrados en el hogar y en la comunidad que uno se desenvuelve sin embargo pienso que en el postgrado se pueden desarrollar elementos que formen la diferencia. La ciencia surge como necesidad de dar respuesta a las circunstancias que la sociedad no puede la conjugación es vital , unir la explicación científica y enmarcarla en el contexto donde se desenvuelve el fenómeno puede ser una manera de conjugarse, sin embargo la palabra humanismo denota fenómenos complejos sociales , ambientales ... que son difíciles de explicar por una vía, buscar vías muchas vías de concertación de ideas.