



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras

Verónica Delbono González

Noviembre, 2019

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Verónica Delbono González

El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Virginia Rodés

Montevideo, 19 de noviembre de 2019

Foto de portada: www.freepik.com



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

“¿Qué es ser Partera? Yyy es... para mí es algo sublime...”

“a mí me gusta ser Partera, porque es el área de la medicina donde la gente va, la gente consulta, pero no hay, porque no hay enfermedad... entonces es como el área alegre de la medicina”.

*A quienes me regalan estas reflexiones
A quienes me han enseñado tanto, tanto
A la Partera que crece cada día, si se lo permite
Y a quienes me animan y me siguen animando en este viaje de tantas emociones*



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

Al terminar de escribir “la tesis” se siente el placer de haber cumplido. No con la expectativa del Comité Académico, profesores, compañeros, colegas, pareja, familia, amigos a los que se les ha restado tiempo para escribir, sino con la expectativa propia, la meta trazada. No se trata solamente de la tesis, se trata de la investigación, el aprendizaje, esa trayectoria que no inició hace sesenta días, sino el día que decidí hacer una Maestría en Enseñanza Universitaria, convencida que es el camino para ser una mejor docentes.

Es por eso que los agradecimientos son para quienes estuvieron en este proceso de crecimiento:

a Virginia mi Directora de Tesis, por confiar en mis capacidades, por apoyarme y acompañarme, por su guía cálida, respetuosa y llena de afecto, porque no sólo se acompaña a la maestranda, sino a la persona, a la mujer. Gracias por no ver solamente el fragmento y ver a un ser integral.

a mis compañeros y compañeras de maestría que compartimos y aprendimos juntos. A Kety que me acompañó en este viaje de crecimiento conjunto.

a mis compañeras de la Escuela de Parteras, que me han apoyado y colaborado en todo lo solicitado, compañeras docentes, Dirección y Coordinación, así como las compañeras de secretaría.

a las estudiantes por aceptar con generosidad y entusiasmo abrir sus vidas para la investigación, aunque no solo a ellas, sino a todas, porque siempre con respeto y cariño me han estimulado y desafiado a ser mejor docente, a buscar los caminos.

y a mi pareja, a Matías, que no solo me apoya y en cada meta trazada, me desafía a por más, me acompaña, me tolera y me contiene, me escucha y hasta colabora con su paciencia, su mirada objetiva y disciplinada.

¡Muchas Gracias!



Resumen

Las tecnologías digitales se han incorporado en la enseñanza, en todos los niveles con propósitos didácticos, mediadores de la comunicación e interacción, flexibilizando el acceso a la información y conocimiento a partir de cualquier dispositivo, en cualquier momento y lugar.

Creemos conveniente reflexionar acerca de los usos que se da a la tecnología digital para la enseñanza y para el aprendizaje, considerando que los procesos de enseñanza no son iguales a los de aprendizaje, es decir, no se aprende todo lo que se enseña ni se enseña todo lo que se aprende. Por consiguiente, es importante conocer los usos que el estudiantado realiza de las tecnologías digitales en general y cómo influye el contexto educativo, a través de las propuestas de enseñanza y prácticas docentes en la incorporación y apropiación de las tecnologías digitales para el desarrollo de entornos personales de aprendizaje.

Esta tesis da cuenta de la investigación que se realizó en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, en la línea temática de la didáctica, en el contexto de la enseñanza de Ciencias de la Salud. Como objetivo se planteó conocer cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales.

Con ese propósito se adoptó, dentro del paradigma interpretativo, una metodología cualitativa a partir de la Teoría Fundamentada. Adentrándose en la perspectiva socioetnográfica, se aplicó a once casos, estudiantes de la Escuela de Parteras, una entrevista biográfica y otra focalizada, a través de las que se logró conocer y posteriormente reconstruir cómo las estudiantes perciben y conectan en sus trayectorias vitales y académicas, los procesos, estrategias y herramientas incorporadas en sus entornos personales de aprendizaje.

Los resultados muestran la construcción de tres categorías emergentes: Identidad, Currículum y Aprendizaje, las que mediante la variación de sus propiedades y dimensiones permiten establecer las relaciones explicativas de la conformación de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes del campo disciplinar de la partería. A partir de ellas se propone un modelo teórico que da cuenta de que el campo disciplinar resulta determinante en los procesos de aprendizaje, influyendo en la incorporación de ciertas tecnologías con fines educativos, adoptando procesos de comunicación mediadores de vínculos interpersonales que promueven aprendizajes colaborativos, desarrollados a partir de características de la construcción de sus identidades.

Palabras clave: tecnologías digitales, usos, aprendizaje, entornos personales de aprendizaje.



Abstract

Digital technologies have been integrated into teaching, at all levels, for didactic purposes and as mediators of communication and interaction, making access to information and knowledge more flexible from any device, at any time and place.

We think it is appropriate to reflect on the uses given to digital technology for teaching and learning, considering that teaching processes are not equal to those of learning, that is, everything that is taught is not learned nor everything that is learned is taught. Therefore, it is important to know the uses that students make of digital technologies and how the educational context influences, through teaching proposals and teaching practices, in the integration and appropriation of technologies within personal learning environments.

This thesis shows the research carried out within the framework of the Master's Degree in University Teaching, in the thematic line of didactics, in the context of the teaching of Health Sciences. The aim was to learn how personal learning environments of the students of the School of Midwives are configured, identifying the digital technologies that integrate them, their uses, appropriation and integration into the formal and informal learning processes.

For this purpose, a qualitative methodology was adopted, within the interpretative paradigm, developing a Grounded Theory approach. Delving into the socio-ethnographic perspective, one biographical and one focused interview were applied onto eleven cases, students of the School of Midwives, through which it was possible to know and subsequently recreate how students perceive and connect, in their life and academic trajectories, the processes, strategies and tools built into their personal learning environments.

The results show the construction of three emerging categories: Identity, Curriculum and Learning, which, by varying their properties and dimensions, allowed to establish the relationships of the personal learning environments from students in the midwifery discipline field. A theoretical model is proposed that shows that the discipline is decisive in learning processes, influencing the integration of certain technologies for educational purposes, adopting communication processes mediators of interpersonal links that promote collaborative learning, developed from characteristics of the construction of their identities.

Keywords: digital technologies, uses, learning, personal learning environments.



Tabla de Figuras

Figura 1	Incorporación de tecnologías digitales a Udelar.....	23
Figura 2	Uso de tecnologías digitales.....	28
Figura 3	Triángulo didáctico.....	30
Figura 4	Usos propuestos por docentes de los entornos virtuales de aprendizaje según recurso utilizado	33
Figura 5	Relaciones didácticas en Ciencias de la Salud	48
Figura 6	Características de Entornos Personales de Aprendizaje	53
Figura 7	Gráfica de número de autores distribuido por países contribuyentes a la PLE Conference	54
Figura 8	Proceso de construcción del problema de investigación	55
Figura 9	Esquema del enfoque metodológico	60
Figura 10	Distribución de carga horaria de las estudiantes de la Escuela de Parteras.....	66
Figura 11	Ejemplo de codificación.....	77
Figura 12	Ejemplo de trabajo con los datos para construcción de categorías	82
Figura 13	Ejemplo de estrategias de la investigadora en análisis de datos a través de tecnologías digitales	83
Figura 14	Categorías visibles en el sistema de codificación y análisis de MAXQDA.....	85
Figura 15	Diagrama de análisis	97
Figura 16	Representación de las características de la Categoría Identidad y sus relaciones	99
Figura 17	Relación inferioridad y subordinación	106
Figura 18	Representación de Categoría Currículum y sus relaciones internas con la identidad profesional	107
Figura 19	Representación de Categoría Currículum y sus relaciones con el aprendizaje.....	111
Figura 20	Formas de motivación y sus relaciones internas dentro de la propiedad.....	117
Figura 21	Ciclo de autorregulación	119
Figura 22	Representación de Categoría Aprendizaje	120
Figura 23	Diagrama del análisis de categorías	127
Figura 24	Proceso de construcción del modelo	132
Figura 25	Modelo teórico de teoría sustantiva y sus relaciones	133
Figura 26	Modelo Teórico de Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes de la Escuela de Parteras	135
Figura 27	Modelo Teórico de Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes de la Escuela de Parteras inmerso en la sociedad.....	147

Tabla de Cuadros

Cuadro 1	Niveles de apropiación docente de tecnologías digitales	29
Cuadro 2	Comparación del uso de TIC por profesores de Educación Superior	32
Cuadro 3	Comparación de usos propuestos por docentes de los Entornos Virtuales de Aprendizaje según recurso utilizado	34
Cuadro 4	Comparación entre mente letrada y mente virtual	41
Cuadro 5	Resultados de usos de TIC en Licenciatura de Enfermería y Obstetricia.....	49
Cuadro 6	Tópicos de entrevistas	72
Cuadro 7	Referencias de transcripción	75
Cuadro 8	Descripción del muestreo teórico	78
Cuadro 9	Descripción de núcleos temáticos	79
Cuadro 10	Construcción de Categoría Identidad a partir de los núcleos temáticos.....	84
Cuadro 11	Conformación final de las Categorías de análisis	86
Cuadro 12	Cronograma de actividades de la investigación	93
Cuadro 13	Denominación y orígenes del término queda nombre e inicio a la profesión.....	100
Cuadro 14	Valoración Interna de la Escuela de Parteras	114
Cuadro 15	Motivación y Autorregulación durante la carrera	114
Cuadro 16	Partes de los entornos personales de aprendizaje	115
Cuadro 17	Principales hallazgos de la investigación	130
Cuadro 18	Tecnologías digitales que conforman los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras	141



Tabla de Contenido

RESUMEN	6
TABLA DE FIGURAS.....	8
TABLA DE CUADROS	9
TABLA DE CONTENIDOS	10
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	
Problema de Investigación	17
1. Introducción	17
2. Contexto de Investigación	18
2.1. Universidad de la República	18
2.2. Facultad de Medicina: Escuela de Parteras	19
2.3. Incorporación de tecnologías digitales en Universidad de la República.....	22
2.3.1 Tecnologías digitales en la Facultad de Medicina.....	24
3. ¿Cómo surge esta investigación?	26
4. Estado del Arte	27
4.1. Usos de tecnologías en la educación	28
4.2. Integración de las tecnologías digitales en la enseñanza	29
4.3. Adopción de tecnologías digitales por estudiantes	35
4.3.1 Aprendizaje mediado por tecnologías digitales	38
4.3.2 Competencias digitales	44
4.4. Entornos Virtuales de Aprendizaje	45
4.5. Enseñanza y aprendizaje mediado por tecnologías digitales en las ciencias de la salud	47
4.6. Entornos Personales de Aprendizaje	50
5. Preguntas de investigación	55
6. Síntesis del capítulo	57
CAPÍTULO II	
Metodología	58
1. Introducción	58
2. Objetivos de la investigación	59
3. Enfoque metodológico	60
3.1. Método de la Teoría Fundamentada	63
3.2. Muestreo Teórico	64
3.2.1 Caracterización del universo	65
3.2.2 Selección de casos	68
3.3. Diseño de Instrumentos de recolección de datos	68
3.3.1 Método de recolección de datos	73
3.3.2 Transcripción de las entrevistas	74
3.4. Método de análisis de los datos	75
3.4.1 Proceso de codificación	76
3.4.2 Códigos o núcleos temáticos	79

3.4.2.1	Descripción de núcleos temáticos	79
a.	Persona	79
b.	Construcción del Ser Partera	80
c.	Escuela de Parteras	80
d.	Aprendizaje	80
e.	Tecnologías Digitales	80
3.5.	Ordenamiento Conceptual	80
3.6.	Construcción de Categorías	81
3.6.1	Definición de categorías	85
3.6.1.1	Descripción de las categorías	87
a.	Identidad	87
b.	Currículum	88
c.	Aprendizaje	89
3.7.	Consideraciones Éticas	90
4.	Cronograma	93
5.	Síntesis del capítulo	94
CAPÍTULO III		
Resultados y Discusión..... 95		
1.	Introducción	95
2.	Teoría Sustantiva	95
2.1.	Introducción	95
2.2.	La Identidad	96
2.2.1	Identidad Personal	96
2.2.2	Identidad profesional: “Partera no se nace, se llega a serlo”	99
2.3.	El Currículum	106
2.3.1	Contexto Didáctico	107
2.3.2	Contexto Institucional	111
2.4.	Aprendizaje	117
2.4.1	Procesos de aprendizaje	117
2.4.2	Entornos personales de aprendizaje	120
2.4.2.1	¿Y las tecnologías digitales?	123
2.5.	Modelo Teórico de la Teoría Sustantiva	131
3.	Síntesis del Capítulo	137
CAPÍTULO IV		
Conclusiones y Reflexiones Finales		
1.	Introducción	138
2.	Retomando objetivos y preguntas de investigación	138
3.	Conclusiones	142
4.	Reflexiones Finales	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
APÉNDICES		
ANEXOS		

Introducción

Esta Tesis da cuenta de la investigación que tuvo como objetivo principal conocer cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales.

El concepto de entornos personales de aprendizaje, conocidos con el acrónimo PLE por su sigla en inglés *Personal Learning Environments*, fue descrito por primera vez en 2007 por Attwell, quién sostiene que con ellos se comienzan a considerar algunas demandas actuales para un cambio educativo, dentro de las que reconoce: que el aprendizaje es continuo y busca proporcionar herramientas para apoyarlo; el papel del estudiante como autogestor de su propio aprendizaje; diferentes contextos y situaciones donde se desarrollarán aprendizajes, que nos serán proporcionadas por un único proveedor; y la importancia del aprendizaje informal (Attwell, 2007).

Inicialmente y hasta el día de hoy existen dos formas de interpretar el significado del PLE. Por un lado, están quienes apoyan que se trata de un nuevo tipo de entorno tecnológico (es decir, software) que pone en el centro de la acción al estudiante y a la flexibilidad que dicho entorno procura para el aprendiz (Wilson, 2005, 2007; Van Harmelen, 2006, 2008; Taraghi et al. 2009; Vavuola y Sharples, 2009; y Casquero et al., 2008). Por otro lado están los que, ampliando la perspectiva, sacan el foco de atención de la tecnología y lo redirigen al ámbito del aprendizaje de las personas (Attwell, 2007, 2010; Waters, 2008; Downes, 2010), por lo que se entiende el PLE como una idea pedagógica, o como una práctica de las personas para aprender valiéndose de la tecnología, pero sobre todo se entiende como una forma de ver el aprendizaje con internet, sus relaciones, dinámica y naturaleza.

Por su parte, Adell y Castañeda en 2010 diferencian el concepto de entorno personal de aprendizaje entendiéndolo como una idea pedagógica, en la que nos basamos para la realización de este trabajo. Estos autores conciben “un PLE como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, p.8). Es decir, el concepto de entorno personal de aprendizaje no solo sobrepasa a las tecnologías digitales como recursos posibles de la conformación de estos, sino



que podría prescindir de ellos. Al mismo tiempo, es importante destacar que, estos entornos existen desde que la persona comienza su proceso de aprendizaje, lo que posicionándonos desde un paradigma constructivista diremos que existe desde toda la vida; son individuales y dinámicos, ya que se van modificando a lo largo de la vida de las personas, variando y rotando sus conformaciones, por lo cual cobra importancia considerar que son “personales”.

Como vimos, en su definición, no requieren de la integración de tecnologías digitales, aunque eso puede considerarse casi un hecho hoy en día, ya que las tecnologías digitales son parte de las tecnologías educativas que se han incorporado en todos los niveles educativos por los beneficios que estas aportan. Por tecnologías digitales entendemos a la “configuración de un nuevo ecosistema comunicativo, en el que emergen nuevas prácticas comunicativas y de interacción social” (Serrano-Puche, 2014, p.354). Al mismo tiempo, es importante considerar que las tecnologías digitales forman parte de sus vidas sociales en general y con diversos usos muchas veces alejados de la esfera educativa (C. Scolari, 2018). Las tecnologías digitales y la web 2.0, definida por O’Reilly (2005) como una plataforma de sitios o ambientes de internet multidireccionales, se desarrollan herramientas, aplicaciones, sistemas, etc., que permiten el acceso a la información, intercambiarla, seleccionarla, analizarla, editarla, crear nuevos contenidos y transmitirlos (Anderson, 2007; O’Reilly, 2005; Torre, 2006).

Los usos de las tecnologías digitales para la enseñanza tienen un objetivo que puede diferenciarse del uso que tienen para el aprendizaje. Ello se debe a que los procesos de enseñanza no son idénticos a los de aprendizaje explicándolo desde la perspectiva sociocultural de Vygotski (1988), ya que no se aprende todo lo que se enseña ni se enseña todo lo que se aprende. Asimismo, Coll, Mauri, y Onrubia (2008) señalan que las tecnologías digitales utilizadas en enseñanza como herramientas mediadoras de procesos didácticos presentan diferencias entre los usos reales y los usos previstos por los docentes (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008), al tiempo que Castañeda, Pimienta, y Jaramillo, (2003) plantean que existe una subutilización de ellas. Asimismo, es necesario conocer los usos que las estudiantes realizan de las tecnologías que forman parte de sus entornos personales de aprendizaje para fomentar su apropiación y autogestión educativa. En este sentido, Chaves Barboza (2014) subraya la importancia de saber cómo influye el contexto educativo a través de las propuestas de enseñanza y prácticas docentes en la incorporación y fomento de tecnologías digitales para el desarrollo de entornos personales de aprendizaje.

Castañeda, Tur, y Torres-Kompen (2019) han publicado recientemente una revisión sistemática en la que analizan el impacto del tema PLE en tres de los focos más importantes de la literatura



científica dentro del área de la tecnología educativa: prácticas pedagógicas emergentes, aprendizaje autorregulado y desarrollo profesional docente, donde encontraron que el ámbito de estudio de los entornos personales de aprendizaje ha impactado de forma consistente en la literatura sobre educación en general por encontrarse en dos de esos tres temas centrales y de mayor relevancia (Castañeda et al., 2019). En temáticas referidas al desarrollo profesional docente no se ha evidenciado demasiado impacto; respecto a las pedagogías emergentes el concepto de entorno personal de aprendizaje ha permitido la evolución y desarrollo de modelos centrados en el estudiante donde los profesores y la institución adoptan roles de facilitadores y guías de los procesos de aprendizaje estudiantiles; y en lo que respecta a el aprendizaje autorregulado aparecen artículos que señalan que se han desarrollado y enriquecido estrategias de esta índole donde el estudiante toma un rol protagónico, activo en el que asume la responsabilidad de sus propios procesos a lo largo de la vida (Castañeda et al., 2019).

Al mismo tiempo, encontraron trabajos en los que los entornos personales de aprendizaje aparecen con cierto perfil instrumental y otros en los que no aparecen claramente definidos explícitamente como un concepto pedagógico, sino que mantienen cierto perfil tecnológico y que gran parte de los artículos revisados exponen el análisis de los entornos personales de aprendizaje como una realidad mixta (pedagógica y tecnológica). Destacan dentro de sus conclusiones que poco más de la mitad de los estudios analizados fueron estudios empíricos y una cantidad menor aún correspondió a experiencias en educación con métricas referidas a satisfacción, la interacción y la motivación, para lo que consideran que hace falta estudios que desarrollen el potencial analítico que busquen comprender la realidad que da lugar a los entornos personales de aprendizaje (Castañeda et al., 2019).

Es por esto que destacamos la relevancia académica de este trabajo, que se fundamenta en que no existen antecedentes de este tipo de estudio en Uruguay, lo que es importante no solo en el ámbito universitario sino también como aporte para el campo disciplinar. Como se verá en el capítulo de presentación de Resultados, esta investigación arriba a un modelo explicativo de los entornos personales de aprendizaje no descrito anteriormente, donde aparecen elementos e interacciones interesantes sobre los que seguir trabajando e investigando en otros contextos y escenarios.

El propósito de esta investigación se orientó a generar teoría sustantiva que permitiera conocer la realidad del contexto de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras a partir de la configuración de sus entornos personales de aprendizaje, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e



informales. Conocer la adopción de tecnologías digitales de las estudiantes en sus procesos de aprendizaje nos permite discutir sobre nuevas estrategias didácticas a implementar. Estas nuevas estrategias didácticas, planificadas a partir de la cotidianeidad de las estudiantes permitiría un acercamiento a las necesidades de estudiantes lo que posiblemente sea promotor de estrategias innovadoras a futuro. Asimismo, creemos que los resultados de este trabajo podrán estimular a docentes a integrar tecnologías digitales a sus diseños de cursos, para lo que hay suficiente evidencia de sus beneficios.

Por otra parte, será posible estudiar a mayor escala, en el ámbito de la Udelar, y valorando si dichas propuestas fueran válidas acorde a las formas de aprender de los estudiantes de cada servicio universitario diferenciándolos por campo disciplinar.

Al conocer cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificamos las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales. Para ello fue necesario reconocer cuáles son las tecnologías digitales que utilizan en la vida cotidiana y las características de la adopción de éstas, relacionar los usos educativos o de aprendizaje que otorgan a dichas tecnologías digitales, en el marco de sus estrategias de aprendizaje formal e informal e identificar cómo se integran estas tecnologías a sus entornos personales de aprendizaje y el modo en que se articulan con las tecnologías proporcionadas institucionalmente como parte de la propuesta formal de enseñanza.

A partir del paradigma hermenéutico o interpretativo (Quiñones, Supervielle, y Acosta, 2017) adoptamos una metodología cualitativa (Quiñones et al., 2017; Rigal y Sirvent, 2016; Strauss y Corbin, 2002) basada en el método de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). A través de entrevistas de tipo biográfica y focalizada, el muestreo teórico se constituyó con once estudiantes que fueron nuestros sujetos de estudio. Orientándonos a comprender cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje y cómo los integran las tecnologías digitales con fines de aprendizaje, nos valimos de relatos de experiencias vividas por ellas mismas. A través del método de comparación constante, se logró la construcción de tres categorías emergentes: Identidad, Currículum y Aprendizaje.

Entendemos que el aporte académico de esta investigación constituye un apoyo en lo que refiere a los cambios educativos que se plantean a nivel de la educación superior, centrándose en las necesidades de las estudiantes. Esto permitiría a las protagonistas visibilizar y reforzar sus estrategias de autogestión y autoaprendizaje, reconociéndolas como parte de sus entornos personales de aprendizaje, y desarrollando su alfabetización digital. Por alfabetización digital se



entiende al manejo y dominio de las tecnologías digitales por medio del desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales, como paso anterior al dominio de la información a la que estas herramientas brindan acceso y a través de las cuales se genera nuevo contenido (Cabrera Castiglioni, 2015; Campal García, 2006). La adquisición de competencias digitales que según varios autores (Alonso, 2012; Barberà y Badia, 2005; Edel-Navarro, 2010), es necesaria para el manejo y autogestión educativas.

La Tesis ordena la presentación del proceso investigativo y se organiza de la siguiente manera:

En el Capítulo I se presenta el problema de investigación realizando un recorrido por los diferentes caminos recorridos hasta llegar a definir y focalizar el problema de investigación a través de las preguntas de investigación que guiaron todo el proceso.

El Capítulo II expone el diseño metodológico y da cuenta de las decisiones adoptadas en cada paso del proceso investigativo basado en la Teoría Fundamentada, desde la definición de los objetivos guiada por las preguntas de investigación, las salidas a terreno y la recolección y análisis de los datos donde a su vez se da cuenta del proceso de construcción de las categorías.

En el Capítulo III se presentan los resultados y su discusión, donde se genera la teoría sustantiva que propone un modelo explicativo, el cual a la luz de la comparación con la teoría existente sobre entornos personales de aprendizaje.

Finalmente, el Capítulo IV da cierre a la tesis, presentando las conclusiones y líneas de trabajo a futuro que surgen a partir de esta investigación.



Capítulo I

Problema de Investigación

1. Introducción

El presente Capítulo da cuenta de la construcción del problema de investigación. Se introduce el contexto en el cual se sitúa la investigación, la Escuela Universitaria de Parteras de la Universidad de la República se exponen antecedentes vinculados a la incorporación de las tecnologías digitales en la educación superior y su articulación con los entornos personales de aprendizaje.

La revisión bibliográfica que aquí se presenta orientó la descripción del problema y permitió definir el foco de la investigación. Es así que la sección Estado del Arte da cuenta de la necesidad de rescatar el proceso de incorporación de tecnologías digitales en la educación superior, especialmente en el área de las Ciencias de la Salud, que generan entornos de enseñanza y aprendizaje innovadores y que, por tanto, impactan en los entornos personales de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, nos llevó a preguntarnos si el estudiantado integra tecnologías digitales en sus entornos personales de aprendizaje. Si es así, ¿cómo se integran? ¿con qué usos y sentidos?

Las diferentes secciones de este capítulo muestran el recorrido realizado para la revisión bibliográfica hasta alcanzar a definir el problema de investigación y focalizarlo. De tal forma se exponen referencias acerca de la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza, su apropiación docente como herramientas potentes y transformadoras, al tiempo que se revisan los usos que dan a las tecnologías digitales los estudiantes de diferentes niveles educativos.

Una vez definido el enfoque de la investigación, en una segunda etapa nos centramos en trabajos sobre el aprendizaje mediado por tecnologías digitales lo que nos derivó al concepto de entornos personales de aprendizaje. Considerado desde una perspectiva pedagógica se entiende que se conforman desde que se comienza el proceso de aprendizaje de la persona, por lo tanto, existen y han existido desde antes que las tecnologías digitales se integrarán como parte constitutiva de ellos.

Las tecnologías digitales forman parte de los entornos personales de aprendizaje y cobran especial relevancia en enseñanza y en la era de la conectividad por las diversas formas en las



que se accede, transforma y transmite el conocimiento. En este sentido, la revisión bibliográfica permitió el proceso de la construcción del problema en torno al aprendizaje en el contexto institucional de la Escuela de Parteras.

2. Contexto de la investigación

2.1. Universidad de la República

Esta investigación se desarrolló en el ámbito de la Universidad de la República (Udelar), que fundada en 1849 corresponde a la primer Universidad pública y gratuita del país. Es una institución autónoma y cogobernada por docentes, estudiantes y egresados, que desempeña las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Su oferta académica se organiza en quince Facultades, seis Escuelas Universitarias, tres Institutos, tres Centros Regionales en el interior del país nucleando a más del 80% de los estudiantes de nivel terciario del país (UDELAR, 2018a, 2018b).

La población estudiantil, según datos de 2017, consta de 130.690 estudiantes activos, entendiendo por estudiante activo a aquella persona, contada una sola vez en la Udelar, independientemente de la cantidad de carreras en las que esté activa, de acuerdo a la Resolución N°15 del Consejo Directivo Central (CDC) de fecha 23/10/12 (UDELAR, 2018, p.2), distribuidos en 37,4% de varones y 62,6% mujeres.

En los últimos diez años se produjo un aumento en la población estudiantil promovida por las políticas de descentralización de la Udelar, lo que contribuyó con la expansión territorial y ampliación académica, a la vez que fueron acompañados de una ampliación en la oferta educativa semipresencial a través del desarrollo del Programa de Entorno Virtual de Aprendizaje (Rodés et al., 2019).



2.2. Facultad de Medicina: Escuela de Parteras

El desarrollo de la Partería en la Universidad de la República tuvo sus comienzos en la Facultad de Medicina, a dos años de su fundación, el 12 de mayo de 1877 reglamentando los cursos que iniciaron con cuatro estudiantes. Una de esas cuatro estudiantes fue Adela Peretti, la primer Partera Profesional del país, quien en 1881 egresa de la Escuela de Parteras representando además un hito para el país porque el primer título que otorgó la Facultad de Medicina fue el de una mujer, con lo que ello implicaba para la época (Archivo Histórico Nacional, 2012; Escuela de Parteras, s. f.-a)

En 1992 a partir del Convenio entre la Universidad Nacional de Entre Ríos Argentina y la Universidad de la República de Uruguay, se crea la Carrera Binacional de Obstetricia, recibiendo a las estudiantes en el departamento de Paysandú en el marco de la descentralización de las carreras universitarias de la Udelar, egresando como Obstétricas y posteriormente como Licenciadas en Obstetricia (Escuela de Parteras, s.f.).

En 1996 se realiza el cambio de Plan de Estudios con el cual se aprueba la homologación del título a Obstetra Partera, el cual permanece hasta la actualidad (Archivo Histórico Nacional, 2012; Escuela de Parteras, s. f.-a) y en 2001 se aprueba en el Consejo Directivo Central el Reglamento de Conversión de Título de Partera y Obstétrica por el de Obstetra Partera (CDC, 2001).

Es importante considerar que en 1915 el Ministerio de Salud reglamenta el libre ejercicio de la profesión, el que es revisado y actualizado nuevamente en 1979, 1985 y 2005 siendo reglamentado en 2007 (Asociación Obstétrica del Uruguay, 2007). A partir de esta nueva reglamentación surge la necesidad de la creación de un vademécum de la profesión, de qué manera que permitiera la prescripción de ciertos medicamentos ampliando las “competencias en la atención de la gestación, parto y puerperio, de acuerdo a la línea de acción de los Objetivos Sanitarios de ‘Embarazo y Adolescencia’, ‘Humanización del parto y cesárea’ y ‘Mortalidad Neonatal y Prematuridad’”, realizándose el trabajo conjunto entre la Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Asociación Obstétrica del Uruguay y el Ministerio de Salud. En noviembre de 2017 se aprueba la “Ordenanza N° 1.261/017 Ampliación de competencias de Obstetras Parteras” a la que se agrega en junio de 2019 la Ordenanza N° 688/019 que habilita a Obstetras Parteras realizar tratamiento de la sífilis en mujeres embarazadas y su/s pareja/s sexuales (Ministerio de Salud, 2017, 2019)



Esto ha significado un gran avance en el desarrollo profesional de Obstetras Parteras que involucró el trabajo conjunto de la Dirección de la Escuela de Parteras y egresadas integrantes de la Asociación Obstétrica del Uruguay (AOU) en conjunto con la Facultad de Medicina y el Ministerio de Salud.

La Escuela de Parteras, dependiente de la Facultad de Medicina, se rige por la Ordenanza aprobada por el CDC de 1971 en los que está previsto que tenga la autonomía necesaria para mantener una relación directa con la Universidad en materia contable y administración de gastos y que la Dirección sea ejercida por una partera (Art. 9 de la Ordenanza, 1971).

La carrera dura cuatro años tras los que otorga y acredita el título de Obstetra Partera según el Plan de Estudios vigente (Escuela de Parteras, 1996), el que actualmente está en proceso de revisión, en la etapa de discusión del borrador presentado por la Comisión Plan de Estudios designada por la Asamblea del Claustro de la Escuela de Parteras (Escuela de Parteras, 2018). En dicho plan de estudios se plasman los objetivos de enseñanza, las áreas de formación y los programas de las asignaturas que presentan una duración anual, sin sistema de previaturas. Las actividades prácticas se desempeñan en las mañanas y las actividades teóricas por las tardes considerando el sistema de guardias que no especifica en qué régimen funcionará (Escuela de Parteras, 1996).

PERFIL DE LA EGRESADA¹

Capacitada para:

- ⇒ Brindar educación al individuo en todas las etapas evolutivas de su vida en los aspectos bio-sico-social, en forma individual, familiar o comunitario, (tanto en salud como en enfermedad).
- ⇒ Asistencia, atención y cuidados de la madre desde el comienzo de la gestación, parto y puerperio y atención inmediata del recién nacido.
- ⇒ Integrarse a un proyecto de investigación en todas sus etapas desde la formulación del problema a investigar hasta la redacción del informe final.(Escuela de Parteras, 1996, p.6)

En ese documento no se define modelo de enseñanza a seguir más allá que a nivel internacional la formación en partería se realiza en un enfoque de Enseñanza Basada en Competencias (EBC) recomendado por la Confederación Internacional de Matrona (ICM), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Centro Latinoamericano de Perinatología (CLAP) apoyado por el Fondo de

¹ Este perfil ha sido ampliado y se encuentra publicado en la página institucional de la Escuela de Parteras <http://www.escuparteras.fmed.edu.uy/>, Ver Anexo 1

Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (OPS | OMS y CLAP, 2010, 2014; UNFPA, OPS, y ICM, 2014).

En referencia a la población estudiantil de la Escuela de Parteras, según los registros de los últimos cuatro años, tomando de 2014 a 2017, la matrícula es de 502, 639, 482 y 441 respectivamente, observándose 76, 50, 60 y 49 números de egresos para los mismos años (UDELAR, 2017). Ramos Duarte (2017), señala que es significativo el número de estudiantes que se desvincula o se encuentra en situación de rezago estudiantil, ya que la tasa de graduación no alcanza el 10% en los tres últimos años, y vincula como respuesta a esta situación que existe cierto número de estudiantes que ingresa a la carrera para cursar algunas Unidades Curriculares que posteriormente revalidan en otras carreras del Área de la Salud que presentan ingreso selectivo (Ramos Duarte, 2017). Por rezago estudiantil, entendemos “la situación de atraso en el trayecto educativo de un estudiante respecto a su generación” (F. Rodríguez, 2013, P.13).

Un dato significativo por señalar del perfil de estudiantes de la Escuela de Parteras es la distribución por género, donde para el año 2016 y 2017 el ingreso de varones fue de 10% y 9% respectivamente, en relación con el total de los ingresos, considerando que hasta la fecha no existen varones parteros egresados de Udelar. Por otra parte, se destaca que para el período de 2014-2016 más de la mitad de la población estudiantil de la Escuela de Parteras es procedente del interior del país (52,2%, 56,4% y 55,4% respectivamente), lo que refleja un dato que supera el promedio general de la Udelar que corresponde al 35,6% (DGP, 2013).

La estructura académica² de la institución se organiza de la siguiente manera:

- ⇒ Dirección de Escuela de Parteras: 1 Profesora
- ⇒ Asistente Académica de la Dirección: 1 Prof. Adjunta
- ⇒ Coordinadora General de la Escuela: 1 Prof. Agregada
- ⇒ Unidades Académicas: 11 Prof. Adjuntas (2 en Carrera Binacional), 27 Asistentes y 2 Ayudantes Honorarias Colaboradoras
- ⇒ Unidad de Apoyo a la Enseñanza: 1 Prof. Adjunta
- ⇒ 2 Ayudantes

Desde el punto de vista geográfico, la Escuela de Parteras, desde sus orígenes no contó con edificio propio, dictando clases en diferentes lugares como anfiteatros de centros hospitalarios, salones del edificio central y anexo de la Facultad de Medicina (Ramos Duarte, 2017) hasta el

² Fuente: Dirección Escuela de Parteras, Prof. Obs. Part. Eliana Martínez

pasado 2018 cuando se concretó la primera etapa de obras del Predio de la Salud, destinado para Facultad de Enfermería, Escuela de Nutrición, Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Escuela de Parteras y Aulario del Área Salud en el Centro Universitario Parque Batlle. Debido a una restricción presupuestal, la Mesa del Área y el CDC aprobaron la readecuación de un aulario de uso común, aulas destinadas a áreas académicas, administración y cogobierno (UDELAR, 2018b). De esta manera, la Escuela de Parteras a partir de 2018 funciona administrativamente en el Edificio del Predio de la Salud al igual que el desarrollo de las actividades de laboratorio y teóricas, mientras las clases de práctica clínica continúan desarrollándose en los diferentes servicios de salud: Centro Hospitalario Pereira Rossell, Hospital de Clínicas y policlínicas de la Red de Atención Primaria de la zona metropolitana de Montevideo.

2.3. Incorporación de tecnologías digitales en Universidad de la República

La Udelar, desarrolló un proyecto de implementación de tecnologías educativas a través del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) el que, desde su gestación, buscó convertirse en “una herramienta de integración de TIC en los procesos de enseñanza universitaria, con la utilización de software que da soporte al aprendizaje colaborativo” (Rodés, Pérez, Casas, Dos Santos, Alonzo y Pérez Caviglia, 2009, p.2.).

En la Figura 1 se muestra una breve recopilación histórica en la que intentamos repasar, los hechos importantes que acontecieron a nivel de la Udelar en cuanto a la incorporación de las tecnologías digitales con fines educativos.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



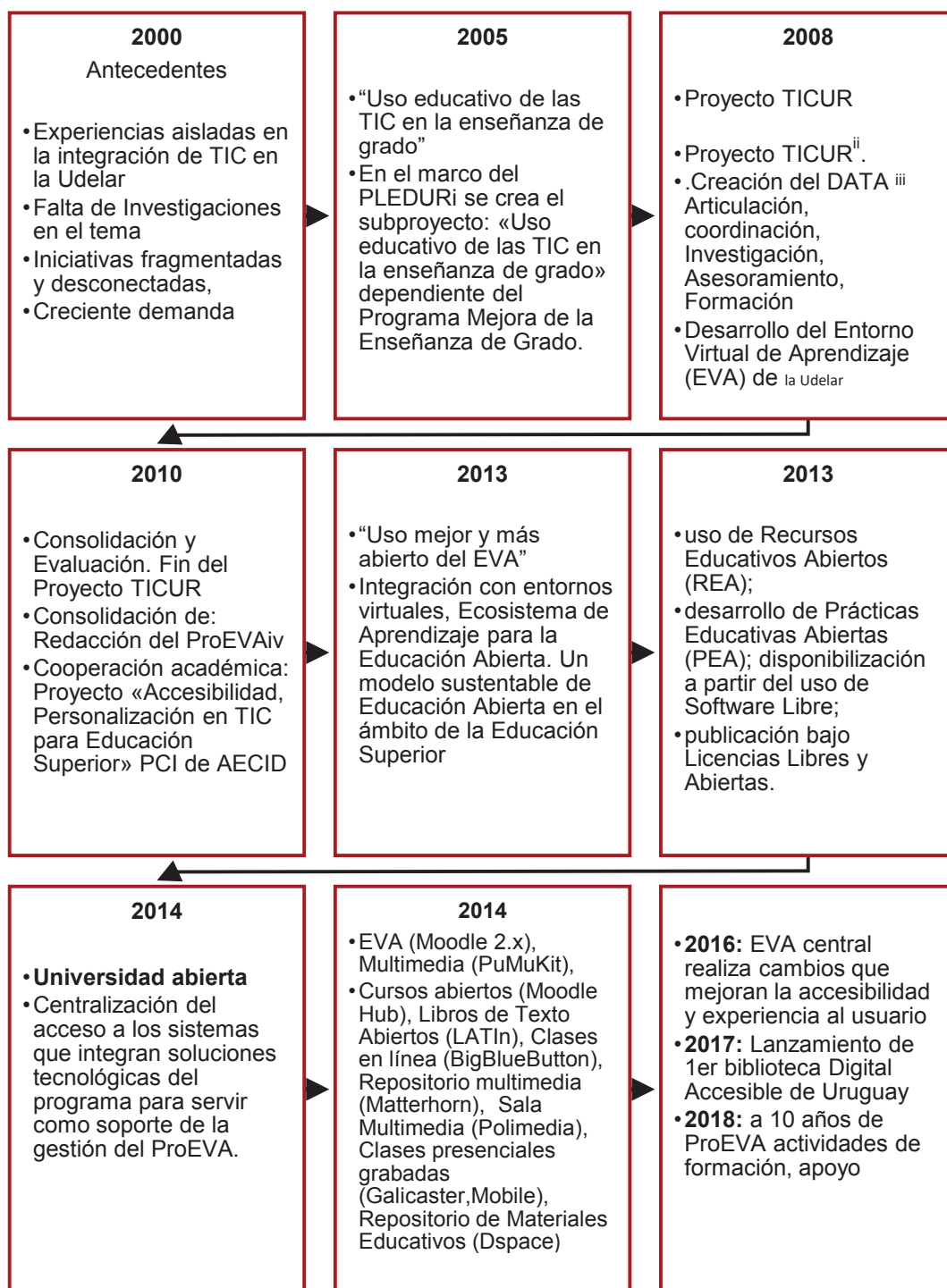
comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación



ⁱ Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República

ⁱⁱ Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República

ⁱⁱⁱ Departamento de Apoyo Técnico Académico

^{iv} Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje

Figura 1: Incorporación de tecnologías digitales en Udelar
Fuente ProEVA, 2015, s. f.; ProEVA DATA, 2013; Rodés, 2015; Rodés, Perú, et al., 2012

El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) Central surge con el fin de facilitar la diversificación de las modalidades de cursado en la enseñanza de grado y acompañar la labor de los equipos docentes de la Udelar poniendo a disposición de la comunidad académica el acceso a un conjunto de herramientas y entornos virtuales para el aprendizaje (Bühl, 2013).

2.3.1. Tecnologías digitales en la Facultad de Medicina

A partir de 2006 la Facultad de Medicina implementó cursos a distancia a través de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Inicialmente limitados a pocos participantes de grado y postgrado hasta que se generalizaron las propuestas de integración de los cursos curriculares de grado, constatándose hacia 2012 más de diez mil usuarios registrados entre estudiantes y docentes de grado y postgrado (Gómez, 2013).

En 2012 todos los cursos de Facultad de Medicina contaban con su espacio en el EVA FMed, en la modalidad aprendizaje mixto o *blended learning* (Gómez, 2013). Este Entorno Virtual de Aprendizaje utiliza la plataforma Moodle, fundamentalmente por la oferta tecnológica global basadas en software libre, su desarrollo organizacional y según el análisis de las experiencias exitosas que tuvo el uso de tecnologías digitales hasta el año 2000 (ProEVA, 2011). El Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) administra el Servidor Central³ y coordina la gestión de los servidores descentralizados siendo el de Facultad de Medicina uno de ellos (Rodés, Peré, Pérez, Alonzo, y Fager, 2012).

Actualmente, en Facultad de Medicina funciona la Comisión de TIC que plantea como perspectivas y líneas generales de acción

propender en nuestra Facultad, Udelar y el país en general, la actualización y estudio de tecnologías la información y comunicación, buscando nuevas perspectivas tecnológicas con innovación educativa que encuadre en entornos pedagógicos adecuados, recursos educacionales abiertos (REA), etc. (F.Medicina, s. f.)

³ Disponible en <http://eva.universidad.edu.uy>

Al mismo tiempo, los logros de la Comisión de TIC

- ⇒ Instalación de Entorno Virtual de Aprendizaje en Facultad de Medicina (2008)
- ⇒ Instalación de conexiones inalámbricas en Edificio central Facultad de Medicina (2009)
- ⇒ Biblioteca Virtual de Medicina y acceso remoto timbó en el pasado (2010).
- ⇒ Trabajos de investigación en innovación educativa (2012).
- ⇒ Instalación de Servicios de Videoconferencias portátiles en Facultad de Medicina (2013).
- ⇒ Migración a nuevos entornos de EVA y espacio docente experimental de innovación educativa.
- ⇒ Equipo para generar publicación revista científica de la Facultad de Medicina (ANFAMED) y generación de esta (2014).
- ⇒ Desarrollo de declaración de Software Libre y políticas de acción en Udelar, integrando la Comisión Central (2014)

Los recursos humanos que desarrollan actividades de gestión académica, coordinación, administración de sistemas fueron denominados Docentes Articuladores, siendo los Administradores de los servicios EVA (ProEVA, 2013).

Los docentes articuladores de Facultad de Medicina participaron del proyecto “Calidad de aprendizaje en el uso de las TIC para niveles superiores”, proyecto que tuvo como objetivo identificar categorías de diseño de aprendizaje de los cursos enumerados en el EVA de la Udelar, desarrollada utilizando Moodle, con el objetivo de construir patrones. En esta investigación mostró que, los cursos del área de Ciencias de la Salud, se ubicaban con un 60% de los cursos en el modelo de repositorio, con la carencia en el desarrollo de herramientas de evaluación y autoevaluación (Rodés, Canuti, et al., 2012).

Por otra parte, una investigación desarrollada en el ámbito de la Facultad de Medicina denominada “Enseñanza en la virtualidad-Tutorías entre pares estudiantiles y docentes” arribó a las conclusiones sobre que la educación a distancia habilita el rol de tutor estudiantil y perfila el rol del docente (Gómez, 2013). Dentro de los resultados también se destaca que los estudiantes se adaptan rápidamente a la inclusión de tecnología educativa a partir de EVA, en la que se permitió el desarrollo de un dispositivo pedagógico didáctico que permite reproducir actividades de resolución de problemas clínicos a partir de la construcción colectiva como se realiza en encuentros presenciales; la asincronía permitió la mejora en calidad de la docencia y desarrollar modos de comunicación mediada por tecnologías diferentes a la presencialidad (Gómez, 2013).



En este sentido, Rodríguez (2015) en su investigación sobre “Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud”, estudió el caso de las Facultades de Enfermería y Medicina y de la Escuela de Nutrición, encontró como hallazgos en su investigación que, los docentes encuentran nuevas formas de enseñar, desarrollan la creatividad transformando las prácticas de enseñanza con la inclusión de las tecnologías a partir del EVA. De este modo, concluyó que los docentes profundizan el conocimiento con sentido pedagógico a partir de usos innovadores de la aplicación de la tecnología educativa, lo que resulta un aspecto de la didáctica tecnológica (C. Rodríguez, 2015).

3. ¿Cómo surge esta investigación?

Esta investigación surge a partir de mi práctica docente en la Escuela de Parteras de la Facultad de Medicina, Udelar, en la que ejerzo como docente de forma continua desde 2014, ya que anteriormente había integrado la nómina de docentes de la Institución en la creación de la Unidad de Apoyo a la Extensión como Ayudante y luego Asistente hasta 2012.

En 2014 ingreso como Asistente en el curso de Sexología y Educación Sexual, haciéndome cargo de los cursos de segundo y tercer año, para lo que debía articular la planificación de un programa del curso y la incorporación de la Plataforma EVA de Fmed para la implementación de estrategias didácticas que este espacio ofrecía. De esta manera, mi práctica docente me llevó a integrar y apropiarme de la tecnología educativa ofrecida institucionalmente, aprovechando los beneficios a la hora de planificar actividades de reflexión y debate que no se lograban implementar en los encuentros presenciales, a la vez de usarlo como repositorio de materiales de lectura, audiovisuales, hasta integrar herramientas de evaluación y autoevaluación.

A partir de esa práctica, comencé a percibir cierta dificultad por parte de las estudiantes en el acceso y uso de la herramienta, aspecto no previsto ya que suponía su incorporación en las actividades educativas desde el inicio de la carrera. Al indagar con estudiantes y compañeras docentes, todo señalaba a que la plataforma EVA no era usada en todos los cursos. A pesar de ello, me preocupaba la forma en que era resistida la incorporación de esta tecnología educativa u otras que se plantearan.

Comencé a observar que todas las estudiantes tenían acceso a celulares, por lo que en 2016 y 2017 a propósito de la incorporación del uso de EVA desde el inicio del curso, pude testear con



la aplicación de la encuesta que realizaba todos los inicios de cursos, el acceso a internet y dispositivos que permitieran el acceso a EVA fuera de la institución. A groso modo, en la encuesta se pudo establecer que la mayoría de las estudiantes accedían a internet desde sus teléfonos móviles y contaban con una computadora en sus hogares o residencias actuales. Por lo tanto, dispé la hipótesis de que no adherían al uso de tecnologías educativas por no acceder a dispositivos o a internet, lo que me llevó a preguntarme si existían diferencias en esta población estudiantil, que determinara otros usos de tecnología educativa, para de esa manera acceder a sus necesidades.

4. Estado del arte

La búsqueda de bibliografía para esta investigación se inició una vez se propuso investigar sobre el tema de tecnologías digitales en la Escuela de Parteras. Una primera búsqueda se dirigió a diversas fuentes de información, donde lo central era el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (de aquí en adelante TIC) en la Enseñanza, específicamente al uso que se le da por parte de los docentes dentro del aula. Una vez situado el foco en el aprendizaje, la búsqueda fue variando y virando hacia la exploración bibliográfica de referencias relacionadas con los entornos personales de aprendizaje entendiendo a estos entornos como todas aquellas herramientas, sitios, lugares y personas de las que se valen los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Así, para la construcción del problema nos valimos de aquellas investigaciones en que se describe la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza, su apropiación e integración en estos procesos donde luego, a través de la adquisición de competencias digitales, los docentes y estudiantes hacen uso de diversas herramientas a nivel universitario. De esta manera orientamos la revisión bibliográfica hacia los usos y apropiación de las tecnologías digitales que integran entornos de enseñanza y aprendizaje.



4.1. Usos de tecnologías en la educación

Las tecnologías digitales en la enseñanza tienen un uso que puede diferenciarse del que tiene para el aprendizaje. Ello se debe a que los procesos de enseñanza no son idénticos a los de aprendizaje (desde la perspectiva vigotskiana, no se aprende todo lo que se enseña ni se enseña todo lo que se aprende), lo que además queda confirmado por uno de los estudios realizados por Coll, Mauri, y Onrubia (2008), donde se sostiene que las tecnologías digitales utilizadas en enseñanza como herramientas o mediadoras de procesos didácticos presentan diferencias entre los usos reales y los usos previstos por los docentes (Coll et al., 2008)

Por su parte, Litwin (2005) en referencia a la tríada didáctica conformada por el docente, los estudiantes y el contenido (Litwin, 2005), identifica vínculos que dan cuenta de cómo se construye el conocimiento. En la Figura 2, a continuación, se presentan los tres tipos de usos de las tecnologías digitales descritos por esta autora:

- ⇒ como proveedoras de información: “las tecnologías pasan a desempeñar un papel preponderante, en tanto aseguran la provisión de información actualizada”;
- ⇒ ampliación de las explicaciones desarrolladas en clase: “entender a las tecnologías como herramientas que ponen a disposición de los estudiantes contenidos que resultan inasequibles en la clase del docente, en sus exposiciones, representaciones o modos explicativos”;
- ⇒ propician aprendizajes colaborativos con variadas propuestas didácticas: “las tecnologías pueden poner a su disposición variadas opciones” (Litwin, 2005, p.6).
- ⇒ propician aprendizajes colaborativos con variadas propuestas didácticas: “las tecnologías pueden poner a su disposición variadas opciones” (Litwin, 2005, p.6).

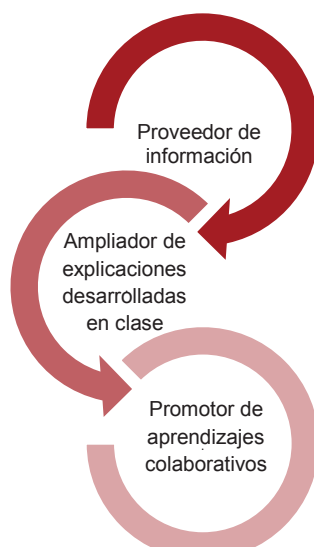


Figura 2: Usos de tecnologías digitales según Litwin (2005).

4.2. Integración de tecnologías digitales en la enseñanza

Autores como Hooper y Rieber, (1995), Sánchez (2002), Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso, y Bosco (2008) sostienen que los docentes deben formarse y apropiarse del uso de las tecnologías digitales para fortalecer sus prácticas de enseñanza. Sánchez (2002) presenta una visión que inscribe a que la tecnología digital corresponde a otra forma de innovación educativa que debe ser apropiada por los docentes (J. Sánchez, 2002). Según esta perspectiva, las tecnologías digitales deben ser parte de la didáctica que promueva aprendizajes y que orienta el cumplimiento de lo establecido en el currículum, y no que las tecnologías sean las que orienten al currículum (Sánchez, 2002) en lo que acuerdan Jaramillo, Castañeda, y Pimienta (2009). Asimismo, los docentes deberían apropiarse del uso de las tecnologías digitales, incorporarlas en su planificación como herramientas mediadoras, es decir, como estrategias didácticas que les permitan la enseñanza de los contenidos trazados. En este sentido, Sánchez (2002), al igual que Hooper y Rieber (1995) describieron niveles de apropiación de las tecnologías digitales (Cuadro 1), que permiten analizar la diferencia entre usar e integrar las tecnologías digitales en la enseñanza:

Niveles de Hooper y Rieber (1995)	Niveles de Sánchez (2002)
<ul style="list-style-type: none"> • Familiarización • Utilización • Integración • Reorientación • Evolución 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresto • Uso • Integración

Cuadro 1: Niveles de apropiación docente de las tecnologías digitales

En ambos modelos se aprecia un orden ascendente en el que los docentes deberían apropiarse de las tecnologías digitales aplicándolas con objetivos de enseñanza y que estas determinarían aprendizajes para los estudiantes. En los niveles iniciales de ambos modelos, los docentes deben conocer y capacitarse en las funcionalidades de estas tecnologías y valorar los usos que pueden darle para la planificación, su uso en logística y la readaptación de estas en el aula. Luego, en

niveles de mayor avance, donde se puede decir que hay una integración en las estrategias didácticas de las que se valen los docentes, las tecnologías digitales serán parte de los ambientes de aprendizaje gestionados por los ellos. El modelo de Hooper y Rieber es aún más optimista y describe niveles de progreso más enriquecedores desde el punto de vista educativo, centrándose en que los modelos de enseñanza actuales deben centrarse en el estudiante, no así en los contenidos ni en el docente que es el experto en la materia o disciplina, por tanto en esos niveles superiores o avanzados el estudiante habrá incorporado las tecnologías digitales para aprender siendo capaz de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información de calidad en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y transmitirla adecuadamente (Hooper y Rieber, 1995).

En consecuencia, el beneficio de las tecnologías digitales en educación no debería recaer sobre la utilidad que estas tengan como herramienta, sino en cómo sean integradas en la relación educativa, representada por el clásico triángulo didáctico: el docente y su relación con el saber (entendido como el conocimiento); el docente y su relación con el estudiante; el estudiante y su relación con el conocimiento. En este sentido, Salinas (2004) sostiene que éxito o fracaso educativos no dependen del uso de las tecnologías digitales sino del diseño pedagógico, el que supone procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la creación de conocimientos (Salinas, 2004a).

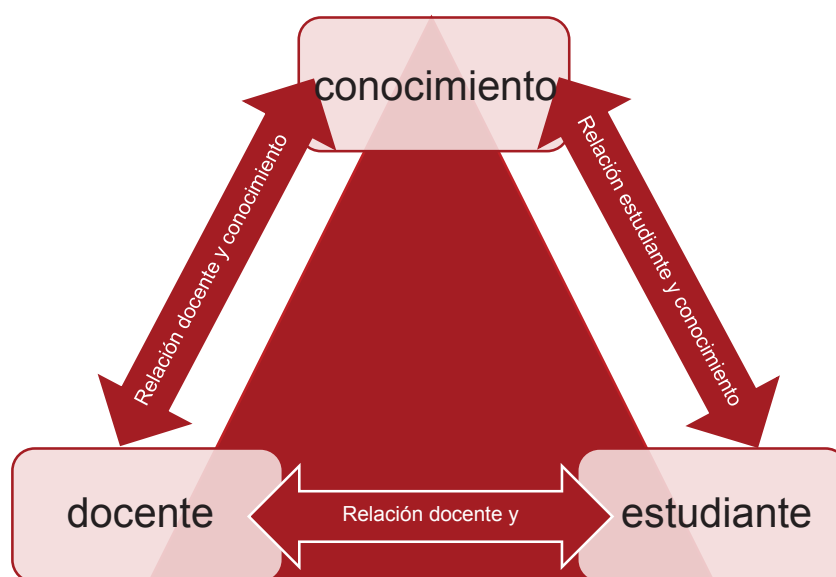


Figura 3: Triángulo Didáctico. Fuente: Chevallard, Y. y Joshua, M.A. (1982).

Considerando que los modelos de educación basados en el paradigma constructivista proponen centrar la atención en los estudiantes, los docentes deberían ser capaces de gestionar ambientes de aprendizaje que integren tecnologías digitales y que permitan el desarrollo de aprendizajes dinámicos donde el estudiante pueda autogestionar sus aprendizajes con el uso de las tecnologías que se ofrecen, sin limitar cualquier otra tecnología que promueva tales objetivos. En esta línea, Torres (2016) señala que el cambio de paradigma educativo de la sociedad de la información y el conocimiento, en contraposición con el modelo industrial, el aprendizaje ocurre en cualquier momento y lugar. La autora reconoce que el modelo industrial es vigente en varios aspectos de la educación pero que a su vez existe una transformación que va de un modelo basado en enseñar al modelo basado en aprender:

Estamos presenciando un cambio progresivo del modelo industrial unidireccional de enseñanza y aprendizaje, caracterizado por estar centrado en el profesor como único poseedor y transmisor del conocimiento, por unos contenidos cerrados y por un rol del aprendiente como mero receptor, a un enfoque centrado en el alumno y en su papel como protagonista y agente de su proceso de aprendizaje. (Torres, 2016, p.4)

En cuanto a los usos de tecnologías digitales en educación superior, Castañeda, Pimienta y Jaramillo (2003) a través de una revisión teórica dan cuenta de variados usos propuestos por diversos autores en la esfera educativa (Jaramillo et al., 2003), y posteriormente analizan los usos que hacen de ellas los profesores en dos Universidades colombianas (Jaramillo, Castañeda, y Pimienta, 2009) lo que se presenta en el siguiente Cuadro 2.

Estrategias de Integración de TIC en la Educación Superior (Castañeda et al., 2003)	Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar (Jaramillo et al., 2009)
<p>Uso de TIC como herramientas de apoyo a las labores de gestión administrativa de sus cursos.</p> <p>Producción y elaboración de material didáctico.</p> <p>No proponen a estudiantes la búsqueda de información como actividad de aula. Hay gran cantidad de información en Internet y por eso muchos investigadores y educadores han llamado la atención sobre la necesidad de desarrollar competencias para manejarla.</p> <p>Uso poco frecuente de los ambientes virtuales para interactuar con sus estudiantes.</p> <p>Pocas propuestas pedagógicas basadas en trabajo en colaboración y en el acompañamiento del profesor al estudiante como un guía.</p> <p>La simulación es un uso de TIC aprovechado para enriquecer el aprendizaje.</p>	<p>Los profesores usan las TIC de casi un centenar de formas diferentes, la mayoría de ellas centradas en el apoyo a las labores administrativas o logísticas que están asociadas a sus cursos.</p> <p>No se está aprovechando el potencial que ofrecen las TIC en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.</p> <p>Poco uso de TIC para el diseño de ambientes de aprendizaje que permitan que los estudiantes interpreten y organicen su propio conocimiento en escenarios auténticos y contextualizados.</p> <p>Los usos de las TIC para favorecer la interacción en los ambientes de aprendizaje son muy bajos, perdiéndose así la posibilidad de sacar provecho de los potenciales de estas herramientas.</p> <p>Existe creencia de que por realizar en forma simultánea muchos usos de las TIC generan un mejor ambiente de aprendizaje y esto en realidad no es cierto.</p>

*Cuadro 2: comparación del uso de TIC por profesores en Educación Superior.
Fuente: (Jaramillo et al., 2003, 2009)*

Por otra parte, Monereo y Pozo (2008), se refieren a usos que implican, por un lado, buscar, contrastar, organizar y compartir la información; y por otro, la comunicación entre profesor y estudiantes, y entre estudiantes a través de la comunicación en línea. Todas estas actividades son similares a las que se realizan en los entornos físicos que caracterizan a las aulas presenciales, es decir que las aulas virtuales, entendidas como entornos de enseñanza y aprendizaje virtual, permiten las mismas actividades que en un aula convencional. En este sentido, Area y Adell (2009) describen las dimensiones pedagógicas que se desarrollan en las aulas virtuales:

- ⇒ dimensión informativa donde se obtienen recursos y materiales de estudio;
- ⇒ dimensión práctica, actividades y experiencias individuales o colectivas;
- ⇒ dimensión comunicativa, interacción social entre estudiantes y con docentes;
- ⇒ dimensión tutorial y evaluativa, seguimiento de los procesos de aprendizaje, por parte del profesor (Area y Adell, 2009)

A nivel local, Rodés, Canuti, Peré, Pérez Casas, y Motz, (2012), definen categorías del uso que plantean los docentes, conforme los recursos que utilizan en los entornos virtuales de aprendizaje según los grados de interacción entre estudiantes, docentes y contenido, describiéndose de un nivel de menor a mayor interacción entre las partes involucradas como se muestra en la Figura 4:

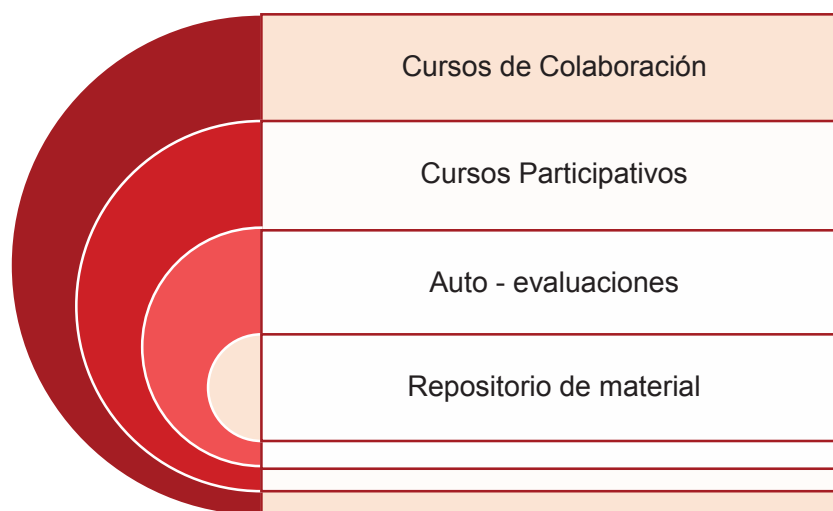


Figura 4: Usos de los Entornos Virtuales de Aprendizaje propuestos por docentes según recurso utilizado.
Fuente: Rodés, Canuti, et al., 2012

En esa categorización Rodés, Canuti, et al. (2012) combinan las tipologías descritas por Salinas (2009, 2011) y la terminología utilizada en Moodle. La construcción se basó en grados crecientes y acumulativos para la categorización planteada clasificando los recursos según el tipo y cantidad de actividades, herramientas y recursos propuestos. En el Cuadro 3 se comparan la tipología realizada por Salinas y la Categorización planteada por Rodés, Canuti, et al. donde se puede apreciar las similitudes.

Tipología de Salinas (2009, 2011)	Caracterización de Rodés, Canuti, et al. (2012)
<p>Tipo 1: uso de plataformas para la distribución de materiales, gestión de contenido de clase, ya sea mediante el uso de calendario, tableros, foros, etc.</p>	<p>1. Los cursos definidos como repositorio son aquellos que tienen recursos que pueden ser materiales en varios formatos, como texto, imágenes, videos, así como etiquetas, directorios, páginas web. Tienen un foro para actualizaciones que viene incorporado cuando desarrollas un nuevo curso en Moodle.</p>
<p>Tipo 2: uso de plataformas para la distribución de materiales, así como un medio para presentar actividades individuales obligatorias.</p>	<p>2. Los cursos que se definen como autoevaluaciones son aquellos que están en el repositorio y se centran en el uso de herramientas de administración automática (es decir, cuestionarios, HotPotatoes o consultas).</p>
<p>Tipo 3: uso de plataformas para la distribución de materiales, así como un medio para presentar actividades individuales y grupales obligatorias.</p>	<p>3. Los cursos participativos son aquellos que son repositorios, con evaluación autoadministrada y tienen foros de discusión y/o tareas.</p>
<p>Tipo 4: uso de plataformas para la distribución de materiales, así como un medio para presentar actividades individuales y grupales obligatorias en un modelo de colaboración.</p>	<p>4. Los cursos de colaboración son aquellos que son repositorios, con evaluación autoadministrada y tienen foros de discusión y / o tienen tareas, tienen actividades como wiki o glosarios, y se usan con conferencia web y / o recursos de chat.</p>
<p>Tipo 5: uso de plataformas para la distribución de materiales, ya sea individual, colectivamente en colaboración, sin asignar ningún tipo de material.</p>	

Cuadro 3: Comparación de usos propuestos por docentes de los Entornos Virtuales de Aprendizaje según recurso utilizado. Fuente: Salinas (2009, 2011) y Rodés et.al (2012)

4.3. Adopción de tecnologías digitales por estudiantes

En referencia a cómo los estudiantes usan las tecnologías digitales, encontramos una postura similar entre varios autores, que hace alusión a que estos deben poseer ciertas competencias tecnológicas o competencias digitales, a la hora de incorporarlas como mediadoras de su aprendizaje (Barberà y Badia, 2005; Centeno Moreno y Cubo Delgado, 2013).

Gewerc Barujel, Fraga Varela, y Rodés Paragarino (2017) en un estudio con niños de once y doce años concluyeron que los teléfonos móviles (celulares) representan un entorno de sociabilidad y entretenimiento, al tiempo de que la televisión sigue ocupando un lugar importante en los espacios de ocio en la vida de los niños, y que el consumo de videojuegos guiado mediante *youtubers* cobra importancia en el desarrollo de habilidades digitales y sus aprendizajes (Gewerc Barujel et al., 2017). El Proyecto CDEPI⁴ llevado adelante por equipos de investigadores de varias Universidades de España⁵ presenta como objetivo general “identificar, analizar, comprender y evaluar la competencia digital que poseen y utilizan en su vida cotidiana los estudiantes de enseñanza obligatoria y su relación con los procesos de inclusión social” («Proyecto – CDEPI», s. f.), presenta en su página web variadas publicaciones que el equipo de investigadores va produciendo en el marco del proyecto, a la vez de que se cuenta con información de los hallazgos encontrados, entre los que destacamos:

- ⇒ el advenimiento de nuevos guías representados por *youtubers* a los que ven como pares, por lo que se observa cierta tendencia a moverse hacia esos entornos en búsqueda de aprender o resolver determinados temas;
- ⇒ la influencia que estos entornos instauran en las formas de pensar o cómo se reproducen estereotipos de género;
- ⇒ existe diferencia entre las condiciones culturales y económicas de las familias de pertenencia y las normas impuestas por estas familias en cuanto al tipo o tiempo de uso y acceso a las tecnologías digitales, encontrándose que a mayor nivel cultural se imponen más normas (videos de difusión - Gewerc y Dorado, CDEPI, 2017).

⁴ Competencia Digital en estudiantes de educación obligatoria. Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión

⁵ Coordinado por el grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y como socios y equipos de la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

A nivel local, y en el marco del proyecto de investigación internacional “Exclusión, pobreza y TIC en las escuelas de América Latina y España” se estudió en Uruguay el impacto del Plan CEIBAL en algunas escuelas y la inclusión social de las familias beneficiadas situadas en contextos de exclusión y pobreza. El estudio señala que para promover valiosos resultados de la inclusión digital, educativa, laboral, comunitaria y ciudadana de las familias fueron fundamentales el compromiso de la escuela, el trabajo de la maestra y el propio entusiasmo familiar (Kachinovsky Melgar, Dibarboure Reynés, y Paredes-Labra, 2017).

El Proyecto *Transmedia Literacy* muestra resultados de la investigación acerca de qué es lo que hacen los jóvenes con las tecnologías. Este proyecto que se realizó en varios países⁶ incluido Uruguay, fundamenta que a pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas en adaptarse a las condiciones sociotecnológicas actuales, “la percepción general es que la vida social de los jóvenes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que a menudo se encuentran a gran distancia de los procesos educativos” (C. Scolari, 2018, p.2). Este proyecto se centró en el concepto de Alfabetismo Transmedia (*Transmedia Literacy*), definido como el “conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (C. Scolari, 2018, p.4), por lo que los jóvenes hoy en día son considerados prosumidores, es decir consumidor y productor, donde no sólo consumen en la red sino que adquieren la capacidad de generar y producir contenido de diferentes niveles de complejidad. Dentro de las conclusiones más destacadas encontramos:

- ⇒ que las competencias Transmedia de los adolescentes no son regulares ni equilibradas;
- ⇒ a pesar de que las competencias Transmedia cambian poco con el tiempo, otras están sujetas a los cambios tecnológicos;
- ⇒ los adolescentes aplican estrategias tradicionales de aprendizaje informal dentro de los nuevos entornos digitales donde la imitación es una de las principales estrategias de aprendizaje informal;
- ⇒ YouTube es uno de los espacios de aprendizaje en línea más importantes, y ocupa un lugar central en el consumo mediático de contenidos que en este grupo de edades en ocasiones agrega la producción de contenido.

⁶ España (Coordinador), Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y, Uruguay

Esto último apoya los estudios de Gewerc et al y el equipo de CDEPI (2017). Cabe destacar que el proyecto *Transmedia Literacy* incluye estudiantes de nivel secundario de doce a dieciocho años.

Por otra parte, es interesante destacar los aspectos señalados respecto a las competencias adquiridas por estudiantes universitarios respecto al uso de tecnologías digitales, encontrándose que poseen mayor conocimiento y destrezas para navegar en internet o utilizar herramientas ofimáticas lo que demanda el dominio de procesadores de texto y muestran carencias en el dominio de bases de datos y hojas de cálculo (Centeno Moreno y Cubo Delgado, 2013; De Moya Martínez, Hernández Bravo, Hernández Bravo, y Cózar Gutiérrez, 2011). Al mismo tiempo, las tecnologías digitales son consideradas potenciadoras del trabajo colaborativo (Centeno Moreno y Cubo Delgado, 2013) y promotoras de mayores rendimientos en los estudiantes que presentan en su formación estilos de aprendizaje activo y reflexivo (De Moya Martínez et al., 2011).

Un análisis de los usos de las tecnologías digitales en la educación de América Latina publicado en 2006 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), da cuenta de que los jóvenes poseen familiaridad y usan con mucha frecuencia estas tecnologías, lo que implica el desarrollo de destrezas y habilidades en su uso. Señala también que, ese tipo de competencia digital podría ponerse al servicio de la educación, ya que se observó que son usadas con mayor frecuencia en las instituciones educativas que en sus hogares, demostrando altos niveles de confianza en el desarrollo de competencias digitales, destacándose una mayor percepción de confianza en varones que en mujeres (Curbelo y Moreira, 2014; Sunkel, 2006). En este sentido, otra publicación de CEPAL (Claro, 2011) entre otras de origen europeo (Booth, Goodman, y Kirkup, 2010; Castaño-Collado, 2008; Curbelo y Moreira, 2014; García González, Gros Salvat, y Escofet Roig, 2012; Imhof, Vollmeyer, y Beierlein, 2007; Sáinz y Eccles, 2012) hacen alusión a las diferencias de género en el uso y actitudes hacia las tecnologías digitales las adolescentes, jóvenes y mujeres adultas usan las tecnologías digitales con fines académicos, de comunicación y redes sociales (Alonso-Ruido, Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, y Carrera-Fernández, 2015) por sobre los varones que las usan con fines recreativos (entretenimiento: videojuegos, escuchar música) y técnicos (descarga e instalación de programas) lo que señala que, el uso que le dan las mujeres a las tecnologías digitales es relacional y que los varones le dan un uso instrumental (Claro, 2011). Otros estudios (Espinar-Ruiz y González-Río, 2009; Rodríguez Lajo, Vila Baños, y Freixa Niella, 2008; Romero Tena, 2011; C. Scolari, 2018) han confirmado esa diferencia y planteado en cuanto al dominio y manejo de los varones sobre el de las mujeres, evidenciando una visión positiva de los varones hacia la tecnología mientras que las mujeres



presentan una visión negativa hacia la misma, lo que representa y reproduce las desigualdades preexistentes.

Asimismo, Castaño (2008) afirma que la brecha digital de género “está relacionada con el dominio masculino de las áreas estratégicas de la educación, la investigación y el empleo relacionado con las ciencias, las ingenierías y las TIC” (Castaño-Collado, 2008, p10). También CEPAL (2014), afirma que las mujeres van demostrando sus capacidades en el ámbito de la producción y desarrollo tecnológico, por lo que será fundamental el accesos a tener voz y voto para ello (CEPAL y Cooperation, 2014)

Respecto a la gestión de aprendizajes en procesos asincrónicos, Barberà y Badía (2005) destacan la importancia de las competencias digitales para los estudiantes, así como el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que el aprendizaje virtual permite la flexibilidad de los tiempos de estudio en comparación con los tiempos educativos presenciales (Barberà y Badia, 2005)

4.3.1. Aprendizaje mediado por tecnologías digitales

Considerando la adopción de tecnologías digitales en la vida diaria de las personas y la incorporación de ellas en la educación, así como la adquisición de competencias digitales que permitan y promuevan aprendizajes mediados es que se vio necesario revisar el enfoque de aprendizaje al cual adherimos y el modo en que se piensan estas formas de aprender.

Basándonos en un paradigma constructivista de los procesos de aprendizaje, la teoría sociocultural de Vygotsky (1988) sostiene que el aprendizaje precede al desarrollo del individuo (niño). Así en sus palabras “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotski, 1988). Esta teoría sostiene que el aprendizaje es una actividad social y no solamente un proceso de realización individual; una actividad de producción y reproducción del conocimiento a través de la cual se asimila la actividad social, los fundamentos del conocimiento científico bajo la orientación e interacción con otros. Por tanto, la influencia del entorno sociocultural es decisiva para el desarrollo cognoscitivo del individuo, por lo cual éste será determinante de los aprendizaje y en el desarrollo de su entorno personal de aprendizaje.



En este sentido, Coll (2004) afirma que la clave de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje se basan en la relación de los elementos que conforman el triángulo didáctico que suponen el contenido u objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa del docente y las actividades de aprendizaje de los estudiantes (Coll, 2004). Este autor pone especial énfasis en la relación entre las actividades desarrolladas por el docente y sus estudiantes de forma conjunta, en torno a los contenidos, por lo que consideraremos que este relacionamiento de tipo colaborativo propicia ambientes de aprendizaje colaborativos donde se acortaría la distancia entre el aprendizaje real y el aprendizaje potencial. El aprendizaje, entendido como el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos, y la enseñanza que por consiguiente implica la ayuda sistemática, sostenida y ajustada para tales procesos de construcción de significados y atribución de sentido, son posibles gracias a la actividad o secuencia de actividades desarrolladas de forma conjunta entre el docente y sus estudiantes, durante cierto período de tiempo, mientras se realizan actividades en torno a los contenidos (Coll, 2004).

En este sentido, es necesario dar cuenta de que las tecnologías digitales median los aprendizajes. Aquí aplicaremos el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) definida por Vygotsky (1988) como la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema), y el nivel de desarrollo potencial de un individuo (determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz); el individuo desarrolla este potencial cuando aprende en ambientes de colaboración, siendo estos determinados por la instrucción institucional (escolar), en donde el docente actúa como facilitador del desarrollo de esa potencialidad de aprendizaje a través de estrategias didácticas específicas, al igual que el grupo de individuos (compañeros) que aprenden de su interacción en forma colaborativa (Vygotski, 1988).

Según esta perspectiva, las personas poseen la capacidad de aprender que estará determinada por la influencia social y cultural que las rodea. En tanto, en lo concerniente al aprendizaje mediado por tecnologías digitales, las personas aprenderán con ellas una vez que sean parte del entorno o ambiente de aprendizaje que permite su desarrollo como individuos. En consecuencia, si las tecnologías digitales son parte de sus ambientes de aprendizaje (o entornos personales de aprendizaje - concepto en el que profundizaremos más adelante), es decir, son parte de su vida social y están presentes en su cultura, serán instrumentos reconocidos como propicios para el desarrollo de nuevas capacidades de aprender.



Salomon, (1992) introdujo la idea de aprender de la tecnología y describió cinco fases en las que las tecnologías digitales tienen efectos sobre la mente:

- ⇒ la creación de metáforas,
- ⇒ la estimulación de nuevas diferenciaciones,
- ⇒ la potenciación de la actividad intelectual en general,
- ⇒ el cultivo de habilidades y
- ⇒ la internalización de instrumentos tecnológicos y representaciones.

Según este autor, las metáforas son creadas por la necesidad de comprender el mundo, concretar y simplificar aquello que es visto como complejo, logrando a través de la creación de metáforas, que lo no entendible encaje en un esquema organizado, a pesar de que no requieren del contacto directo con las tecnologías para darles origen; la estimulación de nuevas diferenciaciones, es explicada porque a menudo el contacto directo con tecnologías, demanda la creación de esas diferencias que expliquen el porqué de no ser iguales. Ambas características alteran la manera de percibir el mundo. El efecto potenciador de la actividad intelectual se da por asociación, entendiendo que el individuo interactúa con la tecnología de forma activa, creando una asociación intelectual que le permite el desarrollo de sus potencialidades, por ejemplo en formas más eficaces y en menor tiempo; la amplificación de algunas funciones o habilidades psicológicas, es decir el cultivo de habilidades involucra que las operaciones mentales estimuladas por alguna herramienta será mejorada a partir de su uso; y finalmente la internalización de los instrumentos tecnológicos y sus representaciones se pueden dar por la teoría de la transferencia que se logra por estímulo del cultivo de habilidades mediado por tecnologías que se dará por dos caminos, la repetición insistente de una actividad, adquiriéndola de forma automática y con relativa conciencia de la actividad, y/o por la realización de la actividad a través de un aprendizaje rápido que demanda gran compromiso mental por lo que posteriormente servirá para la transferencia de forma consciente (Salomon, 1992).

La variedad de los efectos discutidos difiere según tres dimensiones: el origen del efecto, el rol del individuo en producir el efecto y el grado en que el efecto depende del contenido. Las variaciones de estos diferentes efectos según estas tres dimensiones permitirán la creación de nuevas metáforas a través de una asociación indirecta con la tecnología, el descubrimiento de nuevas diferenciaciones cognitivas gracias al uso directo y mentalmente comprometido de la tecnología y la creación de nuevas asociaciones intelectuales y reorganizaciones a partir del uso de la

herramienta tecnológica que posibilite no sólo la realización de tareas habituales en menos tiempo y con mayor eficacia, sino la realización de nuevas tareas y de nuevas operaciones cognitivas. Este tercer tipo de influencias, que potencian por asociación, poseen un efecto transferible. (Salomon, 1992, p.1)

Varios autores como Litwin, Coll, Pozo, y Monereo, entre otros, han escrito sobre la revolución tecnológica y como ella ha transformado las aulas de todos los niveles educativos. Cambios en las tecnologías educativas, han producido y producen transformaciones que van orientadas a la mejora de la enseñanza y a facilitar la tarea de los docentes en la medida que se traducen en una mejor comprensión por parte de los estudiantes (Litwin, 2005). Otro claro ejemplo de revolución tecnológica fue cuando se pasó de la cultura oral a la manuscrita, luego a la impresa y finalmente a la actual cultura digital, todas han provocado ineludiblemente una transformación en las formas de conocer y concebir el mundo, en definitiva, de aprender (Monereo, 2005).

Pozo y Monereo han señalado el modo en que las tecnologías digitales han cambiado las características de los estudiantes y cómo esos estudiantes logran o lograrían la gestión cognitiva de la información más que la mera competencia informacional, lo que en definitiva se traduciría en estrategias de enseñanza que promuevan los aprendizajes mediados por tecnologías digitales: “la incorporación de las TIC modifica, reestructura las formas de pensar, de aprender y en consecuencia debe modificar las formas de enseñar” (Monereo y Pozo, 2008). Como consecuencia de esta última revolución tecnológica, la forma de concebir la mente también cambia, por lo que al decir de Monereo (2005) se pasa de una mente letrada a una mente virtual (Cuadro 4).

	Cultura	Concepción epistemológica	Conocimiento	Lenguaje
Mente Letrada	Impresa	Objetividad	Individual y compartimentado	Predominante verbal
Mente Virtual	Digital	Relativa	Compartido o conectado	Multimodal

Cuadro 4: Comparación mente letrada y mente virtual. Fuente: Monereo (2005)

Es así que se llega a caracterizar a estudiantes, de aulas presenciales o virtuales, como aquel que a partir de un conjunto de prácticas cotidianas con las tecnologías digitales se apropia paulatinamente de las herramientas y procedimientos que estas incorporan, y construye una identidad virtual próxima a su identidad presencial que le permiten posicionarse en situaciones de aprendizaje interactivas (Monereo y Pozo, 2008). Estos autores, proponen a través de ciertas estrategias de enseñanza, propiciar aprendizajes deseables que permitirían a las mentes virtuales⁷ escapar de los “peligros” que la sociedad de la información las podría hacer caer. Monereo propone que la educación y la edumática⁸, los educadores tienen el deber y la oportunidad de contribuir a la formación de lo que denomina mentes virtuales estratégicas:

una mente capaz de aprender a aprender y a pensar a través de la tecnología, pero no desde la perspectiva anterior, en la que las interfaces tendían a convertirse en lenguaje mental, sino desde una posición más interpsicológica, en la que el diálogo con los demás (comunidades virtuales) y con uno mismo, mediante, por supuesto, las restricciones impuestas por la sintaxis computacional, favorecerían la negociación de significados, la adquisición de estrategias de aprendizaje y, en definitiva, la construcción de una imagen cognitiva más consciente, flexible y adaptable a los cambios contextuales (Monereo, 2005, p.41).

Pozo por su parte, en su ponencia sobre “Retos contemporáneos de la Psicología del Aprendizaje en la Educación Superior” en las Jornadas de Investigación en la Educación Superior de 2017, decía:

nuestros alumnos no tienen la capacidad de gestionar la información, seleccionarla, ordenarla, traducirla de un código a otro, criticarla, estructurarla, redefinirla, en definitiva, lo que yo llamaría: conocimiento; como las capacidades de gestionar la información para convertirla en un flujo de información mucho más ordenado y mucho más eficaz (...) por lo tanto lo que tenemos que hacer es ayudar a nuestros alumnos a convertir todos ese flujo informativo en conocimiento (...) poderle dar significado. (Pozo, 2017)

Debemos ayudar a los alumnos a gestionar con autonomía y responsabilidad la información digital, generando procesos de control metacognitivo (planificación, supervisión y evaluación) de la propia lectura digital. De esta forma las tecnologías de la información y comunicación serían una prótesis no sólo para los alumnos, sino para los propios docentes, en lugar de sustituirnos, harían las tareas más ingratas por nosotros y nos dejarían espacio y tiempo para guiar a los alumnos en su aprendizaje. (Pozo, 2017)

⁷ Mente virtual: el funcionamiento mental producido por la interiorización de los sistemas externos de representación basados en la revolución informática y la construcción de mundos o realidades virtuales (Monereo y Pozo, 2008)

⁸ Educación informática

Para ello plantea nuevos usos del aprendizaje digital es en las aulas, para transformar la información en conocimiento:

- ⇒ pasar de usos reproductivos (presentar o acceder a información) a usos transformadores (dialógicos) para convertir esa información en verdadero conocimiento;
- ⇒ de la enseñanza logocéntrica al uso de múltiples códigos y lenguajes para representar y comunicar el conocimiento; y
- ⇒ de las tareas controladas por el programa (como sustituto del docente) a las tareas controladas por los alumnos bajo la supervisión docente (Pozo, 2017).

Litwin, por su parte, encuentra respuesta a cómo las tecnologías digitales afectan las experiencias señalando que, cuando éstas brindan representaciones diferentes de las que proporciona el docente, seguramente ayudan o enriquecen la comprensión. Asimismo, señala que “si el uso de las nuevas tecnologías es frecuente y estas se expanden como formas de entretenimiento, es probable que estimulen el ensayo y error y la respuesta rápida”. En otras palabras, el uso cotidiano de las tecnologías digitales propiciaría el desarrollo de habilidades cognitivas que llevarán a la agilización de la comprensión conceptual y metodológica de los estudiantes (Litwin, 2005).

La autora explica que según en la teoría de la cognición en la que nos situemos la función de las tecnologías digitales variará. Esto es, si consideramos que los individuos aprenden por imitación, entonces las tecnologías digitales servirán como herramientas; si sostenemos que se aprende participando de una explicación, la función de las tecnologías dependerá del uso que tenga de ellas el docente; si entendemos que el aprendizaje se da a partir del desarrollo de una actitud pensante frente a conocimientos desconocidos, las tecnologías apoyarán ese acto; y si consideramos que se aprende a través de la acción y poniendo en acción disposiciones mentales, las tecnologías digitales servirán de entorno, potenciarán y colaborarán en dicho proceso (Litwin, 2005).

Como ya se ha dicho, las tecnologías digitales son consideradas mediadoras semióticas y de sistemas de representación externa que permiten una variada gama de funcionalidades tanto con el objetivo de aprender como de enseñar. A su vez, es innegable que estas tecnologías no sólo se usan con estos fines, sino que forman parte de la vida cotidiana de las personas siendo fundamentales en las formas de relacionarse socialmente hoy en día, lo que supone un aprendizaje para su uso. Por otro lado, ese aprendizaje del uso de las redes sociales no es

necesariamente transferible o el mismo que se debe tener para el uso de las tecnologías digitales propuestas desde las instituciones educativas, siendo una necesidad la alfabetización digital o adquisición de ciertas competencias digitales propuestas por varios autores (Barberà y Badia, 2005; Castañeda, Pimienta, y Jaramillo, 2003; Coll y Monereo, 2008; Monereo y Pozo, 2008).

4.3.2. Competencias digitales de los estudiantes

El modelo educativo constructivista, que propone un cambio en las formas de enseñanza consideradas tradicionales - donde el docente (maestro/profesor entendido como experto en su materia) imparte una clase y los alumnos son depositarios de ese conocimiento/saber-, demanda la incorporación de las tecnologías digitales a la institución educativa, para lo cual los modelos educativos han de adaptarse a las nuevas necesidades que ello trae consigo. Se trata de lograr la incorporación de tecnologías digitales como promotoras e impulsoras de este cambio, más que de cambiar las formas de enseñar o aprender.

Alonso (2012) habla de la necesidad de transformar a los sujetos de aprendizaje en competentes digitales. Tal aseveración surge a partir de la visibilización del devenir tecnológico en la sociedad del conocimiento, donde las tecnologías transformaron y están transformando todas las áreas: economía, mercado laboral, industrias, productos y servicios, así como las formas de comunicación móviles integradas a la vida cotidiana (Alonso, 2012).

A nivel europeo, hacia el 2000 ya se incorporaban estrategias para la alfabetización digital no sólo con énfasis en el desarrollo educativo sino en el plano económico. En el informe de la Comisión Europea de 2004 cambia el enfoque de destrezas básicas y se habla de competencias clave en la educación básica; manifiesta que dichas competencias son importantes por el desarrollo del capital cultural, social y humano. Las competencias digitales pasaron a formar parte de las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente hacia el 2006, lo que derivó en una reforma educativa.

En estos documentos se habla de competencias digitales y se las define la como:

los conocimientos que se refieren a la comprensión de las aplicaciones principales, concienciación de las oportunidades de Internet y la comunicación por medios electrónicos, la comprensión del potencial de las TIC; habilidades para usar recursos apropiados para producir, presentar o comprender información compleja, para buscar, recoger y procesar información, habilidades para acceder y buscar en una página web y para usar las TIC para apoyar el pensamiento crítico; y comprende actitudes que se refieren a su uso de forma autónoma, actitud crítica, reflexiva, positiva y de sensibilidad hacia el uso responsable, y mostrar interés (Alonso, 2012, p.155).



De esta manera se puede concebir a la competencia digital como el proceso en el cual un individuo maneja la información, la transforma en conocimiento y a su vez es capaz de producir creativamente, expresarse, publicar y difundir a través de diferentes soportes y a través de diversas tecnologías. Estas competencias digitales idealmente deberían ser adquiridas antes de que propuestas de enseñanza incluyan tecnologías digitales, pues podría ser un factor determinante en el buen uso o aprovechamiento de los recursos digitales e interferir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que no tuvieran dichas competencias (Barberà y Badia, 2005).

Edel Navarro (2010) plantea que los entornos virtuales de aprendizaje son recursos digitales que permiten la gestión del conocimiento, el desarrollo de competencias digitales, y la contribución socialmente aceptable que dará lugar al aprendizaje virtual, o como él lo plantea, “aprendizaje amalgamado con la tecnología” (Edel-Navarro, 2010).

4.4. Entornos virtuales de aprendizaje

En cuanto a la contextualización de estas tecnologías digitales incorporadas a nuestras instituciones universitarias, consideraremos a los entornos virtuales de aprendizaje como:

espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes (...) una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc.), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y los aspectos organizativos (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc.). De esta manera, se considera la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse tanto de las organizaciones como de los individuos (...) (Salinas, 2004a, p.2)

Según este autor, los entornos virtuales de aprendizaje requieren de un cambio en las estrategias y modelos didácticos para que promuevan aprendizajes de calidad; que no es suficiente con la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza presencial ni readaptar ese diseño en un formato virtual. Para Salinas, las estrategias didácticas deberán contemplar los nuevos roles que colocan a los estudiantes en grupos que interactúan entre ellos y aprenden utilizando recursos digitales que les brindan autonomía y permiten el desarrollo de la creatividad, y los docentes



ofician de guías y facilitadores (Salinas, 2004a, 2004b). Se trata entonces, de poner en marcha el cambio de modelo de enseñanza centrándose en los estudiantes y en el aprendizaje colaborativo.

En lo que concierne al diseño de entornos virtuales de aprendizaje, Bustos y Coll (2010) señalan que es necesaria una mirada multidisciplinar entre su diseño y desarrollo, así como del seguimiento de los usos que hacen de ellos, tanto estudiantes como docentes para lograr los objetivos de aprendizaje planteados; por otro lado, implican considerar las perspectivas transformadoras de los entornos virtuales de aprendizaje en función de la evolución del software social y la web 2.0 (Bustos y Coll, 2010).

Los entornos virtuales de aprendizaje permiten tres modelos de enseñanza e-learning en función de la distancia o presencialidad entre docentes y estudiantes:

- ⇒ modelo presencial con apoyo de aulas virtuales;
- ⇒ modelo de docencia semipresencial donde el aula virtual aparece como espacio combinado con el aula física o blended Learning (denominado *b-learning*), en este el docente genera y desarrolla acciones diversas para que los estudiantes aprendan;
- ⇒ modelo de docencia a distancia, donde el aula virtual es el único espacio educativo donde los recursos didácticos guiarán los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Area y Adell, 2009).

La aparición de la Web 2.0 ha promovido la crítica a las actuales plataformas de aprendizaje, a su concepción “distribuidora” de información prefabricada y/o preseleccionada por el profesor, a su visión jerárquica del conocimiento legítimo, a la reducción del alumno a “consumidor”, a la centralidad de los materiales y la comunicación con el profesor, a la escasa apertura a los recursos y posibilidades que ofrecen las redes informáticas, etc. (Area y Adell, 2009, p.20).

Por otro lado, debe tenerse presente que los entornos virtuales de aprendizaje son recursos que promueven espacios para el aprendizaje, pero no son el centro del proceso de enseñanza. A través de una interesante analogía, Edel Navarro explica la relación existente entre el acto educativo, las tecnologías digitales e internet:

podría plantearse que tanto las TIC como Internet representan los satélites, mientras que la didáctica y la cognición humana son los planetas, es decir, son los recursos tecnológicos los que deben girar alrededor del acto educativo y no a la inversa. (Edel-Navarro, 2010, p.9)

Desde estas perspectivas y considerando al estudiante como constructor de sus aprendizajes, autorregulador de contenidos y herramientas que implementa para aprender es que nos vinculamos con el concepto de entornos personales de aprendizaje al que al que nos dirigimos para terminar la definición del problema.

4.5. Enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales en las Ciencias de la Salud

En esta sección queremos señalar algunos aspectos referentes a la mediación de tecnologías digitales en el ámbito de la enseñanza de las ciencias de la salud, ya que ellas implican no sólo aprendizajes teóricos, sino procedimentales y actitudinales, donde aparece un elemento fundamental en la diferenciación de la educación: el “sujeto” en lugar de objeto de aprendizaje o de estudio, con el que también se interactúa para comprender el contenido a aprender y enseñar, para lo cual las estrategias pedagógico-didácticas requieren de algunas diferencias con otras áreas disciplinares (Figura 5).



Figura 5: Relaciones didácticas en ciencias de la salud

Factores como la atención ambulatoria, la dependencia de casos clínicos específicos para la enseñanza, la reducción de oportunidades de aprender, las diferencias en adquisición de competencias según la institución donde se realizan las prácticas, la masividad estudiantil y las consideraciones bioéticas siempre presentes, son algunos de los factores que han limitado las

oportunidades de aprendizaje en escenarios clínicos reales. Según Ruiz, Ángel y Guevara (2009) con la incorporación de tecnologías en la enseñanza clínica-profesional como son e-learning (aprendizaje virtual) y la simulación clínica⁹ se ven salvadas esas desventajas, se complementa la enseñanza y permite a los estudiantes aprendizajes de habilidades clínicas, actitudinales, comunicativas, de trabajo en equipo y respuesta ante situaciones de urgencia, a la vez que minimizan los riesgos para los pacientes (Ruiz, Ángel, y Guevara, 2009)

Varios autores señalan que el e-learning de estudiantes de medicina, apoyado por tecnologías digitales, aumenta rápidamente sus conocimientos, habilidades y actitudes, que se traduce en motivación y realización (Clark, 2002; García Garcés, Navarro Aguirre, López Pérez, y Rodríguez Orizondo, 2014). Asimismo, Del Toro (2006) citado por López De la Madrid (2007), sostiene que

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tecnologías de la información y comunicación apoyan de manera importante a los estudiantes de la carrera de Medicina al brindar una mejor información y lograr así la comprensión de diversos fenómenos patológicos y procesos para el estudio de la Fisiopatología, Epidemiología, Etiología Genética, Biología Molecular, Inmunología, Terapéutica, rehabilitación, por mencionar algunos campos (Del Toro, 2006; López De la Madrid, 2007, p.76).

En un artículo publicado en 2005 sobre el uso y la eficacia de la tecnología de simulación en la educación médica, se realizó una amplia revisión bibliográfica que da cuenta de que las simulaciones de alta calidad médica son pedagógicamente eficaces, y la educación basada en simulación complementa la educación médica con pacientes en los centros de salud (Issenberg, Mcgaghie, Petrusa, Gordon, y Scalese, 2005).

Por otra parte, en México, un estudio descriptivo y observacional muestra que la accesibilidad a las tecnologías digitales no es una limitante para la autogestión de conocimiento de los estudiantes, aunque su aprovechamiento respecto del proceso educativo fue limitado; y se recomendó explorar el uso de las tecnologías digitales por los estudiantes, y fomentar actividades educativas utilizando las mismas (Veloz et al., 2012).

Particularmente en lo que respecta a la enseñanza de la Obstetricia, disciplina que enmarca la carrera donde se realizará la investigación, encontramos un estudio que analiza el desarrollo de habilidades práctico-profesionales que muestran que los estudiantes y profesores, con relación a

⁹ La simulación clínica consiste en un conjunto de métodos que facilitan a los estudiantes la adquisición de habilidades y destrezas clínicas, en escenarios semejantes a los reales, sin poner en riesgo a los pacientes.

la incorporación de tecnologías digitales en la asignatura, coinciden en que permite flexibilidad en el aprendizaje, es motivador y estimulador para el estudio, y como medio de enseñanza, ayuda a comprender la práctica habitual de la especialidad y la comunicación entre estudiantes y profesores (Peña, Arada, Guillermo, Rodríguez y Eddy, 2015).

Por su parte, en la Universidad Autónoma de México, se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, aplicando un instrumento dividido en tres categorías que incluía actitudes, uso y dominio de las tecnologías. La muestra incluyó a 299 estudiantes de la Licenciatura de Enfermería y Obstetricia y la Licenciatura en Gerontología (Cuadro 5). Los equipos investigadores concluyeron que el uso que los alumnos tienen respecto a las tecnología digitales es beneficioso para su desarrollo académico (Álvarez Orozco, Martínez Garduño, Rojas Rodríguez, Olivos Rubio, y García Vázquez, 2016; Álvarez Orozco, Martínez Garduño, Rojas Rodríguez, Reyes Palomares, et al., 2016).

Uso de TIC y desarrollo académico de los alumnos universitarios: Caso de Licenciaturas en Enfermería y Obstetricia y Gerontología

- ⇒ El 56% están completamente de acuerdo en que las TIC son una herramienta efectiva para el estudiante y su aprendizaje.
- ⇒ La mitad de la muestra (M=299) está de acuerdo en que las TIC mejoraran la calidad educativa en clase.
- ⇒ 4 de cada 10 estudiantes están de acuerdo en que las TIC son un complemento positivo para los libros de texto.
- ⇒ 6 de cada 10 estudiantes usan regularmente las TIC para optimizar el proceso de aprendizaje y para resolver las tareas escolares.
- ⇒ 42% de los alumnos usan regularmente bibliotecas virtuales para obtener información profesional.
- ⇒ 4 de cada 10 estudiantes percibe estar capacitado en el uso de TIC en su trabajo como estudiantes
- ⇒ y también 4 de cada 10 considera estar muy capacitado en el dominio de los principales buscadores de internet.

Cuadro 5: Resultados Investigación sobre uso de TIC en Lic. En Enfermería y Obstetricia y Lic. Gerontología. Fuente: Álvarez Orozco, Martínez Garduño, Rojas Rodríguez, Olivos Rubio, y García Vázquez, 2016; Álvarez Orozco, Martínez Garduño, Rojas Rodríguez, Reyes Palomares, et al., 2016)

4.6. Entornos personales de aprendizaje

El concepto de entornos personales (o personalizados) de aprendizaje fue introducida alrededor del 2001 según señalan Adell y Castañeda (2010), tras el inicio de un proyecto que configuraba un entorno de aprendizaje centrado en los estudiantes, los que podían transitar por diversas instituciones educativas y administrar las fuentes de información de cada una de ellas. Posteriormente, a través de la misma organización financiadora de ese proyecto, se desarrolló un software libre que permitía aplicar el modelo de referencia como prototipo para los entornos personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010). De esa manera se entendió que los entornos personales de aprendizaje configuraban una tecnología específica, un software, un entorno de aprendizaje que brindaba flexibilidad al estudiante.

Por su parte, Adell y Castañeda (2010), consideran a los entornos personales de aprendizaje, o PLE por sus siglas del inglés *Personal Learning Environments*, como un enfoque pedagógico y no un dispositivo o un software como otros autores, definiéndolos como un concepto amplio que abarca toda la vida de la persona.

Concebimos un PLE como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Es decir, que el entorno personal de aprendizaje incluye tanto aquello que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con dicha información y entre esa información y otras que consulta, así como las personas que le sirven de referencia, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros que a la larga pueden resultarle de interés; y, por supuesto, los mecanismos que le sirven para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción. (Adell y Castañeda, 2010, p.23, 2013, p.15)

En esta definición es importante considerar el resultado de tres procesos cognitivos básicos: leer, reflexionar/hacer y compartir, por lo que señalan que todas las personas tienen un entorno personal de aprendizaje, que lo han tenido desde siempre, por lo que al igual que los autores vale preguntarse ¿por qué cobran relevancia ahora? (Castañeda y Adell, 2011). Los autores señalan que las posibilidades que la web 2.0 trae para el acceso a la información y el conocimiento, por tanto, a leer, reflexionar/hacer y compartir, con el beneficio de hacerlo desde cualquier lugar y con cualquier tipo de dispositivo.



Attwell (2007), quien introdujo esta idea de entornos personales de aprendizaje por primera vez, sostiene que con ellos se comienzan a considerar algunas demandas actuales para un cambio educativo, dentro de las que reconoce: que el aprendizaje es continuo y a lo largo de la vida y busca proporcionar herramientas para apoyarlo; el papel del estudiante como autogestor de su propio aprendizaje; diferentes contextos y situaciones donde se desarrollarán aprendizajes, que no serán proporcionadas por un único proveedor; y la importancia del aprendizaje informal (Attwell, 2007).

En este sentido, vale revisar las concepciones que dan cuenta de los diferentes contextos o ambientes en los que las personas son consideradas como sujetos que aprenden. Esto es, educación formal, educación no formal y educación informal.

La educación formal es la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad (...) la educación no formal incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa, y Lomagno, 2006, p.3).

Desde un punto de vista integral de la educación, estas autoras señalan que los aspectos que involucran tanto a la enseñanza como el aprendizaje se relacionan e interactúan más allá de las instituciones educativas bajo la concepción de educación permanente. En consecuencia, este aprendizaje es, en términos vigotskianos, el que las personas poseen durante toda la vida, en relación con el mundo, con el ambiente histórico, social y cultural que los rodea.

Con la aparición de internet y las tecnologías digitales, aparecen interacciones interpersonales que no requieren de la presencialidad, el contacto con la información permite la búsqueda autónoma de sus necesidades educativas o comunicativas, sumando a su vez, todo lo relacionado a las redes sociales. Es así como, comienzan a aparecer otras formas de aprender tanto dentro de la educación formal, no formal e informal, por lo que actualmente las tecnologías digitales son el entorno en el que se producen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas (Adell y Castañeda, 2010).



Los entornos personales de aprendizaje permiten acceder a la información, seleccionar, analizar, editar y crear información nueva, transmitir información, y es también una herramienta de comunicación e interacción con otros. Esta última funcionalidad de los entornos personales de aprendizaje es muy característica de las denominadas redes sociales, entre otras, que permiten la interacción entre personas y que, por su parte, cumplen con las demás funciones de los entornos personales de aprendizaje. Entendemos por redes sociales al “conjunto de tecnologías web 2.0 que permiten crear comunidades de práctica en las que participan las personas que comparten ciertos intereses, aficiones y actividades (Panckhurst y Marsh, 2011, p.248).

A partir de ello, se denominan Redes Personales de Aprendizaje (PLN del inglés *Personal Learning Networks*) (Adell y Castañeda, 2013b; Castañeda y Adell, 2011).

Vemos, así como la idea del triángulo didáctico ya no es útil cuando hablamos de entornos personales de aprendizaje. Esta concepción deviene con los nuevos modelos de enseñanza que ponen en el centro al estudiante capaz de autogestionar su propio aprendizaje. Por otro lado, permite incluir la idea del aprendizaje con otros, el aprendizaje colaborativo que se representaría con la interacción entre docente y estudiante, estudiante y estudiante, estudiante y comunidad, estudiante y conocimiento, en los ambientes o espacios presenciales, virtuales o mixtos (Fig. 7).

En un estudio de casos llevado a cabo por Castañeda y Sánchez (2009) se demostró que los entornos personales de aprendizaje de cada estudiante se reorganizan a partir de los entornos de enseñanza institucionales. Sus conclusiones arrojaron interesantes perspectivas que permitieron al menos desarrollar dos objetivos claros en relación a la mejora de los procesos enseñanza y aprendizaje: por un lado, mostrar a los estudiantes una visión detallada de sus contextos de trabajo para que, con una intención metacognitiva por parte del estudiante, éste pueda tomar decisiones que mejoren esos contextos; y por otra parte, analizar los entornos personales de aprendizaje de los estudiantes les permite a los docentes tomar conciencia de cuáles son las herramientas que realmente usan sus estudiantes, de las propuestas, y tomar decisiones para el futuro (Castañeda y Sánchez, 2009).



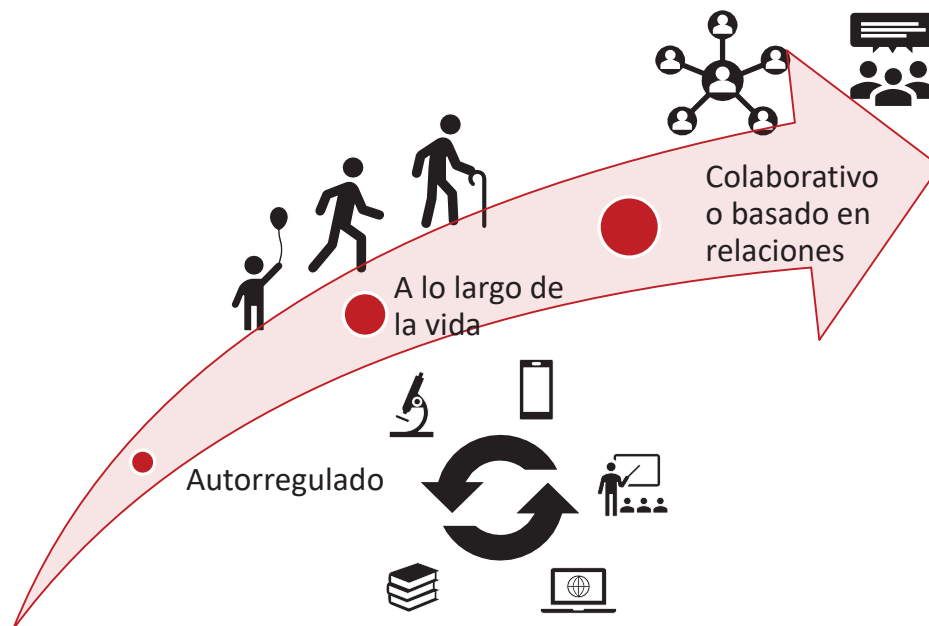


Figura 6: Características de los entornos personales de aprendizaje. Fuente: Adell & Castañeda, 2010; Attwell, 2007

Castañeda y Adell en su libro *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (2013) realizan una interesante compilación donde acercan al lector al concepto, importancia e implicancia de los entornos personales de aprendizaje en la educación (Adell y Castañeda, 2013a). Dentro de este libro analizan por qué los entornos personales de aprendizaje han cobrado fuerza, considerando que estos siempre han existido, pero que en la era de la conectividad cobra especial importancia conocer y saber las implicancias que devienen con ellos. Los autores dan cuenta de que los entornos personales de aprendizaje cobran un lugar significativo en la práctica educativa por las formas variadas en las que se accede, transforma y transmite el conocimiento, no solo por parte de los estudiantes sino también por parte del profesorado.

en un mundo donde las fuentes de información son escasas (libros, expertos), están centralizadas (escuela) y la inercia del conocimiento es grande (tarda en cambiar, le cuesta moverse), el PLE no aportaba mucha información relevante. Sin embargo, cuando nos movemos en un mundo donde la información se ha fragmentado y dispersado en múltiples espacios y formatos por acción de la tecnología, donde casi cualquiera puede ser creador y proveedor de información y el conocimiento avanza a velocidad vertiginosa, definir, conocer, manejar y enriquecer el PLE supone una estrategia necesaria para aprender eficientemente. Es decir, aunque digamos que el PLE existe desde siempre, asume entidad y relevancia propios hoy, una vez que sus componentes se multiplican por la acción de las tecnologías; por eso decimos que el PLE es el entorno en el que aprendemos usando eficientemente las tecnologías. (Adell y Castañeda, 2013a, p.21).

En este contexto, es importante destacar que no existen antecedentes publicados de estudios sobre entornos personales de aprendizaje en Uruguay¹⁰. Una reciente revisión sistemática realizada por Hernández Fernández (2016) da cuenta de los países y la distribución por autores de las investigaciones y publicaciones referidas a entornos virtuales de aprendizaje (Figura 7) que han participado de la *PLE Conference*¹¹, donde podemos apreciar que a nivel de Latinoamérica hasta ese momento no había un número de trabajos significativos (Hernández Fernández, 2016). Al mismo tiempo, este trabajo nos permite valorar los puntos de vista en cómo se ha abordado el concepto de entorno personal de aprendizaje, centrándose en la perspectiva pedagógica, prácticas docentes “emergentes” por ser prácticas de enseñanza que surgen a partir de la integración de tecnologías digitales en la enseñanza, y las redes personales de aprendizaje, o como una perspectiva tecnológica. Esta investigación se basa en el aprendizaje.

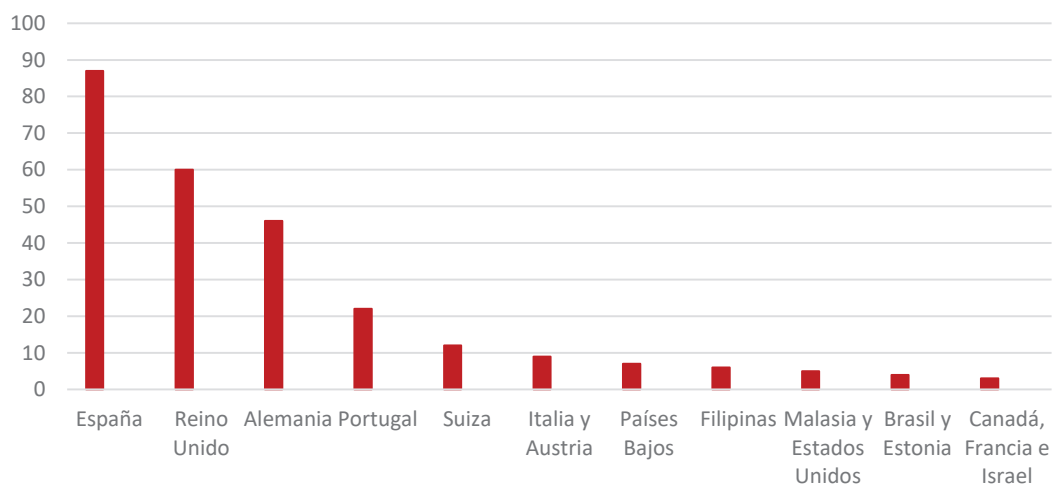


Figura 7: Gráfica de número de autores distribuido por países contribuyentes a la *PLE Conference*. Fuente: Hernández Fernández, 2016

¹⁰ Es importante mencionar que en este mismo período en el marco del Doctorado en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República –Udelar-) la Mag. Alicia Álvarez se encuentra desarrollando la Tesis de Doctorado Proyecto: Los Entornos Personales Digitales de Aprendizaje de Estudiantes Universitarios y su relación con la construcción de la Identidad de Aprendiz. Director: Dr. César Coll (Universidad de Barcelona –UB-). Co-Director: Dr. Leonardo Peluso (Udelar).

¹¹ Es una conferencia dedicada al Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), cuyo análisis estadístico mediante el uso de la Bibliometría, sirve para evaluar la actividad científica desempeñada en relación al PLE (Hernández Fernández, 2016, p.1)

5. Preguntas de investigación

Luego de conocer cómo ha sido la incorporación de las tecnologías digitales en la educación en general y en la educación superior en particular, de conocer acerca de los procesos de apropiación de la tecnología educativa por parte de los docentes y cómo se integran a la vida de los estudiantes, tanto en los contextos de la vida cotidiana como en el contexto educativo, es que nos centramos en conocer cómo contribuyen estas tecnologías en el aprendizaje de estudiantes de ciencias de la salud.

Como vimos, son herramientas útiles en cualquier contexto de enseñanza siendo siempre un recurso mediador que presenta buenos resultados en los ámbitos de las ciencias de la salud, encontrando referencias específicas del área de la obstetricia.

Luego nos encontramos con el concepto de entorno personal de aprendizaje, en el que desarrollaremos la investigación, entendiendo este como idea pedagógica, que nos da las bases para comprender cómo se integran las tecnologías digitales a los recursos de aprendizaje en nuestro universo, que como mencionamos será definido por las estudiantes de la Escuela de Parteras.

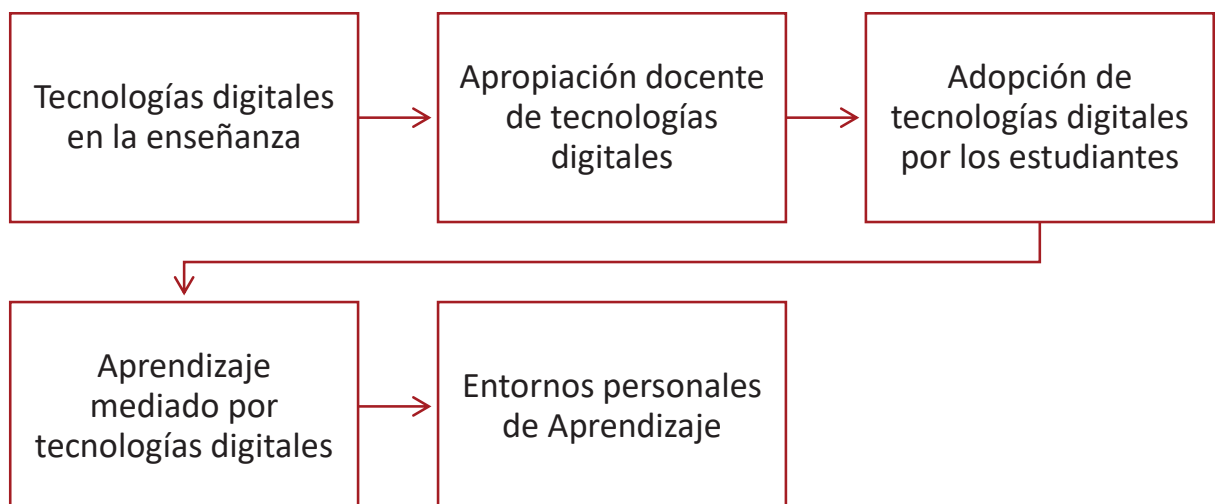


Figura 8: Proceso de construcción del Problema de Investigación

Definiendo el problema como la adopción, apropiación y uso de tecnologías digitales que integran las estudiantes de la Escuela de Parteras a sus entornos personales de aprendizaje.

En este proceso, luego de construir el corpus de referencia de la investigación, y definido el problema de investigación, este llevó a la formulación de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo usan las estudiantes de la Escuela de Parteras las tecnologías digitales para aprender?
2. ¿Cómo esas tecnologías digitales conforman sus entornos personales de aprendizaje?
3. ¿Cómo usan otras tecnologías digitales que están a su alcance que no son parte de las propuestas de educación?
4. ¿Cómo aprenden con las tecnologías digitales que sí satisfacen sus expectativas?
5. ¿Cómo se configuran sus entornos personales de aprendizaje?
6. ¿Cómo se integran a sus entornos personales de aprendizaje las tecnologías proporcionadas institucionalmente como parte de la propuesta formal de enseñanza?
7. ¿Cómo contribuir a que se integren tecnologías digitales que satisfagan sus expectativas de aprendizaje?

Identificando el Foco del Problema como la adopción, apropiación y uso de tecnologías digitales que integran las estudiantes de la Escuela de Parteras a sus entornos personales de aprendizaje.

6. Síntesis del capítulo

En este capítulo se presentó el contexto de la investigación y se expuso brevemente el proceso de incorporación de las tecnologías digitales a Udelar a través del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Además, mostramos el recorrido conceptual que debió hacerse para definir el problema de investigación hasta formular preguntas de investigación que orientarán el proceso metodológico. Se presentó el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y su apropiación por los docentes; se expuso también cómo adoptan las tecnologías digitales los estudiantes de diversos niveles educativos al tiempo que se dedicó una sección a las competencias digitales de los estudiantes. Además, se presentó una sección al aprendizaje mediado por tecnologías y especificando el contexto se expuso sobre enseñanza ya aprendizaje mediado con tecnologías en las ciencias de la salud.

Después, dedicando una sección estos últimos. Y finalmente, se expuso sobre concepto de entornos personales de aprendizaje al que se arribó en la búsqueda de cómo plantear el problema.

En el siguiente Capítulo II Metodología se abordará la definición de los objetivos de la investigación, así como los pasos del proceso metodológico que incluyeron la implementación de los métodos elegidos para la selección de casos, y recolección y análisis de datos, el ordenamiento conceptual hasta definir las categorías emergentes.

Capítulo II

Metodología

1. Introducción

En este capítulo se nuclea las decisiones metodológicas que se tomaron a la hora de definir el diseño de la investigación. Se trata de una investigación en Ciencias Sociales, enmarcada en el ámbito educativo bajo la línea temática de Investigación de la Didáctica en la Educación Superior.

Este capítulo da cuenta de las relaciones entre la teoría y la empiria, así como de la relación de la investigadora con los actores sociales implicados. También se definen el conjunto de procedimientos y estrategias metodológicas que se aplicaron en el proceso investigativo.

En el capítulo anterior planteamos el problema de investigación: la adopción, apropiación y uso de tecnologías digitales que integran las estudiantes de la Escuela de Parteras a sus entornos personales de aprendizaje. Los objetivos que se detallan a continuación requieren una metodología cualitativa a partir de la cual se pretenderá un acercamiento a la realidad social del grupo estudiado generando una teoría sustantiva que explique el fenómeno de estudio.

Por otra parte, se revisaron algunos antecedentes relevantes que guiaron la construcción del problema considerándolos a su vez un marco referencial acerca de la adopción de tecnologías digitales en la enseñanza en general, en la enseñanza superior y particularmente en la enseñanza en ciencias de la salud.

De esa forma se recorrieron y definieron los tópicos centrales por los cuales transcurrió la búsqueda, siendo centrales los entornos personales de aprendizaje basados en la concepción de Adell y Castañeda de considerarlos como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010).

Si bien este trabajo busca de forma secundaria, la posibilidad de mejorar la enseñanza, nos centramos en cómo y cuáles son los determinantes de los usos de tecnologías digitales que



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes. En este sentido, encontramos en la lógica cualitativa el diseño metodológico para la investigación.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En la sección 2 se expone el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación; en la sección 3 se presenta el enfoque metodológico donde se describe a partir del paradigma interpretativo, el método de la Teoría Fundamentada que orientó el proceso de investigación a través del Muestreo Teórico, hasta llegar a la definición de las categorías de análisis a partir del ordenamiento conceptual.

2. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Conocer cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales.

Objetivos específicos

- ⇒ Analizar cómo se conforman los entornos personales aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras.
- ⇒ Reconocer cuáles son las tecnologías digitales que utilizan en la vida cotidiana y las características de la adopción de éstas.
- ⇒ Relacionar los usos educativos o de aprendizaje que otorgan a dichas tecnologías digitales, en el marco de sus estrategias de aprendizaje formal e informal.
- ⇒ Identificar cómo se integran estas tecnologías a sus entornos personales de aprendizaje y el modo en que se articulan con las tecnologías proporcionadas institucionalmente como parte de la propuesta formal de enseñanza.

3. Enfoque Metodológico

Dentro de un abordaje cualitativo, esta investigación sienta sus bases en la Perspectiva Crítica, cuestionadora de la realidad social y del orden existente, a través de la ruptura de la lógica totalizadora y a través del conflicto social busca la superación transformadora, que históricamente enfrenta a la Perspectiva Conservadora de donde surgen las perspectivas positivistas con una fuerte tradición verificacionista, experimental o cuasiexperimental (Rigal y Sirvent, 2016). Dado que, esta investigación se enmarca en el ámbito educativo, el paradigma adoptado fue interpretativo (o hermenéutico) de las acciones, relaciones y consideraciones de los sujetos de estudio para “comprender la individualidad a partir de los signos exteriores” (Quiñones, Supervielle, y Acosta, 2017, p.39).

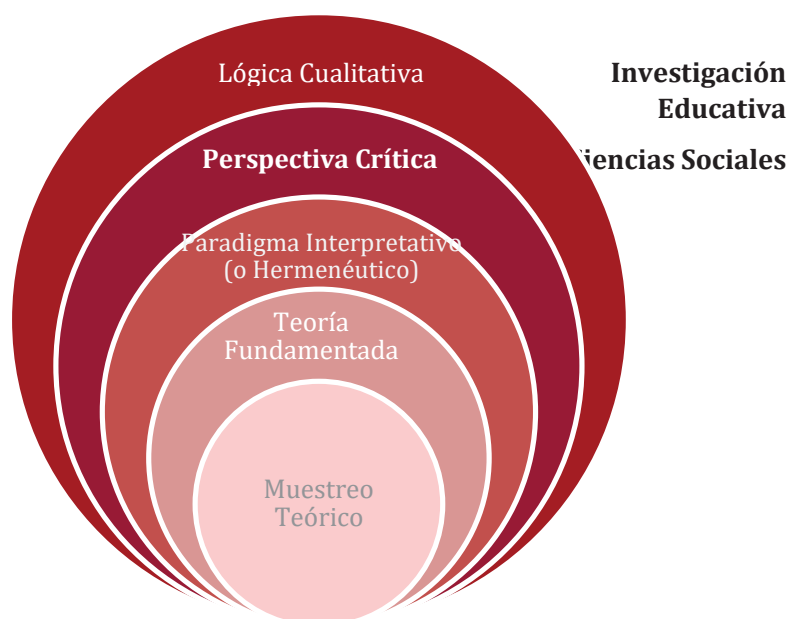


Figura 9: Esquema del enfoque metodológico

El proceso investigativo inicia cuando se toma contacto con el problema, se lo define y focaliza. Luego, se incorpora un primer acercamiento “al terreno”, en búsqueda de datos que nos permitieron revisar la teoría y volver al terreno. Esto es lo que se denomina proceso en espiral o circular en el que se vuelve necesaria la idea de diseño flexible, regresando a revisar las

decisiones tomadas durante los momentos anteriores y no en forma lineal y unidireccional (Quiñones et al., 2017). Esto implicó que cuando se introdujeron interrogantes, objetivos y posibles productos en el proyecto, todo tuvo un carácter provisional o preliminar y se fue construyendo y rediseñando a medida que avanzamos con la investigación (Quiñones et al., 2017; Strauss y Corbin, 2002).

Nos basamos en una estrategia de comprensión, donde el acercamiento a las estudiantes se orientó a comprender el uso de las tecnologías digitales con fines de aprendizaje, porque el interés de la investigación surge a partir de cuestionamientos en relación con el uso o adopción de estas y sus actores inmersos en el contexto. Por lo tanto, y siguiendo el paradigma hermenéutico, se colocó el énfasis en los significados que se construyeron y en sus interrelaciones, en contraposición con visiones verificacionistas.

Quiñones y Acosta (2017) señalan que en investigaciones cualitativas es necesaria una perspectiva constructivo-interpretacionista donde el investigador involucrado en el proceso de obtención de datos busca relaciones entre los significados que convergen en su objeto de estudio (Quiñones et al., 2017). En tal sentido, se consideran los principios de reflexividad del sujeto y del contexto, es decir, que el observador es parte de lo observado, no puede separarse y su mirada es relativa en cuanto a la mirada del observado; y, por otra parte, la reflexividad del contexto implica que las acciones observadas se presentan con un sentido en un momento específico (temporalidad), histórico y mediante el conocimiento compartido, que determinan el contexto (Quiñones et al., 2017).

Por lo tanto, la actitud adoptada en base al principio de reflexividad debió permitir adentrarse en el contexto cotidiano de los sujetos, con una actitud comprensiva, holística y creativa, reflexionando todo el tiempo a través de la comparación de los datos (Quiñones et al., 2017).

En este sentido, de acuerdo con la Teoría Fundamentada que plantea la necesidad de sensibilización, sin negar que exista implicancia, la investigadora presentó un rol de subjetividad de carácter reflexivo siendo participante del hecho social (uso de tecnologías digitales que promueve aprendizajes en el marco del mismo contexto institucional) presente desde el inicio de la investigación. Asimismo, Corbin y Strauss (1988), plantean que se debe analizar los datos desde un punto de vista objetivo, pero sensible; de esta forma vemos como en el eje¹² objetividad – subjetividad, no hay una polaridad predominante, sino que nos ubicamos entre la búsqueda de una objetividad que permita un análisis imparcial, mediante la sensibilidad que no niega la

¹² Pares lógicos para Sirvent (2006) o modos suposicionales para Goetz y LeCompte (1988).

subjetividad por estar inmersa en el terreno y cercana al hecho social, siempre con una actitud de reflexividad.

Lo importante es reconocer que la subjetividad es un hecho y que los investigadores deben tomar las medidas apropiadas para minimizar su intromisión en sus análisis (...) El problema que emerge durante este proceso de moldeamiento mutuo es cómo sumergirse uno en los datos y seguir manteniendo un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad. La objetividad es necesaria para lograr una interpretación imparcial y precisa de los acontecimientos, y la sensibilidad se requiere para percibir los matices sutiles de significados en los datos y reconocer las conexiones entre los conceptos (Strauss y Corbin, 2002, p 47-48).

En este sentido, Sirvent y Rigal hablan de compromiso y distanciamiento. Ellos mencionan que, en ciencias humanas, hay dos formas de aproximación, una más cerca del distanciamiento y otra más cerca del compromiso. Con este punto de vista se reafirma que, la participación social y el “compromiso” de la investigadora, son condiciones para abordar y comprender el problema, lo que a su vez proporciona una aproximación (acercamiento o menor distanciamiento) y surgimiento de nuevas preguntas. De esta manera en el estudio prevalece el compromiso por conocer la conformación de los entornos personales de aprendizaje,

Es difícil poder hablar de la distancia óptima; sólo podemos afirmar que se empieza a manifestar la existencia de un distanciamiento adecuado cuando el sujeto llega a formularle preguntas al objeto, comienza a desnaturalizarlo, comienza a pensar en su transformación (Sirvent y Rigal, 2017, p.23).

Al mismo tiempo, el proceso metodológico debió ceñirse al principio de recursividad que implica una relación “recursiva” entre la selección de la muestra, recolección de datos, el análisis y discusión, lo que implicó realizar cierres intermedios para regresar al terreno y objetivar las interpretaciones de forma de reflexionar conscientemente sobre las temáticas emergentes de los datos (Quiñones et al., 2017).

3.1. Método de la Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada es un método de investigación cualitativa donde el relevamiento de datos, el análisis y la teoría están interrelacionados de tal forma que los conceptos emergentes son el fiel resultado de la realidad o hecho estudiado y posibilitan su comprensión (Strauss y Corbin, 2002).

Las características más destacadas de la Teoría Fundamentada son:

- ⇒ Teoría emergente: se plantea que la investigación debe iniciar en una situación en la que se desconoce casi por completo el tema a estudiar, de tal forma que los conceptos “emergen” de los datos (Noboa, 2013).
- ⇒ Muestreo teórico: significa que el muestreo (selección) será determinado en el proceso de investigación, que evoluciona con él y que no es predefinido con anterioridad, lo que permite maximizar las oportunidades de comparar los sucesos o acontecimientos para determinar cómo varían las categorías en construcción, en términos de sus propiedades y dimensiones. En este muestreo se buscan indicadores representativos de conceptos, más que personas en sí mismas (Quiñones et al., 2017; Strauss y Corbin, 2002).
- ⇒ Sensibilidad teórica: ligada al muestreo teórico, significa que se debe desarrollar una capacidad analítica de reconocer lo importante para darle significado a los acontecimientos que podrán aparecer de formas inesperadas (Noboa, 2013; Strauss y Corbin, 2002).

Para alcanzar este nivel de comprensión a partir de los datos, se realiza el “microanálisis” denominado por Strauss y Corbin (2002) como un “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial” (Strauss y Corbin 2002, p. 63).

De acuerdo con la tríada planteada (Problema/Objeto/Objetivos), sus características, y el planteo de tipo de investigación basado en un diseño metodológico de “lógica cualitativa”, donde a través del método de comparación constante de los hallazgos encontrados y en la interacción con los sujetos sociales implicados, las estudiantes, se construyeron hipótesis plausibles que resultan entonces, en la construcción de una “gran teoría” o teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En nuestro caso se realiza la construcción de una teoría sustantiva que es aquella que emerge del análisis concreto del fenómeno que estudiamos (Quiñones et al., 2017).

Por tanto, el paso inicial se configuró en la recogida de información (datos), para luego construir, a partir de las relaciones encontradas, las tres categorías y proposiciones teóricas (Becker, 1958; Kaplan, 1964, en Goetz y LeCompte, 1988) que serán presentadas en el siguiente capítulo. La construcción de teoría se realizó a partir de la información obtenida en terreno, es decir del análisis de la información relevada acerca de los usos de las tecnologías digitales que conforman los entornos personales de aprendizaje de la población en estudio.

A partir del muestreo teórico, se construyeron las categorías de análisis que pretenden ser densas y a medida que se las analizaba se volvieron más específicas hasta que fueron saturadas, lo que se comprobó en la segunda etapa de salida al terreno donde no se obtuvieron más datos significativos a las categorías.

3.2. Muestreo Teórico

El muestreo teórico es la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002, p.219).

En este sentido, la recolección de datos y el análisis debió realizarse de forma secuencial, a modo de ir hilvanando la teoría y la empiria, guiada por los conceptos que surgen de la teoría en construcción (Strauss y Corbin, 2002). Este muestreo permitió la búsqueda de acontecimientos que representaron los conceptos teóricos establecidos, se los compara y buscan las propiedades y dimensiones, así como sus variaciones. La recolección de datos durante el muestreo teórico fue guiada por las preguntas analíticas y las comparaciones.

Según Corbin y Strauss (2002) deben considerarse los puntos que se describen a continuación, que en nuestro caso dieron sentido y dirección al muestreo:

- i. Escoger un sitio o un grupo para ser estudiado, lo que será guiado por la pregunta de investigación.
- ii. Definir los tipos de datos que se van a usar, considerando cuales son pertinentes y de los que se obtendrá más información.
- iii. Considerar el tiempo que se dedicará al estudio de un área (si fuera el caso de estudios de procesos).

- iv. Decisiones respecto al número de sitios y observaciones o entrevistas que dependerán del acceso, los recursos disponibles, los objetivos de la investigación y el tiempo y la energía del investigador (descriptas en la siguiente dimensión) (Strauss y Corbin, 2002).

Para esta investigación el muestreo teórico definió a estudiantes de la Escuela de Parteras como grupo de sujetos a ser estudiado; se decidió mediante la realización de entrevistas considerar como dato de obtención de información, los relatos de vida como herramientas potentes que aportaron una multiplicidad de insumos (lo que desarrollaremos en la sección construcción de instrumentos de recolección de datos); el tiempo que se planteó dedicar inicialmente para realizar dos entrevistas a cada estudiante fue de dos meses, tiempo que luego debió extenderse ante la necesidad de buscar más casos. En cuanto al punto cuatro, el trabajo en terreno contó con una gran ventaja, al realizar este tipo de muestreo, ya que el acceso a los datos (relatos de vida de los sujetos) sólo dependía de la aceptación de las estudiantes a participar y la concreción de las entrevistas.

Se realizó un muestreo guiado por la codificación abierta que finalizó una vez fueron saturadas las categorías de análisis. La codificación abierta permitió descubrir, denominar y categorizar los acontecimientos según sus propiedades y dimensiones, manteniendo las oportunidades de descubrir las variaciones entre los conceptos (Strauss y Corbin, 2002), lo que se describe en mayor detalle en el Capítulo de Resultados.

3.2.1. Caracterización del Universo

Como se presentó anteriormente la carrera en la Escuela de Parteras es de cuatro años, y consta de más de cinco mil horas totales, donde tres mil aproximadamente corresponden a la prácticas clínicas incluyendo el internado obligatorio¹³. El desglose horario por año varía según las propuestas docentes anuales, ya que el Plan de Estudios vigente data de 1996 y no especifica una carga horaria total. Se representa en la Figura 10 a modo ilustrativo la carga horaria de asignaturas teóricas y prácticas, donde salvo el primer año, los tres años siguientes presentan una importante cantidad de horas de práctica clínica.

¹³ Fuente: Dirección de Escuela de Parteras

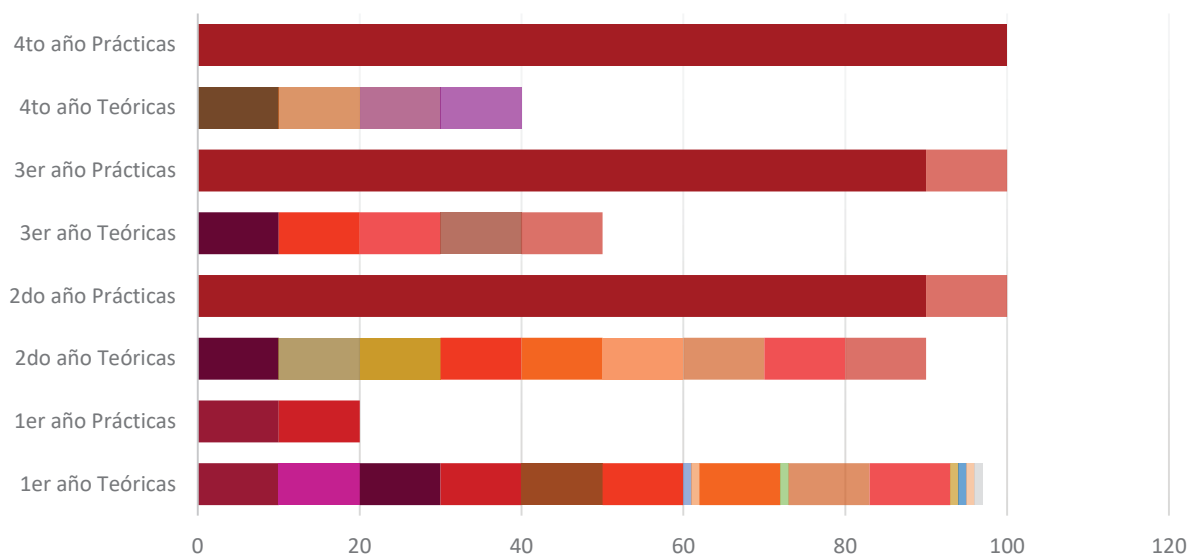


Figura 10: Distribución de carga horaria Plan de estudios de Escuela de Parteras
Representación estimada y comparativa de horas teóricas sobre horas de prácticas.

En primer año se caracteriza por la cursada de las materias básicas, algunas comunes a otras carreras de ciencias de la salud como Facultad de Medicina o Escuela Universitaria de Tecnología Médica (EUTM). La materia que las acerca a la práctica clínica es Enfermería, la que incluye prácticas hospitalarias donde realizan procedimientos de enfermería general durante un breve tiempo (Contratos Didácticos - Escuela de Parteras, 2017, 2018; Escuela de Parteras, 1996, 2016)¹⁴.

En el segundo año de la carrera inician las prácticas clínicas en el segundo semestre, realizando actividades de asistencia supervisadas por docentes que incluyen rotaciones (pasantías rotativas) en salas de parto y alojamiento conjunto (sala de postparto de madres y recién nacidos) en Hospital de la Mujer, Dra. Paulina Luisi del Centro Hospitalario Pereira Rossell (CHPR) y en policlínicas de la Red de Atención Primaria (RAP) del área metropolitana de Montevideo (Contratos Didácticos - Escuela de Parteras, 2016, 2017, 2018).

En el tercer año de la carrera inician sus prácticas clínicas asistenciales desde el inicio del año curricular, agregando a las actividades anteriores rotaciones por Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela que incluyen salas de internación, alojamiento conjunto, policlínicas, y guardias rotativas que en CHPR se realizan de doce horas bajo la supervisión docente, y guardias de veinticuatro

¹⁴ En algunas generaciones se han realizado prácticas en laboratorio ante la numerosidad estudiantil y la falta de docentes supervisoras de las prácticas estudiantiles.

horas¹⁵ en Hospital de Clínicas con supervisión de docentes de la Escuela de Parteras por las noches y de la Clínica Ginecológica B en el día (Contratos Didácticos - Escuela de Parteras, 2016, 2017, 2018).

El cuarto año y último año consta de algunas materias teóricas, bi y trimestrales, y dentro de las actividades de práctica clínica asistencial se encuentra el ciclo de internado obligatorio, que consta de tres rotaciones cuatrimestrales donde realizan su práctica preprofesional (Contratos Didácticos - Escuela de Parteras, 2016, 2017, 2018).

Considerando que el perfil de egreso (Anexo 1) demanda un fuerte componente asistencial y educativo (Escuela de Parteras, s. f.-b) se decidió que el universo de la investigación estuviera formado por todas aquellas estudiantes que hubieran iniciado sus prácticas clínicas, de manera de que contaran con un acercamiento a la demanda del perfil profesional, por lo que se considerarían estudiantes que presentaran culminado al menos el segundo semestre del segundo año de la carrera, correspondiendo a ingresos de 2014, 2015, 2016 hasta 2017.

Al mismo tiempo, se agregó como requisito de exclusión a las estudiantes que mantuvieran vínculos de dependencia académica con la investigadora, por lo que las estudiantes que cursaran o debieran cursar la materia Sexología y Educación Sexual (se cursa en segundo y tercer año) de la que la investigadora es responsable, no podrían participar, al igual que aquellas estudiantes que estuviesen bajo la tutoría de trabajos finales de grado.

Por lo tanto, la cantidad de estudiantes que cumplen con estos criterios y en condiciones de participar de la investigación, corresponden a ciento seis estudiantes según datos recuperados de las actas de fin de curso de Sexología y Ed. Sexual de los tres últimos años, debido a que las estudiantes de generaciones anteriores deberían haber egresado, o de lo contrario estarían en situación de rezago estudiantil (Actas fin de curso, 2016, 2017, 2018)¹⁶.

Integra la totalidad del universo un solo estudiante varón, por lo que, ante la posibilidad de ser un posible participante y la necesidad de mantener confidencialidad, se decidió generalizar en femenino cuando se habla del estudiantado ante la amplia mayoría de estudiantes mujeres. No contamos con otros datos estadísticos que describan el universo.

¹⁵ Durante los horarios de clases teóricas en las tardes de algunos días, se retiraban de la guardia y luego regresaban. Esto cambió a partir de 2018, realizando régimen de guardia de doce horas por las noches al igual que en CHPR con supervisión docente a cargo de la Escuela de Parteras.

¹⁶ Fuente: Bedelía de Escuela de Parteras

3.2.2. Selección de casos

Debido a las características de esta investigación, que planteó lugar y actores sociales específicos (estudiantes de la Escuela de Parteras), y el método aplicado basado en la Teoría Fundamentada, es que se realizó la selección de casos a partir de un muestreo teórico. La selección de casos a través del muestreo teórico permite explorar áreas poco conocidas y a su vez pueden producir un mayor rendimiento teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Como se mencionó anteriormente, el muestreo teórico significa que la selección de casos será determinada a partir del proceso de investigación y que no es predefinido, lo que permite maximizar las oportunidades de comparar los sucesos o acontecimientos para determinar cómo varían las categorías en construcción, en términos de sus propiedades y dimensiones. Es decir, el muestreo buscó indicadores representativos de los conceptos que fueron surgiendo, más que personas en sí mismas (Quiñones et al., 2017; Strauss y Corbin, 2002).

Se inició el trabajo de campo con una entrevista (Apéndice 6) para testear y validar la pauta diseñada (Apéndice 5), de manera de valorar comprensión y amplitud de datos recabados que demostraran la necesidad de ajustes a la misma. La primer entrevista se realizó una vez se obtuvo la validación del consentimiento informado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina, proceso que se explicará en detalle más adelante en este capítulo.

3.3. Diseño de Instrumentos de recolección de datos

Lograr los objetivos supuso una serie de actividades o acciones metodológicas que implicaron el trabajo en terreno, el análisis de los datos recogidos y su difusión. Los objetivos fueron alcanzados a través de la aplicación metodológica descrita a continuación, donde se expresa paso a paso el proceso investigativo cualitativo en el que se aplica la Teoría Fundamentada, mediante la realización de entrevistas a los sujetos de investigación, la transcripción de estas y el consiguiente análisis metodológico de esos textos resultantes.

A partir del diseño metodológico planteado, se eligió realizar entrevistas a los sujetos de estudio a través del empleo de la técnica de relatos de vida, para lo cual fue necesario adentrarse en la perspectiva socioetnográfica. La perspectiva socioetnográfica o etnosociológica es una perspectiva objetivista porque su propósito no es considerar los esquemas de representación

interna o el sistema de valores de una persona, o un grupo social, sino más bien pretende estudiar un fragmento específico de la realidad sociohistórica, un objeto social, es decir, busca comprender cómo funciona y de qué modo se transforma, enfatizando en las relaciones sociales, mecanismos, procesos y la lógica de acción que le caracteriza (Bertaux, 2005)

De esta manera se aplica el enfoque biográfico que permite recoger a través del relato de la persona, sus experiencias tal cual como la cuenta, atravesada por sus propias creencias, valores y actitudes (Bertaux, 1999; Sautu, 2009). Por lo tanto, se recogió datos de sus trayectorias de vida a través de una entrevista biográfica, así como a través de una entrevista más focalizada en la que se abordaron aspectos específicos sobre la adopción de tecnologías digitales para el aprendizaje.

La perspectiva socioetnográfica, nos permitió la posibilidad de conocer cómo las estudiantes perciben y conectan en sus trayectorias, las formas en que han aprendido y de qué se valen para ello. Asimismo, para comprender los procesos, estrategias y herramientas incorporadas en sus entornos personales de aprendizaje, fue necesario que las estudiantes conectaran sus vivencias y sus aprendizajes a lo largo de sus vidas hasta la actualidad, realizando una secuencia narrada por ellas mismas que posteriormente fue reconstruida por la investigadora. De esta manera se trabajó con los “relatos de vida” de las estudiantes pertenecientes al microcosmos, delimitado a la Escuela de Parteras.

Los relatos de vida son las producciones discursivas que adoptan una forma narrativa. Bertaux (2005) propone que se considere relato de vida a todo aquello que un sujeto “cuenta” (en términos de narrativa) una experiencia vivida a otra persona. Por tanto, es que los relatos de vida constituyen una herramienta de infinita obtención de datos en el campo de estudio (Bertaux, 1993, 1999). El sociólogo Denzin estableció en 1970 la diferencia entre relato de vida (*life story*) e historia de vida (*life history*); señala que el relato de vida es la historia tal cual la cuenta el protagonista (quién ha vivenciado la experiencia contada), en cambio historia de vida la entiende como a la construcción de esa historia a partir no sólo del relato de la persona, sino que es enriquecido por otras fuentes documentales, testimonios, etc. (Bertaux, 1999).

En el ámbito educativo, la investigación biográfico-narrativa se enmarca en lo que Bolívar (2002) llama el “giro hermenéutico” (dejando atrás al positivismo), que a partir de 1970 aparece en las ciencias sociales como una perspectiva interpretativa en la que los actores sociales pasan a ser el centro de la investigación (Bolívar Botía, 2002). En este sentido, el hecho social estudiado, en este caso el uso de las tecnologías digitales que configuran los entornos personales de

aprendizaje, se auto interpreta por las protagonistas que relatan en primera persona, y la dimensión temporal y biográfica pasa a ocupar una posición central.

Este “enfoque biográfico-narrativo” promueve una orientación reflexiva de la metodología cualitativa, con especial incidencia en la orientación biográfica que utilizan variadas formas de diseños metodológicos, así como instrumentos para el relevamiento y análisis de los datos (Bolívar y Domingo, 2006) Aquí los autores sostienen que *“la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad”* (Bolívar y Domingo, 2006, p.22) que en este sentido sería el microcosmos o mundo social en el que se desarrolla el fenómeno estudiado. Las estudiantes, en sus relatos de vida delimitan la complejidad e interrelación que determinó posteriormente el fenómeno en estudio como un fenómeno grupal.

A partir de los relatos de vida, se construye un nuevo saber, un saber dialéctico compartido entre estudiante e investigadora. En la misma línea, Fraga Varela (2014) señala que,

Lo que caracteriza entonces al relato de vida es que se produce un pacto con el investigador que actúa como filtro de su realidad vivida. Se abraza una triple función, de exploración, análisis y expresión gracias al relato de vida que desde otras formas de trabajo sería inviable. (Fraga Varela, 2014, p.167)

Esta perspectiva socioetnográfica que plantea Bertaux (1999), entendiendo que en ciencias sociales se trabaja y estudia las relaciones y/o comportamientos de los individuos, señala que los relatos de vida son una poderosa herramienta de relevamiento.

El recurso a los relatos de vida enriquece de manera considerable esta perspectiva proporcionándole en concreto lo que le falta a la observación directa, concentrada...la perspectiva etnosociológica lleva a orientar los relatos de vida hacia la forma de relatos de prácticas en situación, en los que prevalece la idea de que a través de los usos se pueden comenzar a comprender los contextos sociales en cuyo seno han nacido y a los que contribuyen a reproducir o a transformar (Bertaux, 2005, p.11).

En este sentido, la Escuela de Parteras es el microcosmos (mundo social), donde según lo señalado por Bertaux (2005), existen formas de relacionarse, jerarquías y sistemas de valores propias, donde no bastaría con realizar observaciones de los comportamientos (prácticas en situación), sino que el objetivo sería elaborar un cuerpo de hipótesis plausibles, fértiles en descripciones de “mecanismos sociales” y en propuestas de interpretación (más que de explicación) de los fenómenos observados que nos permitieron comprender la realidad social (Bertaux, 2005).

Bolívar y Domingo (2006), refiriéndose a la indagación biográfica, presentan una particular forma de valorar la estrategia de los relatos de vida:

A través de esta metodología se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen. (Bolívar y Domingo, 2006, p.8)

La entrevista se presenta en dos modalidades, entrevista biográfica, la que recoge la información en base a relatos de vida; y la entrevista focalizada en entornos de aprendizaje, en la que se centrará de igual manera en cuanto al abordaje narrativo, la focalización de esta investigación.

A continuación, en el Cuadro 6 se describen los principales tópicos en base a los que se realizaron las entrevistas.

Entrevista Biográfica	
Infancia	Recuerdos de la infancia: donde vivía, barrio, etc. Conformación familiar/amistades. Valor de la educación en la familia.
Escolarización – primaria	Inicio. Lugar. Recuerdos de la escolarización. Relación con maestras/os, compañeros. Acceso a tecnologías digitales (Plan Ceibal)
Secundaria	Transición a secundaria. Recuerdos de adolescencia. Tiempo libre y de ocio.
Educación Superior – Escuela de Parteras: Origen de la Profesión	Trayectoria, decisiones. Influencias significativas en la elección de la carrera. Discontinuidades en la carrera.
Construcción de la Identidad Profesional/Rol Profesional	Valoración de la profesión. Percepción social de la profesión.
Desarrollo de la Profesión	Percepción del proceso formativo. Experiencia de la práctica preprofesional. Contexto institucional.
Relaciones sociales	Relación con las docentes y/o referentes en tu formación. Relación con pares. Relación con otras profesiones o integrantes de los equipos de salud. Influencia del vínculo con las usuarias, sus acompañantes y familias.
Imagen de sí misma como Profesional	Valoración propia como estudiante. Proyecciones y expectativas.
Entrevista Focalizada en Entornos Personales de Aprendizaje	
El aprendizaje	Como aprende. Percepción del aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras. Desarrollo de actividades de formación. Estrategias de aprendizaje. Herramientas. Aprendizaje informal.
Relación con las tecnologías	Recursos tecnológicos que utiliza. Usos de tecnologías: comunicación, información, recreativo, laboral, etc. Competencias digitales.
Uso de tecnologías para obtener información y aprender	Acceso a la información. Validación y valoración de la información obtenida. Actividades educativas en las que implementa el uso de tecnologías digitales. Producciones.

Cuadro 6: Tópicos de entrevista

3.3.1. Métodos de recolección de datos

Como se ha señalado anteriormente, nuestros sujetos de estudio fueron estudiantes de la Escuela de Parteras y los criterios de inclusión exigían que estuvieran avanzadas en la carrera, cursando o habiendo cursado la práctica clínica de la carrera, así como no debieran mantener vínculos de dependencia académica con la investigadora al momento de la entrevista.

Se realizó una entrevista de testeo de la pauta en noviembre de 2018 y una vez logrado el aval del Comité de Ética y aprobación del Consejo de Facultad de Medicina, en el mes de marzo de 2019, se procedió a la realización de las siguientes siete entrevistas durante los meses de marzo y abril, las que, una vez finalizado el muestreo teórico permitieron la construcción de las categorías.

La selección inicial se realizó por criterios de conveniencia, siendo aquella “muestra que se construye a partir de la localización estratégica que ocupe al investigador respecto al problema a investigar” (Noboa y Robaina, 2015, p.13), es decir, cualquier estudiante fue una posible entrevistada. Asimismo, se planteó la posibilidad de acceder a otras entrevistadas por medio de la técnica de Bola de Nieve o selección por redes, mediante la cual, la persona entrevistada referenciaba a la siguiente. Esta técnica permitió acceder a individuos que podrían estar dispersos en la población, al no pertenecer a un grupo naturalmente delimitado (Goetz y LeCompte, 1988, p.100).

Por tanto, a medida que se accedía a las estudiantes, se pautaron días, horarios y lugar de su conveniencia para realizar las entrevistas, que se realizaron en días diferentes una de otra, es decir, un día se realizaba la entrevista biográfica y posteriormente realizaba la entrevista focalizada, retomando aspectos referentes a tecnologías digitales en el transcurso y relato biográfico realizado anteriormente.

Una vez se iniciaron las entrevistas que fueron grabadas y transcritas, se inicia el proceso de análisis y comparación constante entre los diferentes relatos, teniendo una actitud atenta y de reflexividad permanente (Quiñones et al., 2017). A partir de los hallazgos encontrados, se decidió llevar adelante una segunda etapa de acercamiento al terreno, por lo que se integraron tres entrevistas más realizadas en el mes de mayo de 2019, que permitieran valorar las variaciones de las categorías. El análisis de esas tres entrevistas no aportaron datos nuevos significativos, por lo que se consideró la saturación teórica (Corbin y Strauss, 1990; Quiñones et al., 2017).

3.3.2. Transcripción de las entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas (a lo que las entrevistadas accedieron luego de ser informadas de forma verbal y escrita mediante un consentimiento informado) y posteriormente fueron transcritas literalmente con el sistema de transcripción f4, de forma sistemática y completa (ver un ejemplo en el Apéndice 6). La transcripción de las entrevistas siguió un código que corresponde a la inicial del nombre de las partes, siendo el de la investigadora (V) y el del nombre ficticio acordado con cada una de ellas.

Por ejemplo, como se ha hecho en el testeó del instrumento:

V: Verónica – Investigadora

F: Floricienta – Entrevistada

De esta manera se pueden diferenciar diferentes citas (en ilustraciones), aludiendo a cada nombre ficticio en lugar de definir las por número de entrevistada (lo que puede variar por tratarse de dos entrevistas por persona).

El programa de transcripción permitió ir numerando cada párrafo, por lo que luego fue fácil acceder a cada intervención dentro de los textos. Esto también será de ayuda a la hora de realizar citas textuales (ilustraciones) de lo dicho por las entrevistadas.

Ejemplo:

(Floricienta, biográfica 32)

Floricienta ⇒ Seudónimo o nombre ficticio del sujeto

Biográfica ⇒ Entrevista Biográfica

32 ⇒ Párrafo

Como se mencionó, cada entrevistada tuvo la oportunidad de acordar con la investigadora su pseudónimo. Se omitieron referencias hacia sus identidades o de otras personas con el texto (se *omite*), así como se utilizaron otros códigos según el esquema que sigue:

Referencia	Aparición en las ilustraciones
Nombres de personas según el grado de relación, vínculo o parentesco que mantienen	HIJO, NOVIO, PAREJA, AMIGA, COMPAÑERA, DOCENTE
Referencias a lugares geográficos, lugares de esparcimiento	LUGAR, CALLE, BARRIO, PUEBLO, CIUDAD, DEPARTAMENTO
Organizaciones, instituciones estatales, empresas, comercios, etc.	ORGANIZACIÓN, INSTITUCIÓN, NOMBRE
Insultos, groserías o frases que pueden herir la susceptibilidad o integridad de otras personas	¡°@!"#\$\$%y/()=?¡
Pausa breve	Coma
Pausa larga	Puntos suspensivos
Ruptura de palabra	-
Notas aclaratorias	[]
Todo dato que pueda develar la identidad de la entrevistada o lo que sea solicitado por ellas	(Se omite)

Cuadro 7: Referencias en transcripciones

3.4. Métodos de análisis de datos

El proceso de análisis comenzó con la codificación abierta, es decir, con el proceso de análisis que se basó en la búsqueda de los conceptos principales (Corbin y Strauss, 2002), apoyándonos en el análisis de discurso, es decir, lo que dicen acerca de su propia práctica en situación. Este primer proceso analítico posteriormente derivó en la obtención de categorías, propiedades y dimensiones de análisis, donde a partir de comparaciones entre casos y la teoría, la investigadora pudo establecer una guía para la siguiente recolección de datos. A medida que se produjo el acercamiento o sensibilización de la investigadora en terreno, se ajustó la pauta guía de recogida de información. Posteriormente, en la codificación axial, definida como el procedimiento de relacionar categorías con subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas (Corbin y Strauss, 2002). Tal como se planteó antes, el propósito fue encontrar relaciones entre categorías y subcategorías, así como desarrollar aún más las categorías. El muestreo culminó una vez alcanzada la saturación teórica, lo que se determinó una vez que no aparecieron datos nuevos que enriquecieran las categorías,

y por otro lado una vez que las categorías estuvieron bien desarrolladas en cuanto a sus propiedades y dimensiones, demostrando variación. Finalmente, cuando las relaciones entre las categorías estuvieron bien establecidas y validadas, la saturación teórica permitió que la teoría se desarrollara de manera uniforme, y fuera conceptualmente sólida.

A continuación, en las siguientes secciones se describen en detalle estos procesos.

3.4.1. Proceso de codificación

A partir de la realización de las entrevistas, se obtuvieron en la primera etapa, un total de dieciséis grabaciones de las que se realizó la transcripción literal a través del sistema f4 obteniendo como resultado dieciséis archivos de texto, correspondientes a ocho entrevistas biográficas y ocho focalizadas, que fueron analizados en el software MAXQDA¹⁷ a través del que se inició el proceso de codificación abierta. El programa permitió el análisis de grandes cantidades de texto facilitando en nuestro caso, la manipulación de las transcripciones, a las que se les asignó un sistema de códigos organizados en una estructura jerárquica. De esta forma, con la asignación de códigos se inició la codificación abierta, continúa la axial hasta que alcanzamos la saturación teórica.

Se realizó el microanálisis tomando como unidad de análisis el párrafo o la frase centrándose en el tema principal siguiendo como guía las interrogantes como ¿de qué habla aquí?, ¿cuál es la idea central?, otorgando como código de los segmentos analizados las propias expresiones de los sujetos (código in vivo) o las otorgadas por la investigadora, de manera de dar el primer paso hacia la construcción conceptual de las categorías (Quiñones, Supervielle, y Acosta, 2017).

¹⁷ El software de análisis cualitativo (en inglés QDA software) proporciona un entorno cuyas funcionalidades están basadas en el análisis de contenido y se establece específicamente por datos de texto, su lema es “MAXQDA-El arte de análisis de texto” («MAXQDA - The Art of Data Analysis», s. f.).

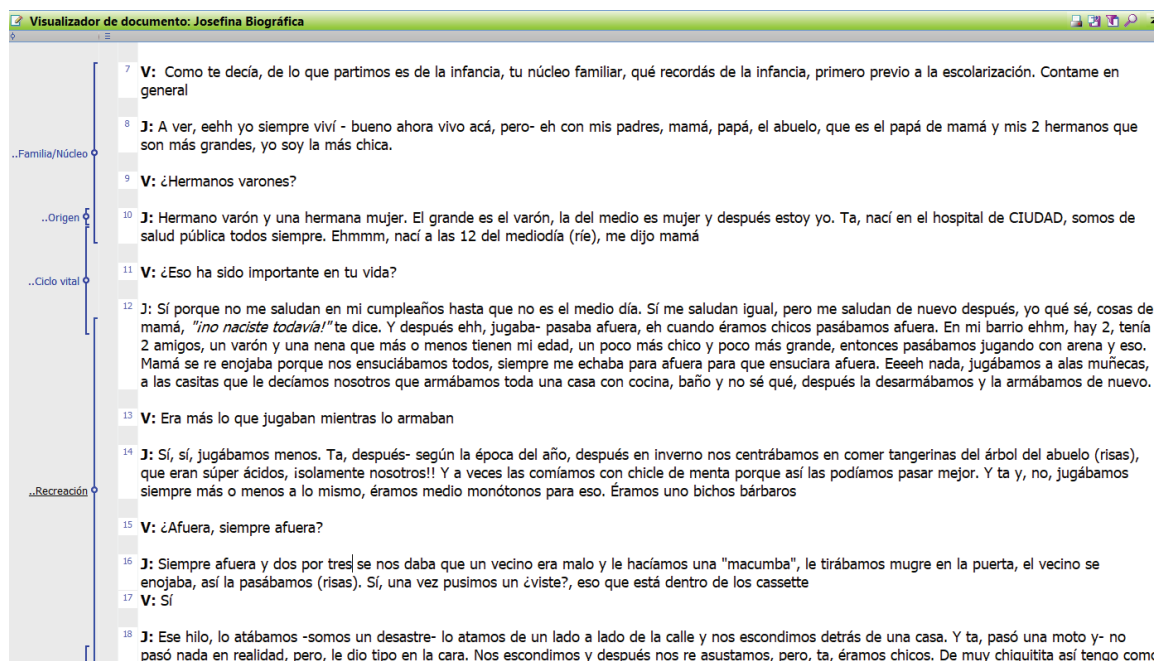


Figura 11: Ejemplo de codificación

Para esta conceptualización se procuró realizar memos de códigos, llevando un registro a modo de "ayuda memoria" acerca de la interpretación o concepto asignado a cada código lo que facilitó posteriormente su agrupación. Este es el primer nivel de conceptualización que sirvió de sustento a la organización de los núcleos temáticos que se fueron consolidando una vez se regresó al campo y se realizaron nuevas entrevistas que pudieran aportar datos nuevos en la conformación de las categorías, lo que fue determinado como saturación cuando no se obtuvieron datos nuevos que aportaran variaciones en las categorías. Se agregaron tres entrevistas más, siendo tres entrevistas biográficas y tres focalizadas, transcritas de forma literal y codificadas con un mayor nivel de abstracción una vez se establecieron los códigos o núcleos temáticos.

El proceso de codificación abierta culminó una vez fueron saturadas las categorías de análisis. La codificación abierta permitió descubrir, denominar y categorizar los acontecimientos según sus propiedades y dimensiones, manteniendo las oportunidades de descubrir las variaciones entre los conceptos (Strauss y Corbin, 2002), lo que se describe en el capítulo de análisis.

A partir del muestreo teórico, y la codificación abierta y axial se construyeron las categorías de análisis que a medida que se las analizaba, comenzaron a ser más específicas y se desarrollan dichas categorías hasta ser saturadas. Se alcanzó la saturación una vez que las entrevistas no aportaron datos nuevos o significativos. En ese momento finalizó el muestreo teórico.

Muestreo Inicial	Análisis y codificación abierta	Codificación Axial	Saturación Teórica
<p>Abierto a cualquier posibilidad de entrevista, apoyándonos en el análisis de discurso, es decir, lo que dicen acerca de su propia práctica en situación.</p>	<p>A través del método de comparación constante se establecen categorías, propiedades y dimensiones de análisis. Así se pudo establecer una guía para la siguiente recolección de datos</p>	<p>Aquí buscan las relaciones entre categorías y subcategorías, así como el desarrollo de las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.</p>	<p>Se determina una vez que no aparecieron datos nuevos importantes que emergieran en las categorías, y por otro lado una vez que las categorías estuvieron bien desarrolladas en cuanto a sus propiedades y dimensiones, demostrando variación.</p>
<p>Se incluyen estudiantes que no estaban cursando con la investigadora (docente implicada en sus procesos de aprendizaje), y no mediaran vínculos de dependencia curricular al momento de la entrevista, que puedan interferir en su discurso.</p>	<p>Los instrumentos, se ajustaron, en este caso la pauta guía para de recogida de información (se realizó para ello un testeo inicial, verificando la comprensión de las preguntas por la entrevistada y el análisis de los testimonios en base a los datos buscados).</p>	<p>En esta etapa es fundamental la revisión del marco conceptual, incorporando nuevas referencias pertinentes en base a lo que aparece en la recolección de datos.</p>	<p>Finalmente, cuando las relaciones entre las categorías fueron bien establecidas y validadas, la saturación teórica permitió que la teoría se desarrolle de manera uniforme, y sea conceptualmente sólida.</p>

Cuadro 8: Descripción del Muestreo Teórico

3.4.2. Códigos o núcleos temáticos

Los códigos temáticos o códigos teóricos (Quiñones et al., 2017) son el agrupamiento de los códigos inicialmente otorgados por la investigadora de acuerdo con los tópicos emergentes de los datos, que dan cuenta de las inferencias realizadas para explicar el primer nivel de conceptualización. Según Quiñones et al. (2017), los códigos temáticos evitan que el investigador de desapegue de la tendencia de describir y lo acercan a un mayor nivel de teorización.

En esta etapa se realiza el ordenamiento conceptual que implica la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías (Strauss y Corbin, 2002, p.25)

A continuación, se describen los códigos temáticos identificados inicialmente.

Núcleos Temáticos
a) Persona
b) Construcción del Ser Partera
c) Escuela de Parteras
d) Aprendizaje
e) Tecnologías Digitales

Cuadro 9: Descripción de núcleos temáticos

3.4.2.1. Descripción de Núcleos Temáticos

a. Persona

Describe quienes son los sujetos, las personas que participan de esta investigación; su biografía, su sexualidad, su experiencia de vida, valores construidos a lo largo de su experiencia vital. Nuclea a su vez sus preocupaciones, valores, experiencias y aspiraciones que de alguna forma impactan en lo que son hoy como personas.

b. Construcción del Ser Partera

Concentra todos los aspectos que instituyen la construcción de la identidad profesional, la partera que nace y crece en el interior de cada una de ellas. La valoración y visión de la carrera, los temas que le conciernen, así como las responsabilidades y proyecciones profesionales. Incluye todo aquello que evoca y se relaciona con la Partería y la Obstetricia.

c. Escuela de Parteras

Aquí se agrupan las referencias institucionales que dan cuenta de sus trayectorias en la casa de estudio. Incluye aspectos valorativos como institución universitaria que forma profesionales y los aspectos peculiares que la caracterizan a sus integrantes y funcionamiento.

d. Aprendizaje

Agrupar las concepciones referidas al aprendizaje, sus formas de aprender y valoración de sus procesos. Integra las estrategias de enseñanza y de aprendizaje acercándose de alguna manera a la concepción de entorno personal de aprendizaje, donde se identifican recursos, herramientas y fuentes de conocimiento que les otorgan aprendizajes.

e. Tecnologías Digitales

Describe las formas de acceso e incorporación a sus registros vitales de cualquier tecnología digital o informática. Esto requirió definir tecnología digital como al conjunto de recursos destinados a la producción, transmisión, procesamiento y almacenamiento de datos o señales.

3.5. Ordenamiento conceptual

El Ordenamiento conceptual según Corbin y Strauss (2002) “es organización (y a veces clasificación) de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones” (Corbin y Strauss, 2002, p.25). Es decir, es la etapa previa a la teorización, donde los datos recolectados son analizados y organizados según esquemas conceptuales (Corbin y Strauss, 2002).

Cuando se realiza esta organización conceptual se trata de organizar los datos conforme con las categorías emergentes, sus propiedades y dimensiones, aunque puede ocurrir que falten sustentos teóricos que expliquen el cómo, cuándo, dónde y porqué las personas, procedan de

cierta forma y no de otra, lo que corresponde a las diferencias dentro de las categorías (Corbin y Strauss, 2002).

Hasta aquí explicamos como se realizó el ordenamiento conceptual de primer orden, a medida que se fue asignando códigos a los segmentos. Una vez se visualizaron los grupos de segmentos bajo el mismo código, se pudo iniciar la segunda etapa.

En este nivel de conceptualización se procuró mantener distancia de las ideas y conceptos planteadas por los sujetos, es decir, las explicaciones de primer orden, para la construcción de explicaciones de segundo orden que son las que emergen del ordenamiento conceptual que dio la investigadora a partir del análisis, intuiciones, ideas y el diálogo con los datos que consolidaron la construcción de nuestras categorías (Quiñones, et al, 2017).

3.6. Construcción de categorías

Para la construcción de las categorías, fue necesario instrumentar algunas técnicas que permitieran generar las relaciones entre los núcleos temáticos, revisar su integración y capacidad explicativa del fenómeno en estudio.

Trabajar en investigación cualitativa y especialmente con la Teoría Fundamentada, el investigador debe posicionarse y permitirse la apertura a la creatividad para lograr la sensibilidad de ver a través de los datos (Strauss y Corbin, 2002). En este sentido, en nuestro caso fue a través de la lectura atenta, elaboración de memos, cuadros, listas y elaboración gráfica de diagramas, esquemas y dibujos en una pizarra (Figura 12), que se lograron establecer las categorías que se presentan y ponen en discusión en el siguiente capítulo.

La transformación de los núcleos temáticos en categorías se alcanzó partiendo de un rol subjetivo y sensible, en la inmersión de los datos que se alcanzó una vez que se adoptó un distanciamiento que permitiera la sensibilidad (Corbin y Strauss, 2002) para que en un nivel de mayor abstracción se logren “ver” las relaciones entre los núcleos temáticos. Asimismo, este proceso fue posible una vez se fue consecuente en el trabajo con los datos, posibilitando la inmersión constante, sensible y flexible que permitió advertir las variaciones y diferencias entre las dimensiones y propiedades de las que emergieron las categorías.

A través del registro en la pizarra (Figura 12) y la grabación de audios¹⁸ a modo de memos que rescataban la idea central del esquema o lista, luego eran transcritos con la aplicación Transcriber¹⁹ (Figura 13), fue posible mediante la comparación la identificación de las similitudes y diferencias entre los núcleos temáticos, lo que derivó en la reconstrucción de esos núcleos en categorías.

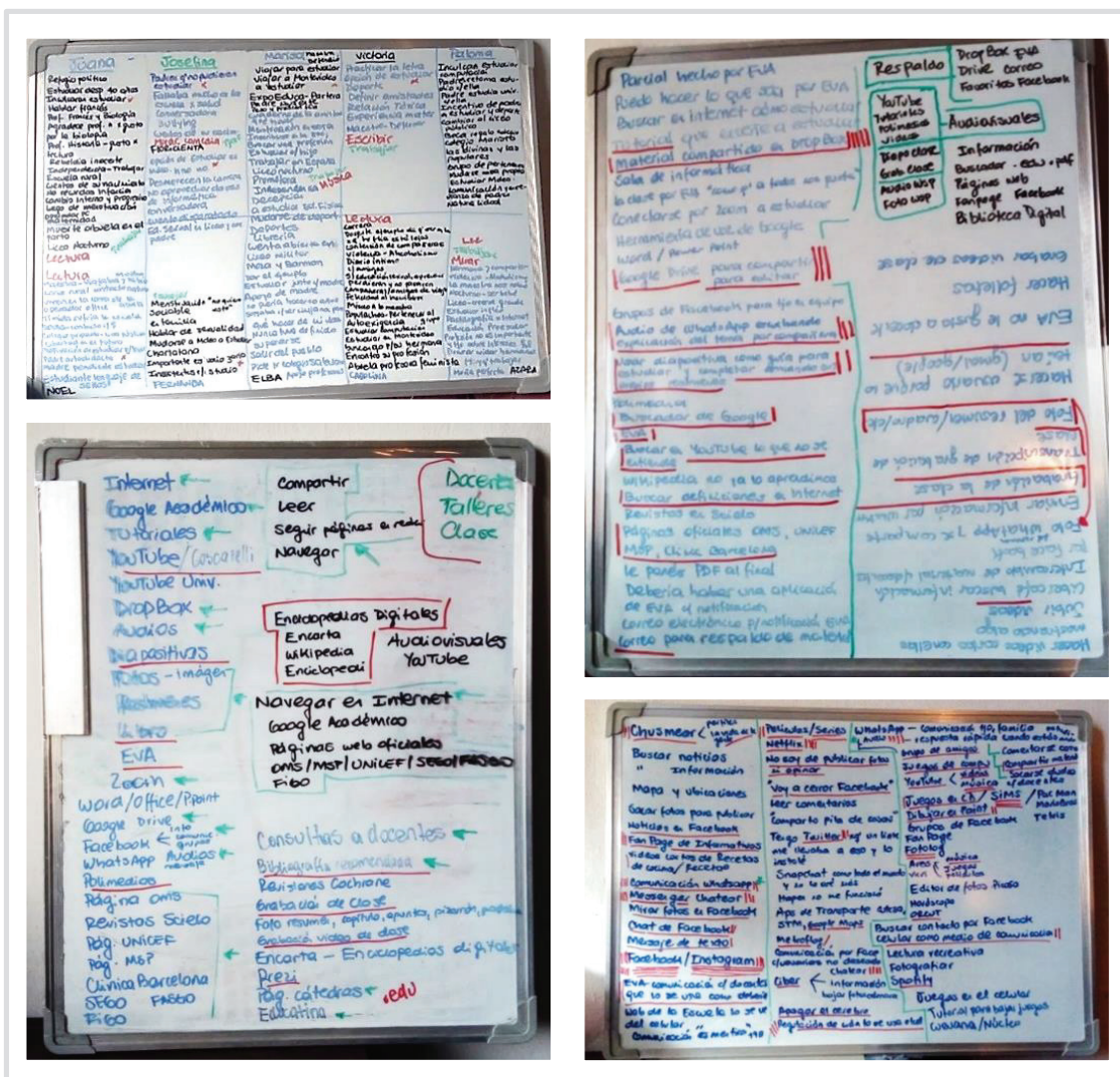


Figura 12: Ejemplos de trabajo con los datos para construcción de categorías

¹⁸ Herramientas de trabajo similares a las herramientas de aprendizaje utilizadas por nuestros sujetos de estudio como veremos. Los audios fueron enviados y respaldados a través en un grupo de WhatsApp integrado únicamente por la investigadora. WhatsApp es una aplicación gratuita (puede generar costos por el uso de datos móviles) que ofrece el servicio de mensajería y llamadas de una está disponible en teléfonos móviles (celulares). El nombre de la aplicación es un juego de palabras en inglés *What's Up* que significa ¿Qué hay de nuevo? («WhatsApp», s. f.)

¹⁹ Transcriber for WhatsApp es una aplicación que permite transcribir mensajes de voz de WhatsApp. Creado para dar la posibilidad de transcribir y leer un mensaje de audio que no se puede leer en el momento de recibirlo, se implementa esta estrategia. Es fácil, rápido y efectivo del que se obtienen textos con una precisión amplia (siempre y cuando el audio sea claro y sin ruidos externos) (Transcriber for WhatsApp SL, s. f.).

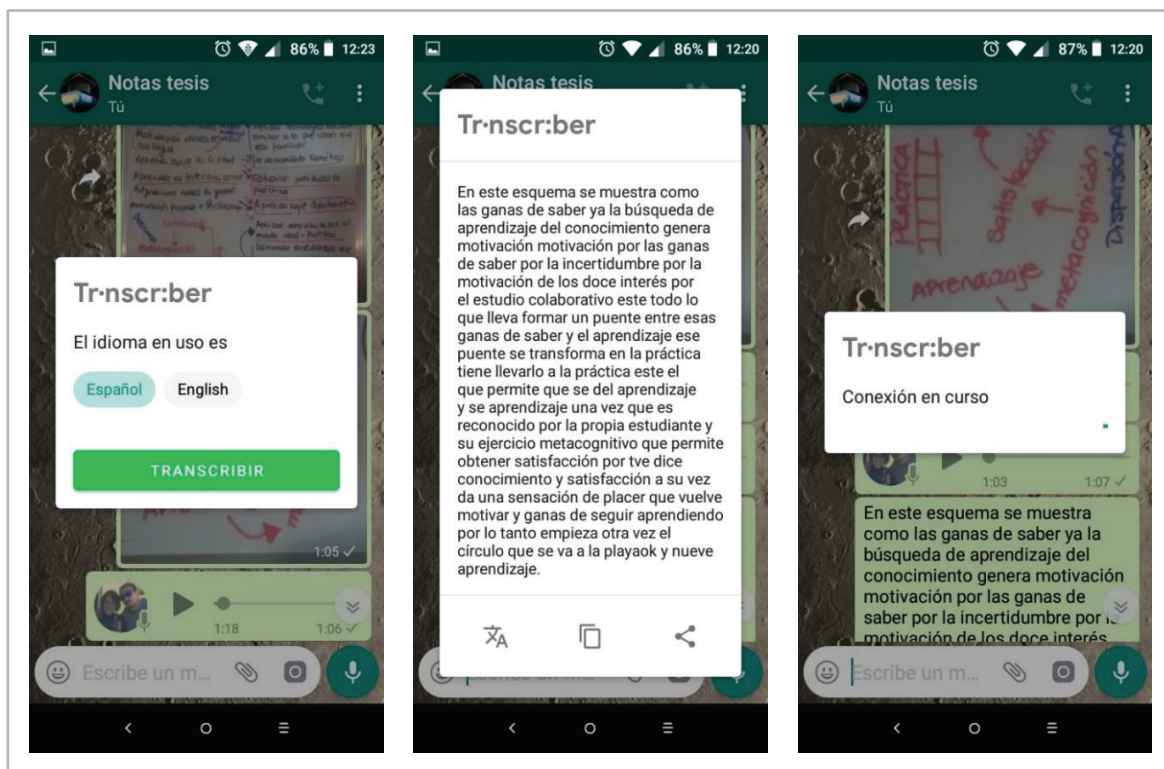


Figura 13: Ejemplo de estrategias propias para el análisis a través de tecnologías digitales

En un esfuerzo de mantener cercano el foco de la investigación, en muchas oportunidades se intentó forzar esa permanencia, por no querer impregnarse o apasionarse demasiado en temáticas referidas a la carrera o el rol profesional, lo que se evitaba por la implicación profesional. Esa dificultad fue sorteada considerando lo expuesto por Strauss y Corbin (2002).

No nos interesa cuántos individuos exhiben un concepto dado sino más bien qué tan a menudo emerge y cómo aparece (es decir, sus propiedades) bajo condiciones variables. El concepto comparativo puede ser cerrado (por ejemplo, similar en la naturaleza al concepto que el investigador desea explorar) o novedoso (o sea, diferente al concepto que se está explorando) (Strauss y Corbin, 2002, p.105).

Sin duda, la recurrencia y el trabajo sistemático demandó un detenimiento que permitió finalmente prestar atención y visibilizar lo evidente: se trataba de tres categorías, la construcción de la identidad profesional está íntimamente relacionada con los aspectos de la identidad personal por lo que correspondía a la categoría 1, y el núcleo temático Tecnologías Digitales estaba forzado a estar separado, cuando en realidad otorgaba solidez a la categoría 1 identidad y la categoría 2 aprendizaje.

En el Cuadro 10 se ilustra a modo de ejemplo el proceso de transformación que llevó a la construcción de la categoría Identidad a partir de los núcleos temáticos Persona y Construcción del Ser Partera. En Apéndice 7 se muestra la transformación de las otras dos categorías.

Otro aspecto que fue fundamental en la construcción de las categorías fue la discusión a modo de devolución en instancias posteriores realizadas con las entrevistadas, donde varias veces surgía el aspecto emocional referente a la carrera, lo conmovedor de sus recorridos y el agradecimiento hacia la investigadora por participarlas en su trayectoria como maestranda.

Fase 1: codificación y agrupación de códigos o núcleos temáticos		Fase 2	Fase 3		Fase 4
CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS	NÚCLEO TEMÁTICO	DIMENSIONES y PROPIEDADES		CATEGORÍA
Socializar, Preocuparse por otros, Autoexigencia, Edad, Visión de sí misma, Competencia digital	Características de la persona	PERSONA	Psicoafectividad	IDENTIDAD PERSONAL	IDENTIDAD
"Chats picarones", Pornografía, Género, Feminismo, Educación Sexual	Sexualidad				
Amigas desde la infancia, Violencia, Amistad, Relaciones sexo-afectivas, Amistades - grupos de amigos/as, vínculos en la infancia	Afectos y vínculos				
Situación socioeconómica, Familia, Hijos, Tías, Abuela-abuelos, Padre, Conformación Familiar, Vínculos, Madre, Hermanos, Adopción	Familia/Núcleo				
Compañerismo, Horarios para salir, Modas o tendencias	Valores				
Discapacidad y tecnología digital, Opción de estudiar	Intereses				
Salir del Pueblo/Estudiar en Montevideo, Lugar donde vivió la infancia, Barrio, pueblo, ciudad	Origen				
Adolescencia, Infancia, visión de sí misma en la infancia, niña insoportable, niña sociable, niña tímida, niña tranquila, Acceso; Acceso a Internet, Cibercafés, Dispositivos: Cámara de fotos digital, Fotos, Computadora: Acceso, Celular: Agenda, Mensajes de texto	Ciclo vital				
Clases de informática, Otros estudios, Buen Rendimiento, Secundaria, Primaria, Compañeros, Maestras, Preescolar, Educación Familiar, Estudios pendientes, Valoración de la educación, Nivel de Instrucción familiar, Regalar la computadora, Defectos de la computadora	Educación (escolarización)				
Películas/series/telenovelas, Música, Ocio/Recreación/Tiempo libre, Juegos y tiempo libre, Actividades Extracurriculares, Deporte, Juegos infancia, Creatividad artística, Imaginación, Ares, Internet: Virus, Videojuegos, Netflix, Spotify, Fotografiar, Redes Sociales: Metroflog, Fotolog, MSN/Messenger, Comunicación: Publicar todo, "es de chusma"; Dependencia - Adicción	Recreación				
Trabajo – Ocupación, Trabajar de lo que te gusta, Trabajar si no se estudia, Trabajar por necesidad, Trabajo profesional	Trabajo	CONSTRUCCIÓN DEL SER PARTERA	Profesión	IDENTIDAD PROFESIONAL	
Atributos, Parto, Proyección profesional, Aspiración docente, Cosas de Partera, Sentimientos hacia la partería, Relación Partera-Ginecólogo, Complicaciones Obstétricas, Violencia obstétrica, Valoración Social	Rol de la Partera				
Confidencialidad de usuarias, Responsabilidad profesional, Momentos de mujer, Seguir las pautas	Valores profesionales				
Inferiorizar la carrera, Visión de la Carrera, Decisión ser Partera	Valoración de la carrera				
Cuarto año, Internado, Tercer año, Segundo año, Primer año, Charla Introductorio, Incertidumbre sobre la carrera, Discontinuidad o abandono, "el ESFUNO era Satanás", Inicio – llegada, Seguir la carrera, Año, Grado	Trayectoria				
Prueba EUTM, Medicina, ESFUNO excusa	Otros recorridos	Carrera			

Cuadro 10: Construcción de Categoría Identidad, desde los códigos hacia la categoría.

3.6.1. Definición de categorías

Finalmente se definieron tres categorías que pretenden ser sólidas en sus propiedades y dimensiones, por lo que a partir de los cinco núcleos temáticos iniciales se redefinieron las categorías: Identidad, Aprendizaje y Escuela de Parteras. Como vimos en la Cuadro 9 los núcleos temáticos ‘Persona’ y ‘Construcción del Ser Partera’ se transformaron en la categoría “Identidad”, ‘Tecnologías digitales’ complementó y dio mayor solidez a las propiedades de la categoría “Aprendizaje” y permaneció una tercer categoría ‘Escuela de Parteras’ como el “Currículum”.

En la Figura 14 se muestran las categorías en el sistema de códigos del sistema de análisis MAXQDA:

Sistema de códigos		3969
Identidad		0
Identidad Personal		0
Psicoafectividad		586
Biografía		806
Identidad Profesional		0
Profesión		230
Carrera		250
Currículum		2
Contexto Didáctico		0
Currículum Oculto		17
Contexto Exterior		34
Prácticas de enseñanza		480
Contexto Institucional		0
Ambiente Psicosocial		108
Valoración Interna		98
Aprendizaje		0
Proceso de Aprendizaje		0
Autorregulación		168
Procesos motivacionales		317
Entornos Personales de Aprendizaje		0
Características de los Recursos		627
Herramientas de Creación		76
Relacionamiento		170
Conjuntos		0

Figura 14: Categorías visibles en el Sistema de códigos del programa MAXQDA

A continuación, en el Cuadro 11 se muestra la conformación final de las categorías. Se mantienen los colores representados inicialmente para los cinco núcleos temáticos: Persona – Azul; Construcción del Ser Partera – Violeta; Aprendizaje – Amarillo; Escuela de Parteras – Rojo; Tecnologías Digitales – Verde

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES	SUBCÓDIGOS	CÓDIGOS
IDENTIDAD	IDENTIDAD PERSONAL	Psicoafectividad	Características de la persona	Socializar, Preocuparse por otros, Autoexigencia, Edad, Visión de sí misma, Competencia digital
			Sexualidad	"Chats picares", Pornografía, Género, Feminismo, Educación Sexual
			Afectos y vínculos	Amigas desde la infancia, Violencia, Amistad, Relaciones sexo-afectivas, Amistades - grupos de amigos/as, vínculos en la infancia
			Familia/Núcleo	Situación socioeconómica, Familia, Hijos, Tías, Abuela-abuelos, Padre, Conformación Familiar, Vínculos, Madre, Hermanos, Adopción
			Valores	Compañerismo, Horarios para salir, Modas o tendencias
			Intereses	Discapacidad y tecnología digital, Opción de estudiar
		Biografía	Origen	Salir del Pueblo/Estudiar en Montevideo, Lugar donde vivió la infancia, Barrio, pueblo, ciudad
			Ciclo vital	Adolescencia, Infancia, visión de sí misma en la infancia, niña insoportable, niña sociable, niña tímida, niña tranquila, Acceso; Acceso a Internet, Cibercafé, Dispositivos: Cámara de fotos digital, Fotos, Computadora: Acceso, Celular: Agenda, Mensajes de texto
			Educación (escolarización)	Clases de informática, Otros estudios, Buen Rendimiento, Secundaria, Primaria, Compañeros, Maestras, Preescolar, Educación Familiar, Estudios pendientes, Valoración de la educación, Nivel de Instrucción familiar, Regalar la computadora, Defectos de la computadora
			Recreación	Películas/series/telenovelas, Música, Ocio/Recreación/Tiempo libre, Juegos y tiempo libre, Actividades Extracurriculares, Deporte, Juegos infancia, Creatividad artística, Imaginación, Ares, Internet: Virus, Videojuegos, Netflix, Spotify, Fotografiar, Redes Sociales: Metrolog, Fotolog, MSN/Messenger, , Instagram. Comunicación: Publicar todo, "es de chusma"; Dependencia - Adicción
	IDENTIDAD PROFESIONAL	Profesión	Rol de la Partera	Atributos, Parto, Proyección profesional, Aspiración docente, Cosas de Partera, Sentimientos hacia la partería, Relación Partera-Ginecólogo, Complicaciones Obstétricas, Violencia obstétrica, Valoración Social
			Valores profesionales	Confidencialidad de usuarias, Responsabilidad profesional, Momentos de mujer, Seguir las pautas
		Carrera	Valoración de la carrera	Inferiorizar la carrera, Visión de la Carrera, Decisión ser Partera
			Trayectoria	Cuarto año, Internado, Tercer año, Segundo año, Primer año, Charla Introductorio, Incertidumbre sobre la carrera, Discontinuidad o abandono, "el ESFUNO era Satanás", Inicio - llegada, Seguir la carrera, Año, Grado
CURRÍCULUM	CONTEXTO DIDÁCTICO	Currículum Oculto	Currículum oculto	"La carrera no enseña", "Ese profesional no quiero ser", Subordinación institucional
			Otros recorridos	Prueba EUTM, Medicina, ESFUNO excusa
		Contexto Exterior	Influencias Externas	Referentes para la carrera, Vínculo con usuarias y familias, Relaciones con equipo de salud,
			Prácticas de enseñanza	Prácticas docentes
	Unidades curriculares	Clínica Obstétrica, La práctica clínica, Sexología, Fármaco, Preparación para el parto, Trabajo final, Neonatología, Enfermería, Psicología, Patología Gineco-obstétrica, Fisiología Obstétrica, Obstetricia en Comunidad, Sociología		
	CONTEXTO INSTITUCIONAL	Ambiente Psicosocial	Relaciones	Grupos lindos de compañeras, Visión de sí misma como estudiante, Estudiantes, Compañeras, Cogobierno, Conflictos con Docentes, Vínculo con docentes
Valoración Interna		Valoración de la Escuela	Fortalezas de la Formación, Individualidad Debilidades, Tiempo desaprovechado, Muchas por guardia, Numerosidad, Conflictos	
APRENDIZAJE	PROCESO DE APRENDIZAJE	Autorregulación	Autoevaluaciones del aprendizaje	Metacognición, Deseo de aprender, "Retengo"- "me queda", "no me da la cabeza", Crecimiento como persona, Autodidacta, Autorregulación de aprendizaje, Cambio en forma de estudiar, Oportunidad de aprender, Tiempo dedicado, Características y valoración del aprendizaje
		Procesos motivacionales	Estrategias de aprendizaje	Estudiar sola, Trabajo en grupos, Autogestión, Aprendizaje informacional, Enseñar, Pensamiento crítico, Debates/Intercambio de opiniones, Aprender de y con compañeras, De libro/Leer, Preferencia por papel, Razonar/relacionar, Estudiar, Explicando a otros, Aplicar, hacer, práctica, De memoria
			Estrategias de enseñanza	Encare, Motivación, Clase Magistral, Clases
		ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE	Características de recursos	Herramientas y Recursos
	Herramientas de creación y respaldo			Actividades creativas
	Relacionamiento		Aprendizaje colaborativo	Comunidades virtuales, Compartir, Correo electrónico, Foto-estudio, Audio-estudio, Nubes virtuales, Grupos de Facebook, Grabación/Audio, WhatsApp, Twitter, Facebook, Captura de pantalla, Clases prácticas, Vivencial,

Cuadro 11: Conformación Final de Categorías. Se mantienen colores para ilustrar la fusión de núcleos temáticos previos en las definitivas categorías donde verde corresponde a tecnologías digitales y violeta a identidad profesional.

3.6.1.1. Descripción de las categorías

a. Identidad

Esta categoría quedó conformada por sus propiedades Identidad Personal e Identidad Profesional que están fuertemente vinculadas. La Identidad profesional se expresa en dos dimensiones a saber, Biografía y Psicoafectividad; y la Identidad Profesional se forma a partir de las dimensiones Carrera y Profesión.

Esta categoría describe quienes son, su Biografía que es a su vez una de las dimensiones, nuclea las características personales de los sujetos, su sexualidad, su experiencia de vida, valores e intereses construidos a lo largo de su experiencia vital y a su vez nuclea sus preocupaciones, valores, experiencias que de alguna forma impactan en lo que son hoy como personas. Al mismo tiempo, recoge las características que han forjado su personalidad en cuanto a los aspectos afectivos que han experimentado a lo largo de sus vidas, forjando personas que exhiben valores asociados al cuidado y protección de otros, esfuerzo y trabajo para salir adelante, lo que conciben de la mano de la educación terciaria como pasaje a la independencia.

Asimismo, en la dimensión de Psicoafectividad que se interrelaciona con la Biografía, se identifican relaciones, vínculos y experiencias que marcan sus recorridos de una sensibilidad que asumen como necesaria para el desarrollo profesional.

Así la Identidad Profesional en algunos casos vocacional desde el inicio de la carrera, otras veces alcanzada casi por casualidad o causalidad, se caracteriza por presentar una fuerte identidad que requiere del reconocimiento y legitimación, a la vez que se vuelca al cuidado de las usuarias y sus familias, ayudar desde la empatía y el respeto de los derechos de todas las personas.

La lucha y el trabajo por la diferenciación profesional es compartida por la lucha y reconocimiento de los derechos de sus usuarias en los procesos de embarazo, parto y puerperio (postparto), siendo muchas veces procesos de vulnerabilidad social y de género.

Estas luchas, son recordatorio de luchas anteriores, en muchos casos debido a sus orígenes socioeconómicos que marcaron en ellas a través del sacrificio, el trabajo duro y la valoración de los logros, y en otros casos a partir del reconocimiento del trabajo duro de la familia para que pudieran estudiar, o la resiliencia de superar situaciones conflictivas y violentas.

b. Currículum

La segunda categoría, representada por la casa de estudio es justamente eso, la casa. La conforman dos propiedades, el Contexto Didáctico y el Contexto Institucional.

La propiedad Contexto Didáctico se expresa a través de sus dimensiones Currículum Oculto, donde se manifiestan los aprendizajes no esperados o no planeados; el Contexto Exterior que representa todas las influencias externas que atraviesan el currículum como son lo histórico, lo cultural, lo político, etc., evidenciándose en este caso la influencia externa que reciben de la competencia por el rol que ocupan en los equipos de salud, y la valoración social marcada por las relaciones con usuarias y familias así como los referentes para la carrera. La tercer dimensión que forma parte de la Propiedad Contexto Didáctico es Prácticas de Enseñanza, donde se nuclea las formas de desempeño docente valoradas por las estudiantes, los contenidos, metodologías y actividades didácticas desarrolladas en el ámbito académico que incluyen ciertas tensiones que se vinculan con los aspectos organizativos de la institución. Se destaca en esta dimensión la formación de parteras por parteras cobrando importancia los aspectos relacionales del mismo modo que sucede con la experimentación, la práctica clínica y los aprendizajes que las vivencias generan. La convivencia originada por la carga horaria de la carrera, propicia vínculos afectivos de sostén y acompañamiento en sus itinerarios de aprendizaje, lo que muchas veces lleva a conflictos con la autoridad en demanda de mejoras en la calidad de la enseñanza recibida.

En la propiedad Contexto Institucional se asientan las dimensiones Ambiente Psicosocial y Valoración Interna. Esta propiedad también presenta elementos referidos a los vínculos y relaciones originadas a partir de los ambientes de enseñanza y aprendizaje que son fuente de influencias y motivaciones, como también generadora de sentimientos de frustración, donde aparecen tensiones y conflictos que obedecen a demandas relacionadas con la organización de la enseñanza y el lugar que ocupan como estudiantes y como futuras profesionales.

Dentro de esta propiedad surge la valoración como dimensión importante de la categoría, en la que se agrupan los aspectos positivos y negativos de la casa de estudio.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

c. Aprendizaje

Como se ve en la Figura 14 la Categoría III denominada Aprendizaje presenta dos propiedades, Procesos de Aprendizaje formada por dos dimensiones denominadas Procesos Motivacionales y Autorregulación, y la propiedad Entornos Personales de Aprendizaje formada por las dimensiones Características de los Recursos, Herramientas de Creación y Respaldo y Relacionamiento.

En la propiedad Procesos de Aprendizaje se agrupan tópicos como valoración del aprendizaje, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la tecnología educativa y su valoración. Se expresa claramente un nexo entre la metacognición y la motivación a través de un puente que es representado por la práctica.

Dentro de las actividades que realizan para gestionar sus aprendizajes se reconocen las actividades de práctica clínica, las clases denominadas como motivadoras del pensamiento crítico, los debates que fomentan no solo la interacción sino el razonamiento. De la evaluación de sus aprendizajes y de las estrategias de las que se valen para aprender donde surgen actividades como llevar a la práctica lo que leyeron, discutir con la compañera o en clase, poner ejemplos, explicárselo a alguien, que puede ser una compañera, una docente o una usuaria, o cuando reconocen que no saben algo que ya deberían saber.

Como forma de relacionarse e interactuar se ponen en marcha estrategias que involucran tecnologías de la comunicación que median y complementan los espacios de presencialidad, como por ejemplo se usan los grupos de Facebook, trabajo en Google Drive, intercambio de material en Dropbox o a través de correo electrónico. Al mismo tiempo cobra especial relevancia el uso de grupos de WhatsApp en los que se comunican, intercambian materiales, fotos de resúmenes, explicaciones a través de audios que pasan a formar parte de sus contenidos de estudio. Esta herramienta también es usada para la interacción con docentes y uno de sus atributos más importantes es la inmediatez con la que se logran relacionar con otras personas.

En la propiedad Entornos Personales de Aprendizaje se encuentran tres dimensiones que se interrelacionan diferenciándose la relación que presentan con el conocimiento o información. Es así que en la dimensión Características de los Recursos se describen los contenidos a los que acceden y cómo desean que sean, al mismo tiempo que se agrupan allí las formas en cómo acceden a ese objeto de conocimiento. La dimensión Herramientas de Creación y Respaldo nuclea las herramientas con las que modifican la información, crean nuevas producciones que

adaptan a sus intereses y que posteriormente serán reutilizadas por ellas mismas o por otros cuando sean compartidas. De esa forma surge la tercer dimensión de Relacionamiento que agrupa las formas en que se relacionan, comparten y difunden lo aprendido, modificado y readaptado o como a través del relacionamiento con otros individuos logran aprendizajes, centrándose en el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de su red personal de aprendizaje.

3.7. Consideraciones éticas

En esta sección se incluyen los procesos metodológicos que como investigadores/as debemos considerar a la hora de realizar una investigación con personas (seres humanos) y que se han llevado a cabo en este trabajo. Si bien nos posicionamos desde un paradigma hermenéutico, lo que implica el trabajo no experimental ni verificacionista, trabajaremos con personas que, en este caso serán tomados como sujetos de estudio y no como objetos de estudio.

Por otra parte, queremos dejar de manifiesto que, por ser una investigación en ciencias sociales, dentro de las ciencias de la educación, aplicado a la educación superior en una institución comprendida en el área de la salud, por consiguiente, en la rama disciplinaria de la medicina; nuestra investigación respeta las consideraciones éticas a realizar en investigaciones en(con) seres humanos, entendiéndolas como personas, sujetos de derecho (Decreto 379/008). («Presidencia de la República Oriental del Uruguay | Decreto 379/008», 2008).

Una vez defendido y aprobado el proyecto predecesor de esta investigación se procuró dar informe a la Comisión Directiva de la Escuela de Parteras donde se realizaría la investigación, considerando que los sujetos de estudio serían estudiantes de dicha institución, en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria. Informado el órgano de cogobierno de la Escuela de Parteras se tramitó el aval del Consejo de la Facultad de Medicina, a través del Comité de Ética asesor del Consejo.

El Comité de Ética de la Facultad de Medicina evalúa los proyectos o protocolos de investigación de manera de cumplir con las normativas vigentes a nivel nacional planteadas en el Decreto 379/008 vinculada a la investigación en seres humanos, que se desarrolle en el marco institucional de la Facultad de Medicina y Escuelas. Si bien esta investigación contempla la investigación “con” seres humanos a diferencia de “en” seres humanos, y se trata de una investigación en ciencias sociales por ser en la rama de la educación, se revisaron aspectos

concernientes a la pertinencia metodológica y consentimiento informado, alcanzando la aprobación del Comité de Ética y la consiguiente aval del Consejo de la Facultad de Medicina.

Al decir de Rodés (2018), como investigadores estamos moralmente obligados a investigar minimizando los potenciales daños hacia las personas involucradas en el estudio (Rodés, 2018). En este sentido, esta investigación cumple con los criterios y principios generales de una investigación ética según se establece por los Comités Nacionales de Ética de la Investigación de Noruega (2014). La NNCE, por su sigla en inglés Norwegian National Committees for Research Ethics, es una agencia independiente que brinda asesoramiento sobre ética de la investigación en todos los campos de conocimiento (NNCE, 2014).

Por tanto, basándonos en los lineamientos generales para la ética de la investigación, podemos afirmar que este trabajo cumple con los principios de la ética de la investigación:

Respeto: Las personas que participan en la investigación, como informantes o de otra manera, serán tratadas con respeto.

Buenas consecuencias: Los investigadores deben tratar de garantizar que sus actividades produzcan buenas consecuencias y que cualquier consecuencia adversa se encuentre dentro de los límites de la aceptabilidad.

Equidad: Todos los proyectos de investigación deben ser diseñados e implementados de manera justa.

Integridad: Los investigadores deben cumplir con las normas reconocidas y comportarse de manera responsable, abierta y honesta hacia sus colegas y el público. (NNCE, 2014)

En la misma línea, fueron considerados aspectos como el manejo adecuado de la confidencialidad y el consentimiento informado y voluntario por parte de las personas (estudiantes) participantes del estudio. La confidencialidad implica un derecho para las entrevistadas y un deber por parte de la investigadora (en este caso en carácter de maestranda y no de docente de éstas). Por tanto, la investigadora, debió tomar todos los recaudos posibles para mantener el anonimato de las entrevistadas, así como no hacer uso y comunicación o divulgación de información que pueda causar algún tipo de daño a las participantes de la investigación. Asimismo, la participación en el estudio se realizó a través del consentimiento que tuvo como características el ser explícito, informativo, voluntario y documentado, por lo que, para garantizar la voluntariedad, se decidió tomar como criterio de participación incluir a

estudiantes/participantes que no se encuentren en una relación de dependencia con la investigadora.

Se planteó elegir seudónimos o nombres ficticios a cada participante (negociados con ellas), de manera que no se repitan entre ellas ni identifiquen sus géneros, ya que, si bien la Escuela tiene una matrícula mayoritariamente colmada por mujeres, actualmente hay algunos varones cursando la carrera que cumplirían con los criterios de ser posibles entrevistados, por lo que podrían ser identificados por el simple hecho de ser de diferente género. También se consideraron aspectos como la búsqueda de la verdad, libertad académica, calidad, consentimiento informado voluntario, confidencialidad, imparcialidad, integridad, buena práctica de referencia, colegialidad, responsabilidad institucional, disponibilidad de resultados y responsabilidad social.

Se diseñó un consentimiento informado (Apéndice 1) en el que se incluyó la información que se brindó a cada entrevistada en forma oral, y que se entregó de forma escrita, luego de ofrecer un tiempo para su lectura y realización de preguntas.

El consentimiento es la regla principal en la investigación en individuos o en información y material que se puede vincular a individuos. Este consentimiento debe ser informado, explícito, voluntario y documentable. El consentimiento presupone la capacidad de dar tal consentimiento. Para garantizar una verdadera voluntariedad, se debe ejercer vigilancia en los casos en que el participante se encuentre en una relación de dependencia con el investigador o en una situación de libertad restringida. (NNCE, 2014)

Otro de los aspectos considerados y resguardados en el presente trabajo fue la confidencialidad. Los sujetos tienen derecho a que su información sea tratada de manera confidencial, para lo que se acordó con cada participante la adjudicación de seudónimos y la omisión de datos que consiguiesen identificarlas, evitando de esa manera que se realizara uso de información que pudiera causar algún tipo de daño o perjuicio a ellas u otras personas. Asimismo, se compartieron los resultados de transcripciones, a modo de devolución, con el objetivo de que contaran con la oportunidad de valorar el resguardo de la confidencialidad y revisar que las interpretaciones de la investigadora fueran oportunas.

Las devoluciones recibidas por las entrevistadas fueron positivas en cuanto a las interpretaciones realizadas por la investigadora, asintiendo en cuanto al identificarse en las transcripciones literales. Se resaltaron aspectos relacionados con el trabajo realizado, la claridad de la interpretación y el respeto por la confidencialidad.

Ninguna participante solicitó se retiraran citas que podrían identificarlas a ellas o a alguna persona de su entorno.



Como se mencionó, cada entrevistada tuvo la oportunidad de acordar con la investigadora su seudónimo, por lo que se encontrarán narrativas de once personajes denominados: Azara, Carolina, Elba, Fernanda, Floricienta, Josefina, Juana, Marisol, Noel, Paloma, Victoria. De esta manera se omitieron referencias hacia sus identidades o de otras personas con el texto (*se omite*), así como se utilizaron referencias según se expone en la Cuadro 7.

4. Cronograma

El cronograma que a continuación se presenta intenta representar las etapas de esta investigación. Se trata de la primer experiencia como investigadora individual, en el área cualitativa y en el campo disciplinar de desempeño laboral, lo que ofrece por un lado muchos beneficios y por otro muchos desafíos.

Al mismo tiempo, se visualiza allí procesos interesantes que denotan el aprendizaje como maestranda, en el que, en el marco de la cursada de la maestría y la dirección de la Directora de Tesis, queda evidente uno de los aprendizajes más interesantes. La tesis no se escribe al final, sino que es un proceso de escritura que se va desarrollando y tomando forma.

Actividades	Abril 2018	May – Set.	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago – Oct.
Defensa Proyecto de Tesis													
Construcción del Estado del Arte													
Escritura de Cap. Metodológico													
Inicio de trámite Comité de Ética													
Aprobación comité de Ética ²⁰													
Testeo de entrevistas													
Recolección de datos													
Procesamiento y análisis de datos													
Revisión Teórica de acuerdo con datos													
Devolución a estudiantes transcripción y análisis													
Devolución y discusión													
Escritura tesis													
Referencias del cronograma		Previsto y realizado				Planeado				Realizado y adaptado			

Cuadro 12: Cronograma de actividades

²⁰ La aprobación del Comité de Ética (Anexo 3) se informó a la investigadora vía correo electrónico el 28 de febrero de 2019 y el comunicado oficial del Consejo de la Facultad de Medicina el 25 de marzo de 2019, Exp. No 070153-000665-18 aprobado en la sesión del 20 de marzo del mismo año, el que fue seguido a través de la página web de Udelar de expedientes electrónicos <http://www.expe.edu.uy/>

5. Síntesis del capítulo

En este capítulo se mostró el recorrido metodológico desarrollado en la investigación, en la que se adoptó el paradigma interpretativo y una metodología cualitativa a partir de la Teoría Fundamentada que guió el proceso metodológico.

Este proceso da cuenta de la implementación y paso a paso del muestreo teórico hasta su saturación teórica, al tiempo de que se comunican las estrategias implementadas por la investigadora a la hora de analizar los datos obtenidos.

Por otra parte, mediante la perspectiva socioetnográfica se diseñaron y testearon las herramientas de recogida de datos que posteriormente se aplicaron en una entrevista biográfica y otra focalizada, con lo que se logró conocer y posteriormente reconstruir cómo las estudiantes perciben y conectan en sus trayectorias los procesos, estrategias y herramientas incorporadas en sus entornos personales de aprendizaje.

En el próximo Capítulo III se presentan los resultados y principales hallazgos.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Capítulo III

Resultados y Discusión

1. Introducción

En el Capítulo III, Resultados se presentan las principales conceptualizaciones correspondientes al análisis y los hallazgos de esta investigación. Una vez logramos finalizar el ordenamiento conceptual, este derivó en la emergencia de tres categorías que relacionamos aquí en base a sus propiedades y dimensiones para demostrar cómo entre ellas explican el fenómeno estudiado.

Asimismo, presentaremos un modelo teórico de la teoría sustantiva desarrollada, su relacionamiento y comparación con los antecedentes que dan relevancia al estudio en nuestro contexto.

Para alcanzar este propósito es oportuno revisar las ilustraciones que dan cuenta del ordenamiento conceptual que deriva en la Teoría Sustantiva presentado en el Apéndice 8 que, por razones de paginación requeridos para la presentación de la tesis, decidimos adjuntar allí.

2. Teoría Sustantiva

2.1. Introducción

Es el momento de presentar la teoría emergente o teoría sustantiva a la que este trabajo de investigación ha arribado. Parafraseando a Quiñones, Supervielle, y Acosta (2017) la teoría sustantiva expone el caso o fenómeno estudiado de forma clara y concisa a partir del análisis concreto de la realidad social o cultural tal cual se manifiesta (Quiñones et al., 2017). En ese sentido, a partir de la discusión de las categorías analizadas en el capítulo anterior damos cuenta de la conformación de los entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarias en el campo disciplinar de las ciencias de la salud, específicamente de la partería, y de la adopción de tecnologías digitales en esos entornos personales de aprendizaje que podrán ser sustento de



nuevas proyecciones didácticas en aras de satisfacer las necesidades estudiantiles procurando un adecuado y requerido uso de los recursos disponibles.

Las categorías Identidad, Curriculum y Aprendizaje fueron las resultantes del ordenamiento conceptual que hemos presentado y analizado. En esta sección el esfuerzo se centrará en mostrar cómo se relacionan entre sí y dan origen a un modelo explicativo de la Teoría Sustantiva que da luz sobre el problema de estudio.

2.2. La Identidad

*Duro es el camino y sé que no es fácil
No sé si habrá tiempo para descansar
En esta aventura de amor y coraje
Solo hay que cerrar los ojos y echarse a volar
Y cuando el corazón galope fuerte, déjalo salir
No existe la razón que venza la pasión, las ganas de reír
Puedes creer, puedes soñar
Abre tus alas, aquí está tu libertad
Y no pierdas tiempo, escucha al viento
Canta por lo que vendrá
No es tan difícil que aprendas a volar
Patricia Sosa (1994)*

La categoría Identidad está formada por la Identidad Personal e Identidad Profesional (Fig. 17) que están estrechamente ligadas una a la otra. En Identidad Personal encontramos los aspectos que constituyen la Biografía de cada persona en la que se nuclearon elementos que refieren a su origen (procedencia, entorno territorial), trayectorias de su ciclo vital, escolarización, recreación y trabajo; por otra parte, están los aspectos referentes a la Psicoafectividad que agrupa sus características personales, sexualidad, valores e intereses, familia como núcleo familiar, vínculos y afectos.

2.2.1. Identidad Personal

En los relatos de vida de los sujetos de estudio destacamos las características que reúnen en base a aspectos relacionados con el deseo de independencia, superación y progreso (resiliencia, superación personal, entornos violentos, trabajo-esfuerzo, importancia de la educación, diferencia de clase, inferioridad) de la mano de aspectos valorativos relacionados con la educación (lectura y escritura, aprendizaje y crecimiento, estudiante universitaria, capacitación, tecnologías para la educación), para los que aparece como importante el aspecto vincular y afectivo (amistad,

conversar, comunicación, cuidado, protección, familia, hacer el bien, rol de servicio) tanto sea como para apoyarse como para ser objeto de retraso del propio objetivo. Estas dimensiones de la identidad se ven transversalizadas por características propias de la identidad de género y sus implicancias. En la Figura 15 se ilustra cómo estos tres aspectos son centrales en la construcción de identidad de las nuestros sujetos, representándose como engranajes que impulsan la construcción y auto referenciación de sus identidades.



Figura 15: Representación de las características de la Identidad

Estos aspectos pueden ser explicados por las premisas de Foucault (1999) cuando se refiere a que el cuidado de sí como práctica de libertad, aludiendo al concepto de *ethos*, como lo concebían los griegos, aquello que determina los modos de ser y comportarse, ya que estos incluye el relacionamiento con otros (Foucault, 1999). En este sentido, el deseo de superación personal y el cuidado de sí involucra el cuidado de otras personas, en la medida que se ocupa un lugar en el contexto social, familiar, institucional, etc., y por otra parte, en la medida que se permite el consejo, la enseñanza de "un maestro" como lo dice el autor, entendiendo que es preciso que alguien le diga la verdad, manteniendo de este modo el relacionamiento con otras personas en el camino de cuidado de sí mismo (Foucault, 1999).

Los aspectos identitarios referidos a la superación personal surgen en el contexto familiar, es decir, en entornos formados por grupos de personas organizadas a través de la institución familiar (la que se relaciona con la institución educativa como veremos), en las que ocupan un determinado rol, donde poseen una identidad social definida como "esa parte del autoconcepto

del individuo que se deriva del conocimiento de pertenencia a grupos sociales, junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia" (Tajfel, 1984 en Canto Ortiz y Moral Toranzo, 2010, p. 60). De esta forma, cuando relatan situaciones conflictivas en sus vidas se ubican en una identidad social definida por su realidad familiar, lo que otorga sentido de pertenencia y constituye la formación de su identidad y posicionándose desde ella es que buscan la superación personal.

La identidad personal de estas estudiantes se ha construido en el seno de familias que a su vez pertenecen a categorías sociales más abarcativas como son las clases sociales²¹. La clase obrera a la que corresponden sus familias es integrada por otras familias que adquieren identidad social intergrupal y se diferencian de otras, por lo que ellas recuerdan momentos donde necesitaron buscar su lugar de pertenencia.

Por otro lado, el anhelo de superación personal fue alcanzado una vez sorteadas las dificultades de clase en muchos casos tras grandes esfuerzos personales y en otros familiares. Al plantearse estudiar a nivel terciario surgían varios factores a considerar: viajar y "salir del pueblo" para algunas o viajar todos los días para otras dependiendo del lugar del país del que provinieran; la posibilidad de continuar trabajando para algunas o la imposibilidad de eso para otras; postergar "el estudio" para quienes tenían hijos; buscar una carrera corta que les diera rápida inserción laboral, y finalmente que les gustara lo que iban a estudiar. Si bien en este grupo de entrevistadas, los factores aparecen mezclados, no es casual que la mitad correspondan a personas que tenían decidido ser parteras desde el inicio, alternando con alguno de los otros factores, que en la medida que se remediaron, fueron alcanzados los objetivos de iniciar los estudios universitarios que les posibilitarían sus proyecciones profesionales.

En la Figura 16 se representa cómo inicia el modelo de relaciones entre dimensiones, propiedades y categorías, encontrando en este momento la relación entre la identidad personal y la identidad profesional dentro de la categoría Identidad. Véase como el diagrama de las características de identidad se sitúa dentro de ellas. Esta categoría da cuenta de las relaciones existentes entre el deseo de independencia, progreso y superación personal que en sus historias reconocen y alcanzaron a través del aprendizaje, no sólo en el ámbito educativo, sino de los aprendizajes de los que se valieron y que les permitieron crecer, concepto que integran a lo largo de toda sus biografías. Además, es importante señalar que esa identidad se construye en otro subsistema organizacional, como lo es la "institución educativa" lo que da cuenta de las relaciones que se establecen entre la construcción de identidad y el aprendizaje.

²¹ Tajfel (1978, en Canto y Moral, 2010) considera que la sociedad debe entenderse como el entramado de grupos sociales heterogéneos que mantienen relaciones de poder y estatus entre ellas.

Como se ha expuesto en las ilustraciones, el crecimiento está también muy ligado al aprendizaje lo que incluye la formación profesional universitaria. Allí integran no sólo el aprendizaje académico instruccional como el que otorga crecimiento, sino que sugiere que los aprendizajes también se dan en el relacionamiento, sea con usuarias, docentes y/o con compañeras.

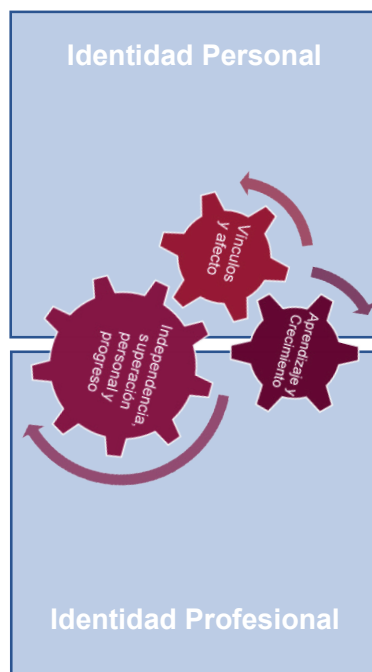


Figura 16: Representación de la Categoría Identidad y sus relaciones

2.2.2. Identidad Profesional: “Partera no se nace, se llega a serlo”²²

La búsqueda y construcción de la identidad profesional se basa en el entendimiento de que partera es más que asistir el parto, es en primer lugar una profesional, apreciación explícita que hacen todas las estudiantes y especialmente en cuanto a que se estudia cuatro años para obtener el título; por otro lado, que la partera ejerce la partería y por tanto acuña en sus valores el “estar con la mujer” más allá del momento específico del parto en sí mismo. En el Cuadro 13 se exponen las diversas concepciones y el origen de la denominación partera, obstetra, matrona y comadrona que advierten el significado que expresan en sus discursos, valiéndose de que lo importante es “estar” con la mujer.

²² Referencia a la frase de Simone de Beauvoir “No se nace mujer, se llega a serlo” para demostrar cómo se ha construido la identidad.

Partera	Matrona	Obstetra	Comadrona	Midwife (partera en inglés)
La definición de partera es para la Real Academia Española 1. <i>m. y f. comadrón. 2. f. Mujer que, sin tener estudios o titulación, ayuda o asiste a la parturienta.</i> (RAE, s. f.) ²³ .	Etimológicamente la palabra surge de "mater" (derivación de 'matrix' = de la madre), la voz 'matrix-i-cis' (matriz) que equivale al griego 'jisterai' (útero o matriz). (Fajardo Flores, 2013; Quiroz, 2012)..	"Oobstetrix-icis" (latín) deviene de 'obstetrices', que eran personas expertas que asistían al parto. El término (verbo) de origen latino 'ob stare' obtiene su significado en relación con la posición que ocupaba la mujer que asistía el parto: estar delante. La 'obstetrice' se colocaba delante de la parturienta para el nacimiento (Fajardo Flores, 2013; Quiroz, 2012).	La palabra comadre o comadrona proviene de la expresión latina 'cum matre', que traducido sería "con la madre" (Alarcón-Nivia, Sepúlveda-Agudelo, y Alarcón-Amaya, 2011).	Término originario del inglés antiguo que significa <i>with woman</i> (con mujer), entendiéndose que la encapsulación de esta palabra es un valor central de la partería que es estar "con mujer" durante el embarazo y el parto (Davis-Floyd, 2001) ²⁴ .

Para la Organización Mundial de la Salud la partería abarca la atención dispensada a las mujeres durante el embarazo, el parto y el puerperio²⁵, así como la atención que recibe el recién nacido. Incluye medidas destinadas a prevenir problemas de salud en el embarazo, la detección de anomalías, la búsqueda de asistencia médica si es necesario, y la aplicación de medidas de emergencia en ausencia de ayuda médica. (OMS, s. f.)

Una partera profesional es una persona que, habiendo ingresado de manera regular a un programa de educación en partería debidamente reconocido en el país en que está ubicado, ha terminado con éxito el curso prescrito de estudios en partería y ha adquirido las calificaciones que se exigen para obtener legalmente el registro y/o la certificación para ejercer la partería. Ella²⁶ debe ser capaz de proveer a las mujeres la supervisión, atención y orientación necesarias durante el embarazo, el parto y el periodo posparto, atender los partos por su propia responsabilidad y atender al recién nacido y al lactante. Esta atención incluye medidas preventivas, la detección de las condiciones anormales en la madre y el hijo, la prestación de asistencia médica y la adopción de medidas de urgencia a falta de la ayuda médica. Cumple una tarea importante en la orientación y educación sanitarias, no solo de las mujeres, sino también de la comunidad. El trabajo debe incluir la educación prenatal y la preparación para la paternidad, y se extiende a ciertas áreas de la ginecología, la planificación de la familia y el cuidado de los hijos. Puede practicar en hospitales, consultorios, centros de salud, en condiciones domiciliarias o en cualquier otro servicio²⁷. (OPS | OMS y CLAP, 2010, p.16)

Cuadro 13: Denominaciones y orígenes del término que da inicio a la profesión

²³ En este caso la RAE considera como partera a la partera tradicional o empírica, diferenciada en muchos países con esa denominación de la partera profesional por coexistir en los mismos territorios geográficos.

²⁴ Estudio etnográfico con parteras tradicionales y parteras profesionales en México realizado por Davis-Floyd en 2001.

²⁵ Período posterior a la salida de la placenta, también conocido como postparto.

²⁶ Nota del autor: El uso del femenino refleja el hecho de que en muchos países la partería es vista como exclusivamente abierta a las mujeres; sin embargo, en algunos países los varones están entrando en esta profesión y la definición se está actualizando para que el texto sea más neutral con respecto al género.

²⁷ Nota del Autor: a) Se sugiere adoptar este enunciado como definición de "partera profesional", y como visión y misión en los documentos que se elaboren en el ámbito académico profesional y gremial, en los diferentes países de LAC. b) Se sugiere que, además de las competencias mencionadas, se incluyan otras de acuerdo con el rol que ejerce la partera en los perfiles epidemiológicos de cada país. Por ejemplo, incluir la etapa preconcepcional y ciclo vital de la mujer y su familia.

La identidad como parteras la construyen a partir del hacer, del desempeño procedimental y de las actitudes “humanitarias y de empatía” que las diferencia demostrando lo disfrutable que puede ser esa diferenciación con otros profesionales, obteniendo de esta forma autenticidad en el rol.

El género aparece como aspecto identitario fundamental de la profesión y como constitutivo de la identidad profesional de la partera debido a los orígenes atribuidos a la profesión, que se remontan a la era prehistórica cuando la hembra humana adquirió la bipedestación²⁸, lo que hizo que la conformación ósea de la pelvis se adaptara a esa postura e hiciera más laboriosa la salida del feto por el canal de parto (Fajardo Flores, 2013a)²⁹ por lo que se requería de otra persona (que en estos casos fue otra mujer) para que ayudara a parir. La tradición y la experiencia vivencial fue lo que mantuvo a mujeres en esta profesión ancestral, atravesando cambios en cuanto a la participación de varones en el arte de la partería que se dividía entre varones médicos y mujeres parteras, matronas o comadronas, según la valía del acto de parir, o la ciencia de la obstetricia a lo largo de la historia³⁰, situación que de a poco ha ido cambiando e integrando en muchos países la formación de varones matrones o parteros (Fajardo Flores, 2013b).

²⁸ Según los registros antropológicos de Lucy la primer homínida bípeda (Fajardo Flores, 2013).

²⁹ Históricamente el arte de la partería o la obstetricia fue desempeñada por mujeres; siendo una práctica legendaria que se remonta a los inicios de la civilización cuando la mujer necesitó de la ayuda de otra mujer para parir, a causa de la adquisición de la bipedestación. Al principio fueron mujeres de la familia y luego otras de la tribu, por sus propias vivencias de parto quienes comenzaron a ejercer lo que se conoció luego como el arte de partear o partería, apreciando en la historia de este oficio que las mujeres transmitían su conocimiento oralmente de generación a generación de madres a hijas y nietas, incluso a otras mujeres integrantes de la familia, hasta que llegó la era de la escritura. En Hispanoamérica, (Fajardo Flores, 2013).

Es por esa causa que las parteras tradicionales poseedoras de estos conocimientos por su propia experiencia y las parteras profesionales basadas en evidencias científicas, fueron las encargadas del arte de partear (Alarcón-Nivia, Sepúlveda-Agudelo, & Alarcón-Amaya, 2011; Quiroz, 2012) y son las defensoras del respeto por las diferentes posturas, la libertad de movimiento, la hidratación y alimentación de la parturienta durante el período de trabajo de parto, entre otros, todos conocimientos que persisten en la formación. Hoy día la formación de parteras, matronas, obstétricas es otorgada por centros universitarios y en muchos países a través del apoyo de la Organización Mundial de la Salud y Fondo de Población de las Naciones Unidas que han establecido programas de formación en partería ante la necesidad de disminuir la mortalidad materna y neonatal a nivel mundial (OMS, 2008, 2014; UNFPA, 2018; UNFPA, OPS, & ICM, 2014).

³⁰ A partir del siglo XV en Europa y a fines del siglo XVIII en Hispanoamérica es cuando la iglesia comienza a condenar a comadronas (otra de las denominaciones de partera) acusándolas de brujería por sus conocimientos de propiedades medicinales de plantas que usaban para el alivio para el dolor de parto, expulsión de fetos muertos o placentas retenidas, provocar abortos, entre otros, a su vez, las autoridades de la época consideraron que el arte de partear era innecesario, natural, y poco importante por lo que las comadronas quedan fuera de las condiciones establecidas para los profesionales de sanidad. En Europa las matronas, parteras y comadronas sobrevivientes tenían reconocimiento social y a fines de la Edad Media prestando cuatro tipos de servicio a todas las clases sociales: función religiosa, asistencial, educativa y jurídico-legal. Una vez aparecen las universidades, el estudio de la medicina incluyó la obstetricia quirúrgica, por lo que cobra importancia esta rama de la medicina siendo una ciencia reconocida y aplicada inicialmente por cirujanos. Recordemos que con el surgimiento de las universidades las mujeres no tenían derecho a estudiar, por lo que la partería continuó siendo una práctica tradicional o empirista, mientras cobra valor el conocimiento científico ocupado y ejecutado por varones el conocimiento de la naturaleza y los procesos fisiológicos pierden su prestigio, siendo de dominio y manejo de las mujeres (Fajardo Flores, 2013). En Hispanoamérica, las ciencias médicas comienzan a cobrar importancia social y la obstetricia en particular lo que hasta el momento era menospreciado en el siglo XVIII coincidiendo con la época en que se comienza la instrucción de las parteras a cargo de los médicos y supervisadas por el Protomedicato (Quiroz, 2012).

En referencia a ello, las estudiantes presentan posturas bien definidas respecto a los atributos de género que constituyen a la identidad de su profesión, explicitando que ser partera es ser mujer lo que se apoya en la necesidad de ser mujer para entender como por “solidaridad” lo que sucede en sus cuerpos, como en una cuestión de empatía. Al mismo tiempo, en sus narrativas buscan y encuentran una fundamentación respecto a que haya varones que deseen ejercer la profesión justificando que apelan a sus lados femeninos, entendiendo que cada persona posee las características atribuidas al género femenino o masculino, y que depende de cada una explotarlas o no.

Este pensamiento binario y la definición de roles de género muestra cómo ciertas profesiones son feminizadas, como ocurre con la partería. En la sociedad patriarcal, las mujeres han sido relegadas al ámbito del hogar y las tareas domésticas, y se les ha “permitido” que se desempeñen como parteras o matronas ya que son tareas concebidas y asociadas al servicio o cuidado de otros, es decir “para las cuales su género las definía como naturalmente aptas y hábiles” (Martín y Ramacciotti, 2016, p.82-83), quedando enmarcadas dentro de las profesiones socio-sanitarias que se promovieron como ocupaciones “de mujeres” lo que refuerza la subordinación binaria (de Beauvoir, 1981; Martín y Ramacciotti, 2016). En este sentido, la partería por tratarse de una profesión de servicio es entendida como que debería desempeñarse por mujeres, siendo el rol de la mujer abnegada el cuidado de otros, preocupada por el bien de los demás expresando su femineidad construida performativamente a través de los estereotipos de género y de años de reproducción de esos roles, que al decir de Butler (1999) el género está dentro de normas culturales que no se puede transgredir de forma radical, sino que se deberán subvertirse mediante resignificaciones (Butler, 1999).

Al explicar las entrevistadas que los varones poseen un lado femenino al que deben apelar para ejercer esta profesión, derriban la creencia y justificación histórica de que solo a través de la vivencia del embarazo y nacimiento se lograría comprender a la mujer que se asiste. Esta es la forma de reformular o redefinir la identidad profesional, en la que no solo se integran varones, sino muchas mujeres que no han transcurrido por la experiencia de embarazo y parto se permiten también a sí mismas entrar dentro de ese grupo. Este tipo de reflexiones son conferidas a los aprendizajes en el marco del curso de sexología, donde manifiestan comodidad con las formas de enseñanza e integran a sus formas de problematizar la realidad y sus aprendizajes (en este sentido la implicación de la investigadora como docente mantendrá distanciamiento de este aspecto).



En cuanto a la experiencia de haber vivido un embarazo y parto, sólo en tres casos cuentan con la experiencia de tener hijos, en dos de los cuales fue determinante para elegir la profesión, al tener como referente en el proceso a una partera, lo que surge en sus narrativas como la aspiración a lograr lo que aportaron esas parteras a sus vidas: ayudarlas en los procesos de embarazo y parto.

Por otra parte, se atribuye a la partera la conexión con la feminidad y sabiduría de la Madre Tierra, el conocimiento y respeto por los procesos fisiológicos que son producto de la naturaleza humana, lo que perciben no es respetado por otros profesionales del área médica, influenciados por la hegemonía médica que representan. En este sentido, es elocuente la posición de inferioridad que marca la construcción identitaria de estas estudiantes que se posicionan como parteras, desde el ejercicio de un rol inferior frente a la amenazante figura del ginecólogo, que además es mencionado en la mayoría de los casos como varón (sólo una de las estudiantes hace la diferenciación inclusiva de ginecólogo o ginecóloga). Para ellas el rol que ocupan los y las ginecólogos/as es el del que habrá que diferenciarse no implicando una amenaza el rol que ocupen sus futuros colegas varones, ya que al comprender que el “partero” deberá cumplir con las características del rol de partera al conectar con su lado femenino, consideran que la profesión médica es aquella de la que hay que diferenciarse y la que gana espacios que les corresponden a ellas.

A través de esas luchas de poder a las que se enfrentan y observan siendo estudiantes construyen sus perfiles identitarios, aprendiendo a diferenciar lo que “es de partera” y lo que no, tomando por un lado del conocimiento científico y por otro el conocimiento empírico y actitudinal sobre el que aprenden a partir del relacionamiento, la oralidad y observación de otras parteras como lo hacían sus predecesoras (Cosmimksy, 2001; Davis-Floyd, 2001; DeVries, 2001; Quiroz, 2012; R. M. Sánchez, 2005).

De esta forma, dentro de las bases de la partería moderna o profesional aparece un dualismo entre lo que es el conocimiento científico representado por los varones, ya que los tratados de medicina que incluían apartados de obstetricia, maniobras de salvataje, etc., fueron escritas y estudiadas por reconocidos médicos varones a causa de que las mujeres no ingresaban a las universidades; y por otra parte el conocimiento tradicional o empírico de las parteras se transmitía por herencia generacional y de forma mayoritariamente oral.

La subordinación sentida y expresada en relatos de las estudiantes, también experimentada en otros lugares del mundo donde el poder biomédico amenaza la práctica de las parteras



(Cosmimksy, 2001), se traslada al binarismo representado por este sistema sexo/género³¹, de la hegemonía médica sobre la partería (aunque hoy en día sea profesional) en un paralelismo que representa por un lado la dominación masculina sobre la subordinación femenina. Como lo explica Wittig (2006) el “hombre”, dice la autora, se apropia del trabajo entendido como “natural” de la mujer (refiriéndose a la reproducción y crianza de los hijos), al igual que la clase dominante se apropia del trabajo de la clase obrera (Wittig, 2006). Con respecto a esto, mencionan que deben defender su rol (posicionándose como parteras) y muchas veces sugieren que se les está arrebatando el derecho por su naturaleza de parteras a la asistencia del embarazo y partos normales o fisiológicos y en muchos casos denuncian que se les arrebató el derecho a aprender, relación nuevamente entre el aprendizaje y la construcción de identidad.

Hay que admitir en suma que este poder se ejerce más que se posee, que no es el "privilegio" adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados (Foucault, 1979, p.33)

Al decir de Foucault (1979) se trata de una microfísica del poder que, los contextos sociales, institucionales, ponen en juego y determinan estas relaciones de poder en permanente tensión, otorgando poder a unos por sobre otros, que al reconocerse como la clase dominada, se apoyan en ello y retroalimentan y sustentan la relación de dominación (Foucault, 1979). En este sentido, el saber biomédico sería el que otorga el poder, manteniendo la tensión entre saber/poder, que la estudiante de partería posee, aunque con inferioridad respecto al conocimiento que posee el médico según su propia perspectiva, que reafirma esa tensión.

Relaciones entre el saber y el poder médico, los posicionamientos dicotómicos atribuidos por la diferenciación de género que llevan a la exclusión de la vida pública y relegan a la mujer, devenida en profesiones de cuidado, son líneas que se han explotado a partir del pensamiento foucaultiano por la enfermería y que sustentan estudios en este campo disciplinar que comparte con la partería³² el lugar de lucha ante la opresión (Amezcuca, 2009; Costa, Souza, Ramos, y Padilha, 2008; Ramos Souza, Padilha Coelho, Vargas de Oliveira, y Mancia Rolim, 2007).

³¹ Los sistemas de género/sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas. En términos durkheimianos, son las tramas de relaciones sociales que determinan las relaciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas. (de Barbieri, 1993)

³² En muchos países la partera es también enfermera, como es el caso de Brasil, donde el título de la profesión es Enfermera Obstétrica. Vale destacar que las referencias en el texto son de autoría brasileña.

Foucault (2002) en su cátedra “Historia de los sistemas de pensamiento” en el Colegio de Francia de France señalaba que el conocimiento de enfermería era un saber silenciado por el poder biomédico que desde una postura hegemónica somete a la enfermería (Amezcuca, 2009). El saber en enfermería se da a diario, cuando cada enfermera produce sin abstraer, organizar, sistematizar y aún menos publicar ese conocimiento (Meleis, 2011), lo que podemos inferir de los relatos y discursos de las estudiantes, que, según evidencian, la partería posee en sí misma un conocimiento que solamente se enseña cara a cara, sin leerlo en los libros.

Estamos con Costa et al en que el punto de vista foucaultiano abre sugerentes perspectivas sobre diferentes campos de actuación de la enfermería, tanto en el ámbito institucional como en las políticas públicas, en el cuidado, en las cuestiones de género, en la formación profesional, y en suma, en el intento de comprender las estrategias, luchas, saberes y prácticas para ampliar los espacios de autonomía del paciente y de la enfermera (Costa et al., 2008)

Entonces, en la construcción de la identidad profesional, aparece un fuerte componente de subordinación que va de la mano de las luchas de poder entre el binarismo de género por un lado y por “el poder médico” o la “biomedicina” por otro, que confluyen en la defensa de los derechos de las parteras, agregando que como profesionales “respetan los derechos de las usuarias” en el sentido de la asistencia integral y humanista en el que se respeta la libre elección de cómo parir y nacer, considerando las esferas biológica, espiritual y emocional de cada mujer, adaptándose a las necesidades y preferencias en un marco de respeto por las creencias, costumbres y cultura, procurando y promoviendo ambientes de seguridad y confianza que respeten la intimidad y logren el confort en cada momento, sustentándose en prácticas respaldadas por la evidencia científica actualizada (Cosmimksy, 2001; C. Fernández, 2011; Juárez Ramírez, Hevia de la Jara, López Ricoy, y Freyermuth Joffre, 2017; Sosa y Vigna, 2017).



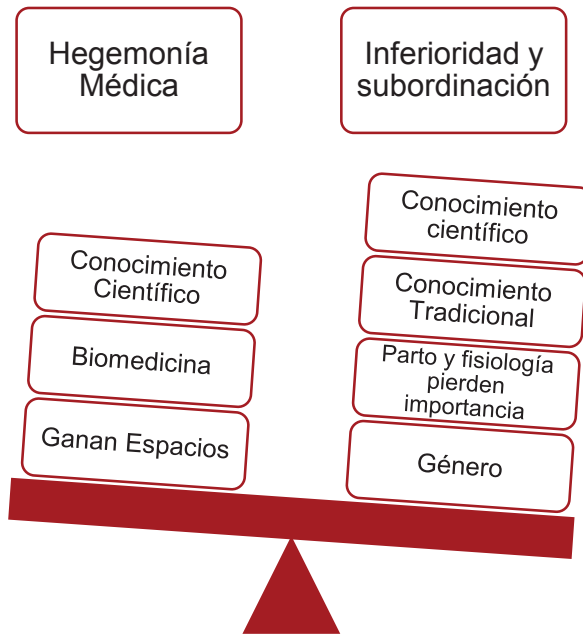


Figura 17: Relación de inferioridad y subordinación de partería frente a la hegemonía médica. Relación que muestra que a mayor peso mayor inferioridad,

2.3. El Currículum

*Como quisiera volver a ser ese niño de antes
para poder aprender
lo que no entendí de grande,
para corregir errores,
para reencontrar el rumbo,
para que nos demos cuenta,
que vamos creciendo juntos.
Se puede cambiar el mundo si vamos creciendo juntos.
Alejandro Lerner (2006)*

La categoría Currículum está formada por el Contexto Didáctico y el Contexto Organizativo o Institucional y se relacionan con la identidad, especialmente la identidad profesional que se conecta tanto con el contexto didáctico como con el contexto institucional, al tiempo que es a partir de éste donde se asientan los procesos de aprendizaje que permiten la construcción de dicha identidad.

En la Figura 18 se representan las propiedades de las categorías identidad y currículum, observando la relación existente de la identidad profesional tanto con el contexto didáctico como con el contexto institucional, no así la identidad personal que solamente parece vincularse con el

contexto didáctico, ya que el crecimiento y aprendizaje compartido o vinculado con el contexto institucional está mediado en primer instancia por la identidad profesional. En otras palabras, a través de la identidad profesional se vinculan con el currículum, y es esta identidad la que nutre y fortalece a la identidad personal.

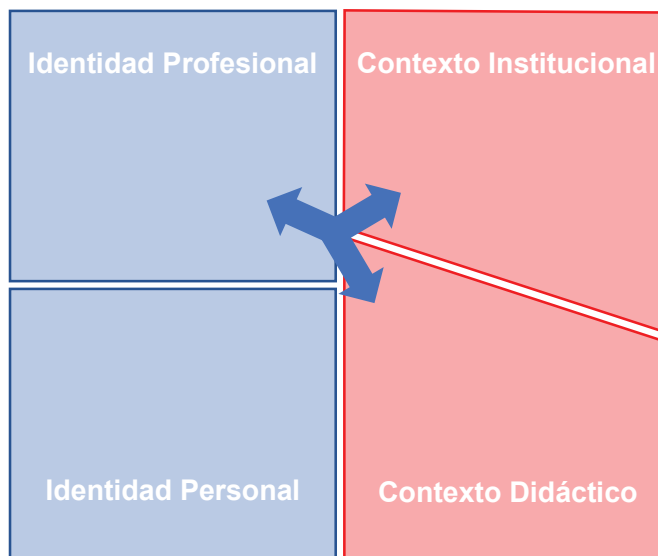


Figura 18: Representación de la Categoría Currículum, sus relaciones internas y con la identidad profesional.

2.3.1. Contexto Didáctico

Al decir de Gimeno Sacristán (1992) si preguntamos a los docentes sobre sus propuestas didácticas, sobre sus planificaciones o su filosofía de trabajo, obtendremos puntos de vista muy optimistas, embellecidos y completos, mucho más positivos de los significados que le darán sus estudiantes. Es por eso que, en esta sección se presentarán los aspectos del currículum “manifiesto” (que forman parte del contexto didáctico) de la Escuela de Parteras desde el punto de vista estudiantil.

En el Contexto Didáctico se expresan las prácticas de enseñanza, el contexto exterior y el currículum oculto que se relacionan íntimamente. Se destaca que todos estos aspectos son valorados desde una mirada crítica y de reclamo hacia “La Escuela” otorgando la responsabilidad de cualquier resultado a los demás actores de la trama institucional.

En este contexto se plasman las actividades, los procesos de enseñanza y aprendizaje que debe cumplir según su tradición histórica cualquier institución educativa, siendo el ambiente pedagógico más cercano a las estudiantes. En este sentido, se espera que brinde a sus estudiantes:

- ⇒ dedicación a aspectos académicos;
- ⇒ preparación profesional;
- ⇒ educación moral, cívica, social y ética;
- ⇒ atención a aspectos relacionados con el bienestar físico, emocional, autorrealización, expresión personal. Esta idea general es expandida a nivel social, por lo que se espera de la institución mucho más (Gimeno Sacristán, 1992).

Pozo y Monereo en 2009, a propósito de fundamentar la necesidad de poner en marcha el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior señalaban que la función social de la educación superior es

la de formar profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y generar nuevas formas de conocimiento, pero también a lo que hoy entendemos desde cada una de las disciplinas y ámbitos del saber que es el conocimiento que deben adquirir nuestros alumnos, (...) (Juan Ignacio Pozo y Monereo, 2009, p.11)

Esto es la intención, el objetivo que debe cumplirse dentro de la institución universitaria y que debe ajustarse en planes de estudio, programas académicos que colmen estas expectativas, es decir, es como el contexto exterior de cierta forma moldea la formulación del currículum, que posteriormente se ajustará en el contexto de la práctica (Gimeno Sacristán, 1992).

Desde las narrativas de nuestros sujetos de estudio surgen de forma explícita e implícita cuestionamientos al currículum en acción, es decir, a la puesta en práctica de las programaciones o cómo éstas son implementadas, realizando varios descargos al respecto. Uno de los aspectos que más se identificó fue la pluralidad en las prácticas docentes, encontrándose disparidad de posicionamientos atribuidos a docentes, dependiendo si se tratara de docentes de la Escuela o si corresponden a docentes de otras cátedras. Respecto a éstos últimos manifiestan disconformidad y reclaman mejora de la enseñanza recibida, dedicación en la preparación de las

clases identificando cierta falta de compromiso en sus aprendizajes, a diferencia de lo que sucede con docentes de la Escuela.

Cuando se trata de docentes parteras (de la Escuela) parecen ser más exigentes, pues esperan de ellas su ejemplo a seguir, lo que se relaciona con la construcción de identidad profesional. Aparece una fuerte crítica hacia la falta de formación como docentes y la unificación de criterios a la hora de enseñar especialmente en el área clínica, demandando en muchas oportunidades la necesidad de obtener herramientas para desempeñarse solas una vez que egresen. Es decir, demandan más supervisión y menos control evaluativo de las situaciones de práctica clínica que les otorgue mayor independencia. Por otra parte, reconocen que no ofrecer formación docente y organizar grupos de estudiantes numerosos bajo la supervisión de una sola docente, son atribuciones de responsabilidad que hacen a lo que ellas llaman “La Escuela”, lo que aquí identificamos como el currículum, puesto que se es donde se reúnen las funciones de enseñanza.

Al mismo tiempo, se encuentran narrativas llenas de satisfacción en las que se identifican, donde aparece la admiración por sus docentes, destacando prácticas deseables (al igual que resaltan aquellas no deseables por lo general distinguidas en otros) y momentos de enseñanza individualizada que aprecian como únicos y de gran importancia porque solamente se dan en este ámbito académico, reconociéndose afortunadas por ello. Suceden aprendizajes a partir de la observación de la práctica docente, por ejemplo, de la que rescatan atributos y valores profesionales como la capacidad de empatía que sólo se aprende de forma implícita.

Consideran muy positivos los contextos de cercanía con las docentes, la confianza que se establece atribuida a ser una institución pequeña donde la individualidad cobra relevancia, no son un número, sino que son identificadas, lo que les otorga cierto confort y familiaridad.

Estas características se relacionan con la construcción de la identidad profesional, donde el aprender partería con parteras es una tradición ancestral (Fajardo Flores, 2013) que les da orgullo y ellas mismas legitiman. Al mismo tiempo, esto coloca a las docentes en lugar de fuertes críticas respecto a sus desempeños actitudinales mayoritariamente, puesto que a partir de sus propias construcciones identitarias ven y valoran ciertos desempeños como poco adecuados máxime siendo referentes de su formación.

Es reiterativo el aspecto concerniente a la legitimación de la partería dentro de los equipos de salud, en los que esperan de sus referentes un accionar determinante, que tome partido en la lucha por el respeto a su rol como profesional. En sus relatos dan cuenta de la inferioridad y subordinación a la que se someten sus docentes por ser parteras, lo que se evidencia como parte del currículum oculto de la institución (Gimeno Sacristán, 1992).



Otro aspecto del currículum oculto es el producto del relacionamiento y vínculo cercano que se tiene con docentes ya que puede llegar a ser contraproducente en el sentido de que aparecen ciertos permisos o rupturas de contratos implícitos que afectan de forma negativa la calidad de enseñanza, reforzándose así aprendizajes que sin estar escritos en los programas también forman parte del currículum oculto (Sanjurjo y Vera, 1994).

La Escuela tanto en su contexto didáctico como en el contexto organizativo o institucional, no es ajena a la realidad social en la que está inmersa y en ella se reproducen las dinámicas sociales atravesadas por la cultura, la economía, la historia, la política, etc. (Gimeno Sacristán, 1992; Sanjurjo y Vera, 1994), lo que da sentido a cómo se expresa por ejemplo la subordinación o el sentimiento de inferioridad, discriminación basada en el género que se observó en la discusión de la categoría identidad. Estos aspectos no solo transversalizan sus vidas a partir de los conflictos sociales, sino que atraviesan el currículum.

De esta forma vemos cómo las dinámicas internas de los contextos de práctica no solo dependen de lo enunciado en el currículum, sino que depende de los roles que desempeñan docentes y estudiantes, la interacción con los otros integrantes del equipo de salud y el relacionamiento con la usuaria, su familia y la comunidad en la que está inserta, la que determina cómo son finalmente sus experiencias y aprendizajes.

Así, las tres dimensiones de la propiedad Contexto didáctico se interrelacionan entre sí y con las dimensiones del Contexto Institucional. En la Figura 19 se representan las relaciones de los Contextos Didáctico e Institucional, mostrando como forman una unidad (ejemplificándolo como figura geométrica única a pesar de ser ambas propiedades figuras separadas). El círculo representa el Aprendizaje, dando una idea de interminable, circular, algo que se renueva, no termina, no tendría inicio ni fin (salvo con la vida). El Aprendizaje, superpuesto en el Currículum ejemplifica como se da en ese marco institucional, tiene base en ambas propiedades, y las sobrepasa demostrando que el aprendizaje no sólo se da en este marco institucional, sino que se relaciona con otros aspectos por fuera de los límites del aprendizaje institucional o formal.

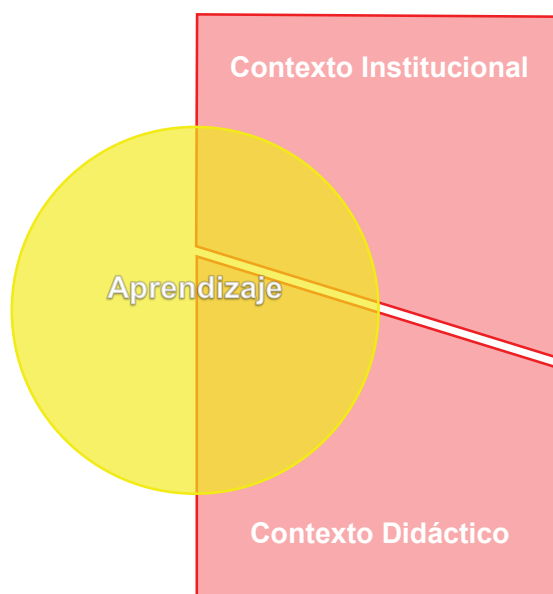


Figura 19: Representación de la Categoría Currículum y su relación con la Categoría Aprendizaje

2.3.2. Contexto Institucional

El contexto organizativo o institucional es donde se organiza la estructura de la institución, las relaciones internas, las formas de organizarse y la administración de los tiempos, es decir la organización interna (Gimeno Sacristán, 1992). Es aquí donde asientan las relaciones humanas, los conflictos y emociones, las buenas ideas y las frustraciones.

La forma en cómo se organiza la enseñanza está muy ligada a las prácticas docentes, donde las narrativas van orientadas en el reclamo de la mejora de la calidad de la enseñanza, la optimización de tiempos curriculares y la flexibilización de aspectos como asistencia obligatoria o el inexistente sistema de previaturas que impide el avance en la carrera viviéndose como un obstáculo a superar. En ese sentido, en el primer año el Ciclo Estructuras y Funciones normales (ESFUNO) aparece mencionado como el obstáculo que no les permite el avance en la carrera, siendo muchas veces también, el motivo por el cual llegaron a la carrera, ya que es una materia común entre varias escuelas del área de la Salud, que pueden cursar y avanzar si no son admitidas en la otra carrera que cuente con sistema de ingreso selectivo³³.

³³ Muchas de las estudiantes que llegan a la Escuela de Parteras lo hacen a través de su inscripción para cursar ESFUNO, que es una asignatura dictada en Facultad de Medicina y que consta de Unidades Temáticas Integradas (UTI) que se evalúan por separado, pudiendo aprobar unas y no otras. En el caso de la Escuela de Parteras a diferencia de otras Escuelas, si una de las UTI no es aprobada no se podrá avanzar a segundo año, motivo por el cual muchas estudiantes recursan varias veces alguna de las UTI de

El currículum de las instituciones educativas plantea cierta metodología a aplicar, de la que dependerá el desarrollo de la propuesta curricular que influye directamente sobre la práctica educativa sea por acuerdo, resistencia, convicción o acatamiento del docente que lo pone en marcha, por lo que el currículum será determinante en la forma que se organice la enseñanza y se desarrollen los vínculos entre estudiantes y docentes (Sanjurjo y Vera, 1994). Como mencionábamos anteriormente, esto se evidencia en las formas de valorar las prácticas docentes, encontrando discontinuidad en los procesos de enseñanza cuando faltan docentes, diferencias en los paradigmas educativos entre docentes de las diferentes cátedras con la Escuela, de lo que dependerán las autorregulaciones y gestiones de aprendizajes de las estudiantes.

Es así que en el ambiente o contexto psicosocial de la Escuela de Parteras marca cierta impronta en la identidad institucional, siendo el ambiente que se crea en los grupos de enseñanza-aprendizaje donde existen influencias y motivaciones (Gimeno Sacristán, 1992). Este ambiente se caracteriza por un ánimo de familiaridad que se crea a partir de la convivencia de estudiantes, convivencia en el sentido de compartir mucho tiempo y espacios juntas.

En este sentido vemos cómo en esta dimensión la Escuela de Parteras es más que la institución educativa, es más que la representación simbólica de esa institución que les otorga el conocimiento que les proveerá el camino hacia su profesión elegida, sino que también representa el lugar físico y a la vez simbólico donde se establecen relaciones de familiaridad hogareña y entrañable. Es decir, “la Escuela” es la familia a la que ingresan y pertenecen con el fin de lograr su titulación.

Si nos basamos en la definición de familia, en la cuarta acepción de la Real Academia Española encontramos que familia es el “conjunto de personas que comparten alguna condición, opinión o tendencia” (RAE, s. f.) por lo que podemos decir que estudiantes y docentes de la Escuela de Parteras forman parte de una familia. Aquí, los roles están marcados claramente por la autoridad devenida en docentes y autoridades académicas, quienes son superiores a las estudiantes por ser las responsables de acreditar el aprendizaje que éstas logran. Aquí el currículum juega un papel de mediador entre ambos posicionamientos, permitiendo que a pesar de los conflictos y tensiones que surjan, permanezca cierto orden y organización de las estructuras.

Asimismo, el ambiente pedagógico generado en este contexto didáctico de cercanía, individualidad permite la retroalimentación entre pares, estudiantes y docentes, por lo que los aprendizajes se enriquecen en la práctica clínica o en el aula, donde aparecen prácticas docentes

ESFUNO. En otros casos, se inscriben a la Escuela de Parteras para poder cursar ESFUNO cuando están a la espera de las pruebas de ingreso de alguna de las carreras de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, por ejemplo.



que aprecian por ser motivadoras de aprendizajes, razonamiento y problematización, actividades que veremos son implementadas para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Revelan que las docentes que las hacen razonar, aplicar lo que han aprendido, son las docentes con las que mayor conformidad presentan.

Varias apreciaciones de las estudiantes explicitaron desacuerdos intra órdenes de cogobierno, lo que llevaría a los conflictos que al momento de realizar la investigación estuvieron presentes en sus relatos, si bien fueron conflictos resueltos, estuvieron presentes de alguna manera. Éstos corresponden a hechos que representan descubrimiento de asuntos ocultos (L. Fernández, 1997).

Otro aspecto crítico corresponde a un hecho que da cuenta de la transformación de la institución, representado por la mudanza del edificio de la Escuela de Parteras, por lo que se identifica cierta nostalgia por la pérdida de espacios compartidos. Aquí resulta interesante considerar el concepto de establecimiento educativo en su carácter de institución como lo propone Fernández (1997),

cada establecimiento escolar tiene una *calidad material* -su edificio, sus equipos, sus personas, su contexto-, presenta una *calidad organizacional* - es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades - tiene un *estilo* - posee una *calidad psíquica*, es un objeto de vinculación, y además una *calidad simbólica*, es también un objeto representado. En una combinatoria compleja de todas esas cualidades el establecimiento *define por último, un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular* (Fernández, 1997, p.2-3).

El duelo entonces surge por la pérdida del espacio de vida compartida como señala Fernández (1997), marcando el fin de una etapa y el inicio de otra, en la que las estudiantes participantes de la investigación son articuladoras entre la nueva y la vieja Escuela, ya que conocen los aspectos positivos y negativos de ambos edificios. En este sentido, esta transformación da cuenta de la desestabilización del ambiente psicosocial determinado por las tensiones emergentes durante ese período.

En el análisis de esta categoría emergen situaciones vividas y sentidas como críticas, que al observarlas a la luz de sus relaciones internas y con las otras categorías han demandado un breve análisis institucional que se expone en el Cuadro 14.

Valoraciones positivas

Valoraciones negativas

<p>Convivencia³⁴ estudiantil en la institución, donde se establecen lazos de compañerismo y amistad generando cierta hermandad que perdura toda la carrera y trasciende el ámbito académico. Surge la complementariedad y retroalimentación solidaria en sus itinerarios de aprendizaje compartido, valorando progresos individuales y conjuntos.</p>	<p>Carga horaria extensa a la que se atribuye el desgaste físico y emocional de las estudiantes³⁵. Sugieren flexibilizar carácter de asistencia obligatoria a las actividades teóricas y flexibilización en la carga horaria práctica.</p>
<p>Los vínculos y el aspecto relacional cobra importancia siendo central en la profesión y también en la construcción de identidad, configurando relaciones entre la institución y aprendizaje.</p>	<p>Rupturas en contratos implícitos de relacionamiento, así como de responsabilidad profesional afectan la calidad de enseñanza.</p>
<p>La enseñanza individualizada, el acompañamiento y supervisión durante tareas procedimentales permiten el desarrollo y aplicación de sus conocimientos, destrezas y habilidades, al mismo tiempo que el brindar devoluciones de los aspectos positivos sin centrarse solamente en los negativos, generan mayor motivación sobre los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Intervencionismo y abuso de poder son atributos que las estudiantes repudian y rechazan de profesionales médicos lo que genera mayor distanciamientos entre la futuras parteras y los equipos médicos, origina una crisis institucional cuando las docentes no intervienen y se sostiene la hegemonía médica y el paternalismo.</p>
<p>Se generan también lazos de cercanía con las docentes, especialmente con las que cursan la práctica clínica y de las que reciben una enseñanza individualizada cuando realizan asistencia en conjunto, rescatando de cada una de ellas su retroalimentación y prácticas que tomarán para sus propias actuaciones profesionales como modelo.</p>	<p>Posicionamientos docentes generan disconformidad: docencia directa con el afán de que todo se mantenga en armonía; desde un lugar de superioridad actúan con cierta verticalidad; desde lugar de inferioridad frente a sus pares académicos de cátedras de ginecología y como parteras de los equipos de salud son deslegitimadas en el rol, empobreciendo la función de la partería en los equipos³⁶.</p>
<p>Además de las relaciones de la tríada estudiante, docente y conocimiento, en este campo disciplinar aparece la usuaria como sujeto de aprendizaje con la que también se relacionan. Esos vínculos despiertan y se reflejan en diversas experiencias que hacen que esta categoría se relacione por un lado con la construcción de la identidad profesional a través del aprendizaje vivencial o experiencial que les otorgan esos vínculos.</p>	<p>La falta de docentes impide la continuidad en los procesos de aprendizaje, por ejemplo, originado por el recambio docente y la poca o nula supervisión recibida en las guardias cuando la docente se encuentra con otra estudiante.</p>
<p>Se privilegia el derecho de las usuarias a una asistencia bioética y responsable por sobre la necesidad de aprender del estudiante, trasladando al laboratorio las prácticas que no se consideran apropiadas realizar como experimentales en personas. Este es uno de los motivos por los cuales la institución debe adoptar nuevas estrategias didácticas, como enseñar en laboratorio, el que pudo establecerse en el nuevo edificio.</p>	<p>A pesar de la extensa carga horaria que presenta la carrera la práctica clínica es escasa debido a la numerosidad estudiantil, la falta de recursos docentes y de lugares donde realizar las prácticas clínicas. Por otra parte, debe considerarse que los aspectos bioéticos de la enseñanza del campo disciplinar han reducido las prácticas que se realizaban en otras épocas con fines didácticos.</p>
<p>Estrategias didácticas favorecedoras de aprendizajes que incluyen modalidades exponenciales combinadas con espacios participativos o bidireccionales, estrategias basadas en el pensamiento crítico y la reflexión.</p>	<p>La “carencia” didáctica correspondiente a la carencia presupuestal deviene en falta de formación docente o resistencia al cambio de paradigma educativo expresado en docentes que no se preocupan por preparar sus clases, no integran innovaciones educativas ni realizan un apropiado uso de las tecnologías digitales institucionales, centrándose en una enseñanza orientada al cumplimiento del temario.</p>

³⁴ El tiempo que transcurren en la institución tanto física como simbólicamente lo definimos como convivencia, la que ha venido en decremento a partir de la mudanza.

³⁵ Esta carga horaria es representada por jornadas algunas veces de veinticuatro horas del día si consideramos las guardias nocturnas que deben realizar las estudiantes de tercer año en adelante que formaron parte del universo de la investigación.

³⁶ Enseñanza indirecta de inferioridad profesional de la partera frente al equipo médico. Aquí se identifica como se aprenden conceptos, prácticas o actitudes que no han sido “enseñadas” o que al menos no están dentro del currículum declarado.

<p>Aprendizaje vivencial de valores y actitudes profesionales que enriquecen sus vidas personales y profesionales, lo que se vincula de forma directa con la construcción de identidad profesional.</p>	<p>Diferencia de paradigma educativo en sus formaciones universitarias basadas en ellas como estudiantes en asignaturas dependientes de la Escuela (sociocultural - constructivista) y centrada en el profesor (cognitivista). Falta de adaptación de los contenidos a la carrera; clases teóricas mantienen estrategias didácticas centradas en el docente o en el conocimiento, siendo muy alejada de la perspectiva educativa promovida en la Escuela que se basa en el estudiante.</p>
<p>Relacionamiento con docentes descrito como diferente respecto a otros estudiantes universitarios que forja y fortalece la identidad institucional instituyente.</p>	<p>Reclamo por mejora de calidad de enseñanza en asignaturas dictadas por cátedras ajenas a la Escuela de Parteras.</p>
<p>Encuentran oportunidades en el uso de la plataforma de entorno virtual de aprendizaje para lograr la flexibilización que beneficia a estudiantes que tengan hijos, que trabajan, que viajan del interior a clases magistrales de asistencia obligatoria, etc.</p>	<p>La plataforma de entorno virtual de aprendizaje es subutilizada, describiéndose dentro de sus usos el de comunicación de docentes con estudiantes en algunos casos y como repositorio de materiales como el uso más frecuente. El intercambio entre estudiantes y con docentes no es visible (salvo con la docente implicada como investigadora) porque no identifican esa posibilidad en las propuestas de otras materias.</p>
<p>Reconocimiento por la labor docente que implica el trabajar con grupos numerosos en la práctica clínica, cuestionado y responsabilizando a la institución de esta situación más allá de sus propios intereses.</p>	<p>Necesidad de organización de cursos en cuanto a exigencias y cumplimientos de contratos didácticos, aprobación de dichos contratos de acuerdo con el inicio del año curricular respetando tiempos</p>
	<p>Las autoridades actúan y toman posición cuando los conflictos son demasiado grandes como para resolverse en espacios de cogobierno, tomando resoluciones mediadoras que no convencen ni resuelven los reclamos.</p>
	<p>Dificultades como la del rezago estudiantil que provoca perder la prueba del internado en cuarto año debido al carácter de eliminatorio a la prueba de ingreso, o alguna de las Unidades Temáticas Integradas (UTI) del ciclo Estructuras y Funciones Normales (ESFUNO) lo que enlentece sus recorridos y mantiene, para el caso de primer año, la incertidumbre que ofrece el no saber qué implica ser parteras, por lo que vemos claramente como el currículum se relaciona con la Identidad.</p>
	<p>En la búsqueda de legitimación responsabilizan a la institución por las actitudes docentes que pierden de vista que su función es la enseñanza del ejercicio de la profesión, y permiten en muchos casos la vulneración de derechos de estudiantes y usuarias. En este sentido, la estrategia en base a la que parece alcanzar legitimidad sería realzar la importancia y respeto a la vida mediante el reconocimiento del parto como un hecho fisiológico, natural que está perdiendo importancia ante la medicalización del nacimiento.</p>
	<p>La necesidad de renovación del Plan de Estudios, con lo que aún no se ha cumplido³⁷.</p>

Cuadro 14: Valoración Interna de la Escuela de Parteras

³⁷ Plan de Estudios vigente data del año 1996. Se está trabajando y discutiendo en la Asamblea del Claustro de Escuela de Parteras un borrador elaborado en 2017, aún sin aprobación.

Por otra parte, en lo relacionado con el establecimiento educativo, es decir con los aspectos instituidos de la Escuela de Parteras como institución educativa, recurrimos a Enríquez (2000), quién en un seminario explicaba la esencia del origen de las instituciones, apoyándose en la obra de Freud, *Tótem y Tabú* (1913), explicando que el origen de toda institución ocurre luego de un “crimen cometido en común”, de caos y de violencia (Enríquez, 2000). El autor afirma que “cuando se observa en la vida cotidiana el nacimiento de las instituciones se observa que una institución toma el lugar de otra a la que trata de destruir y que ciertas maneras de ser, de pensar, siempre son expresiones que de alguna manera eliminaron otras formas de pensar o de existir” (Enríquez, 2000, p.19).

Esto es de gran importancia al comprender que el origen de la profesión de partera universitaria desterró a las parteras empíricas o tradicionales, al igual que ha ocurrido en la historia de la partería en el mundo (Cosmimksy, 2001; Davis-Floyd, 2001; Quiroz, 2012), lo que conlleva una resignificación identitaria, reclamada principalmente por defensoras de los roles más humanitarios de la partería que la conectan con la naturaleza y el respeto de los derechos a través de la empatía, el asesoramiento y acompañamiento durante la vida de la mujer que la alejan de la esfera biomédica³⁸ que ha medicalizado el parto (C. Fernández, 2011; Romero Zepeda, 2012; Sosa y Vigna, 2017). En este sentido, es que algunas de las parteras, sean docentes encargadas de la formación directa de las estudiantes o egresadas con las que se relacionan en sus recorridos formativos, dejan huellas implícitas y significativas que hacen homenaje a esos inicios y que de alguna manera también atraviesan y forman parte del currículum, siendo parte del contexto exterior. Precisamente de esa identidad es de la que se continúa arraigando la esencia de la partería, manifiesto en el discurso de las estudiantes, del que no desean alejarse, pero necesitan apartarse para adquirir el reconocimiento y legitimación no solo dentro de los equipos de salud sino dentro de la comunidad de las ciencias de la salud.

Por lo tanto, a partir de los conocimientos “científicos” de la biomedicina se ha ocupado el currículum de la carrera perdiendo el espacio de legitimidad el aprendizaje empírico, el conocimiento tradicional que se obtiene una vez se egresa de forma autodidacta. Por este motivo la relación entre currículum y la identidad profesional es de tensión, cargada de sensaciones y sentimientos de inferioridad frente a la hegemonía de las disciplinas médicas.

³⁸ La biomedicina es el conjunto de disciplinas como la bioquímica, la biología molecular y celular y la genética, que desempeñan un papel fundamental en la medicina actual. (RAE, s. f.)

2.4. Aprendizaje

2.4.1. Procesos de aprendizaje

*Con la cabeza en la almohada caigo en razón y pierdo la certeza
De que mañana amanezca como hizo ayer o como te parezca
Cuándo saldrá el sol que caliente mi vereda y me vuelva a la vida
Son las cosas del querer, pero estoy muriendo
son las cosas del crecer, pero me estoy hundiendo
Desde tus sueños se siente tu imaginación choca con mi suerte
y es el orgullo que muere viéndote partir el día a pedazos
Cuándo saldrá el sol que caliente mi vereda y me vuelva a la vida
Son las cosas del querer, pero estoy muriendo
son las cosas del crecer, pero me estoy hundiendo
Sórdromo, 2002*

La categoría aprendizaje está formada por la propiedad Procesos de Aprendizaje y Entornos Personales de Aprendizaje. Estos procesos de aprendizaje que emergen de la categoría, son explicados a partir de las Teorías Cognitivas de aprendizaje con enfoque constructivista, identificando aspectos como la motivación, la autorregulación y metacognición (Schunk, 2012).

El nexo entre la categoría identidad y el aprendizaje es la motivación, el deseo, las ganas de estudiar como vimos anteriormente. Los motivos³⁹ de estudiar son principalmente el progreso, el salir adelante, el crecimiento personal y profesional que traen aparejado el hacer el bien a otras personas. En este sentido, el aprendizaje se relaciona con la identidad personal a través de la motivación y la identidad profesional nace en su mayoría de la institución. En la Figura 20 se muestran los tipos de motivación por los que atraviesan en la búsqueda del perfil profesional.

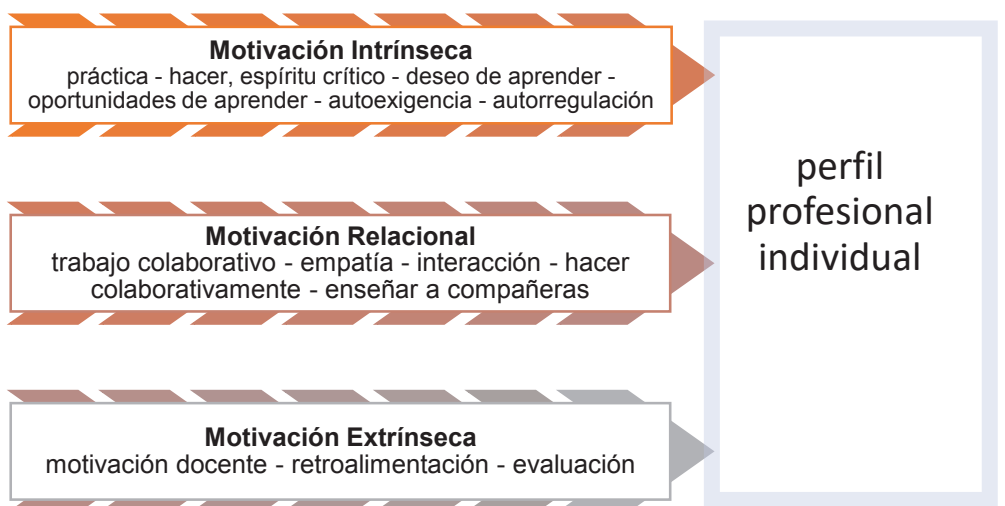


Figura 20: Formas de motivación y sus relaciones internas dentro de la propiedad.

39 Entendiendo por motivo al conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido. (Huertas, 1997, p.41)

Como menciona la canción del epígrafe, las cosas del querer son lo que según Huertas (2008) significa la motivación: “no es otra cosa que una teoría, o un conjunto de teorías, que intentan describir y, si es posible, explicar todos los procesos implicados en nuestras cosas del querer” (Huertas, 2008, p.1). Si bien en la canción la alusión a “las cosas del querer”⁴⁰ refiere al querer emocional y sentimental, hay cierta similitud y paralelismo al planteado en la definición de Huertas, porque del mismo modo, se intenta explicar que se hace cualquier cosa por lo que se quiere, se logre o no, se trata de vencer esa inercia de no hacer nada por lo que se quiere o desea en la medida que presenta un componente emocional (esfuerzos socioeconómicos, laborales y de orden familiar).

Iniciada la carrera las estudiantes relacionándose en la institución comparten la misma meta⁴¹ que involucra un proceso formativo como profesionales, motivadas hacia el aprendizaje de las competencias inherentes a la profesión, lo que se explica en el Cuadro 15.

E	Inicio de la carrera	Iniciada la práctica clínica	I
X T R I N S	Motivación de alcanzar calificaciones de aprobación que brinden seguridad y progreso en la carrera, procurando aprendizajes mecánicos y memorísticos. No aprecien beneficios en la aplicabilidad de los conocimientos ni un acercamiento con lo que realmente quieren o desean. La motivación es extrínseca ⁴² , proveniente de lo que hay que aprender para avanzar, es decir, que la motivación es externa a sí mismas, por lo cual el objetivo o logro deseado que es avanzar en la carrera en este momento se determina por el currículum, los docentes, etc., por otros y no por ellas.	Motivación por alcanzar la capacidad de empatía, el placer por ayudar, acompañar a las mujeres en procesos de embarazo y parto (o de salud sexual en general), el asombroso milagro de la vida, promover mejores estados de salud en las comunidades, detectar complicaciones, entre otros, colmando y hasta superando sus expectativas. El aprendizaje ahora es promovido y motivado intrínsecamente ⁴³ ya que cada estudiante toma el control, autorregula de forma autónoma su aprendizaje, tomando acciones y siendo “agente de la mayoría de cosas que hace en la vida” ⁴⁴	N T R I N S
Autorregulación			
E C A	Evitación, miedo al fracaso o regulación externa	Búsqueda de logro y autorregulación. Las expectativas de éxito (o fracaso) son las que generan aprendizajes las que no lo hacen no generan los espacios en los que se puedan establecer nuevas experiencias o relaciones ⁴⁵	E C A

Cuadro 15: Motivación y Autorregulación durante la carrera

⁴⁰ Huertas hace un análisis con la copla “cosas del querer” pero nosotros preferimos usar otro ejemplo más cercano.

⁴¹ Entendida como propósito, finalidad u objetivo.

⁴² Alonso Tapia, 2005; Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Huertas, 1997, 2008; Schunk, 2012

⁴³ Alonso Tapia, 2005; Deci et al., 1991; Huertas, 1997, 2008

⁴⁴ Huertas, 2008, p.8.

⁴⁵ Huertas, 2008.

Como menciona la canción del epígrafe, las cosas del querer son lo que según Huertas (2008) significa la motivación: “no es otra cosa que una teoría, o un conjunto de teorías, que intentan describir y, si es posible, explicar todos los procesos implicados en nuestras cosas del querer” (Huertas, 2008, p.1). Si bien en la canción la alusión a “las cosas del querer”⁴⁶ refiere al querer emocional y sentimental, hay cierta similitud y paralelismo al planteado en la definición de Huertas, porque del mismo modo, se intenta explicar que se hace cualquier cosa por lo que se quiere, se logre o no, se trata de vencer esa inercia de no hacer nada por lo que se quiere o desea en la medida que presenta un componente emocional (esfuerzos socioeconómicos, laborales y de orden familiar).

Iniciada la carrera las estudiantes relacionándose en la institución comparten la misma meta⁴⁷ que involucra un proceso formativo como profesionales, motivadas hacia el aprendizaje de las competencias inherentes a la profesión, lo que se explicó en el Cuadro 15.



Figura 21: Ciclo de autorregulación

⁴⁶ Huertas hace un análisis con la copla “cosas del querer” pero nosotros preferimos usar otro ejemplo más cercano.

⁴⁷ Entendida como propósito, finalidad u objetivo.

2.4.2. Entornos personales de aprendizaje

Dentro de la categoría aprendizaje aparecen los entornos personales de aprendizaje en medio de los procesos de autorregulación y motivación, por lo que en el modelo estos entornos aparecen dentro de la categoría, es decir imbricada en ella y su forma y delimitación serán permeados por los mecanismos y procesos de aprendizaje de manera diferenciada a lo largo de sus vidas.

Partimos de los entornos personales de aprendizaje como concepto pedagógico (Adell y Castañeda, 2010, 2013b), considerando que presentan una serie de herramientas y recursos (que a partir de las narrativas de las estudiantes fueron identificados y consignados en el Cuadro 17 como veremos en el siguiente capítulo). Éstos se configuran “por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender” (Adell y Castañeda, 2013b, p.15).

Partimos de los entornos personales de aprendizaje como concepto pedagógico (Adell y Castañeda, 2010, 2013b), considerando que presentan una serie de herramientas y recursos (que a partir de las narrativas de las estudiantes fueron identificados y consignados en el Cuadro 17 como veremos en el siguiente capítulo). Éstos se configuran “por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender” (Adell y Castañeda, 2013b, p.15).

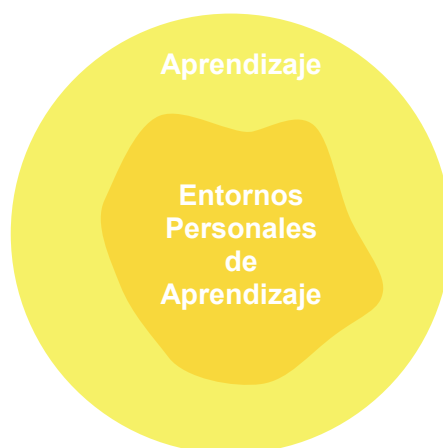


Figura 22: Representación de la Categoría Aprendizaje

Como vimos, las estudiantes se valen de procesos de motivación, de autorregulación y de variadas estrategias que les resultan útiles para construir sus aprendizajes, hacen uso de herramientas de acceso de información variadas y dentro del ámbito académico recurren a los recursos y herramientas institucionales valorando como poco confiables a los que acceden con motivo de comprender o simplificar el contenido de aprendizaje.

Dentro de sus estrategias de aprendizaje aparecen la lectura a conciencia y problematizadora, problematización y ejemplificación de situaciones hipotéticas, la reflexión y discusión en conjunto, destacándose que para la mayoría de ellas requieren de estar en relación con al menos una compañera. A su vez, integran como estrategias de aprendizaje el relacionamiento instruccional con sus docentes y compañeras, al igual que en las situaciones de observación en la práctica.

Por consiguiente, los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes no solo se conforman de herramientas y recursos, sino también de personas, con las que se relacionan (Salinas, 2013 citando a Boot y Hodgson). De esa forma, desarrollan las denominadas redes personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2013b) en las que interactúan con otras personas con fines de comunicación y utilizan producciones de terceros para aprender. Las redes personales de aprendizaje pueden ser de tres tipos según la función que se le dé, por un lado están las redes donde el relacionamiento se produce a través de “objetos” publicados como por ejemplo videos de YouTube, los tutoriales o clases “particulares” a las que acceden con la finalidad de comprender un tema; por otro lado están las redes en las que se comunica lo que hacen y aprenden, que en este caso es a través de las nubes virtuales; y finalmente las redes que se utilizan para establecer contacto o relaciones con otras personas como son por ejemplo las redes sociales que usan (Facebook, Instagram, Twitter, etc.) (Hernández Fernández, 2016).

Estas estudiantes no se caracterizan por la creación o modificación material o virtual del conocimiento para luego compartirlo, escasamente crean algunas producciones como resúmenes, esquemas y cuadros para uso individual (a lo sumo de a pares) que sintetizan el contenido al que acceden sin llegar a compartirlo con el propósito de que otras puedan usarlo para aprender. Parecen no aceptar ningún tipo de mediación en este sentido, por lo que simplemente encuentran formas de hacer, en lo respectivo a la práctica, buscar un ejemplo o explicarlo, pero no suelen crear productos a partir del procesamiento de sus aprendizajes, más bien ejecutan lo que aprenden en forma de acciones y aplicación de destrezas y habilidades, o simplemente lo problematizan a través del diálogo para arribar a un razonamiento más acabado del asunto en cuestión.



En cuanto a la conformación de sus redes personales de aprendizaje, vemos en el Cuadro 16 como los diferentes actores se encuentran en los diferentes momentos de apropiación del conocimiento, donde por un lado encontramos a sus compañeras con las que se relacionan y con las que aprenden, y en muchos casos se retroalimentan, interaccionando en la zona de desarrollo próximo construyendo sus apoyos (andamios) con los que logran superar sus dificultades de aprendizaje. Esto se debe a que, como sostiene la teoría de Vygotski (1988), son capaces de explotar su máximo potencial de aprendizaje a través de la ayuda de otros con mayores destrezas o conocimientos, lo que en este caso se da mediante el trabajo colaborativo.

También integran sus redes personales las usuarias, en los procesos de acceso a información ya que a través de la práctica en la que ellas entran en juego como sujetos de aprendizaje es que se da la apropiación del conocimiento. En relación con las docentes vemos como se incluyen en los procesos de acceso y modificación o reflexión de la información, por ser con quienes no solo se da la instrucción, sino que, a través del relacionamiento individualizado, la cercanía entre ellas hace que se logren espacios de reflexión conjunta. En este sentido, Salinas (2013) señala como importante que la red personal de aprendizaje sea integrada por otras personas además de los docentes, entendiendo que las últimas son parte inseparable del proceso de aprendizaje (Salinas, 2013).

	Acceso a la información	Hacer, crear, reflexionar	Compartir
Entorno personal de aprendizaje	*Herramientas: newsletters, blogs, canales video, lista de RSS, etc. Mecanismos: búsqueda, curiosidad, iniciativa, etc. Actividades: conferencias, lectura, revisión de titulares, visionado de audiovisuales.	*Herramientas: blogs, cuaderno de notas, canal de video, sitio de publicación de presentaciones visuales, página web Mecanismos: síntesis, reflexión, organización, estructuración, etc. Actividades: creación de un diario de trabajo, hacer un mapa conceptual, publicar un vídeo propio, etc.	*Herramientas: herramientas de software social, seguimiento de la actividad en red, sitios de red social. En general todas las herramientas con una red social subyacente. Mecanismos: asertividad, capacidad de consenso, diálogo, decisión, etc. Actividades: encuentros, reuniones, foros, discusiones, congresos, etc.
Red personal de aprendizaje	Docentes, compañeras, usuarias, otros profesionales	Docentes, compañeras, otros profesionales	Compañeras

Cuadro 16: Partes de los entornos personales de aprendizaje. *Tomado de Adell y Castañeda, 2013

2.4.2.1. ¿Y las tecnologías digitales?

Hasta aquí aparecen las personas que integran los entornos personales de aprendizaje ya que expresan que la principal forma de aprender es a través del relacionamiento instruccional o informal, en aula o en la práctica, siempre de forma vincular. Ahora bien, hemos mencionado algunos recursos y herramientas que forman parte de sus entornos de aprendizaje, sin especificar la inclusión de las tecnologías digitales que son las que inicialmente originaron la investigación que aquí se presenta.

Los recursos tecnológicos institucionales, es decir, la tecnología educativa, es subutilizada y según lo propuesto por Coll, Mauri, y Onrubia (2008) los usos previstos por los docentes no son los mismos que los reales. En este caso podemos inferir, además, que los usos previstos por las autoridades, gestores educativos y programas de entornos virtuales de aprendizaje, es decir desde donde se proponen los usos, por ejemplo, de la plataforma de Entornos Virtual de Aprendizaje de la Facultad de Medicina, no es el mismo que le dan las docentes, ni al que acuden las estudiantes.

El entorno virtual es poco utilizado en la Escuela de Parteras, pudiendo ser una herramienta de mayor provecho si se adoptaran usos más potentes para las estudiantes, que describen usos poco útiles como: repositorio de material para algunos cursos, ya que en su mayoría el material es enviado a través de otras herramientas (correos electrónicos, nubes o dispositivos extraíbles como pendrives); en otros casos es un espacio de información unidireccional donde el docente publica actas, comunicados, etc., sin la posibilidad de hacer preguntas o recibir informaciones de carácter más inmediato o urgente, ya que su uso no es asiduo; o simplemente un espacio en el que se matriculan y no realizan actividad alguna.

A partir de estos datos encontramos que en la Escuela de Parteras las docentes aún están en niveles de uso o utilización de las tecnologías educativas, ya que no han alcanzado niveles de integración (Hooper y Rieber, 1995; J. Sánchez, 2002) en la gestión de los cursos, por lo que se ubican en los inicios de las categorías de diseño educativo basadas en el uso didáctico de recursos y herramientas tecnológicas (Bühl, 2013; Rodés, Canuti, et al., 2012; Salinas, 2009, 2011) con la principal característica de dar acceso a información, sea como repositorio de material o a través de noticias y comunicados. Cabe señalar que reconocen y puntualizan el uso de la plataforma que les permite la interacción y vinculación entre estudiantes en dos cursos (en uno solamente a través de foros), y otro que a eso suma otras actividades y la interacción bidireccional con la docente (implicación docente), por lo que podría decirse que se avanza hacia niveles de

integración de tecnologías educativas (Hooper y Rieber, 1995; Sánchez, 2002) y hacia el tipo 2 y 3 de las categoría de diseño educativo (Rodés, Canuti, Peré, Casas, y Motz, 2012; Salinas, 2009, 2013).

Conocen las funciones de esta herramienta (entorno virtual de aprendizaje) porque cursan el primer año de la carrera una asignatura dictada por un Departamento de la Facultad de Medicina, en conjunto con estudiantes del primer año de la carrera de medicina, por lo que en ese caso conocen y acceden a mucha información de cómo se implementa su uso y acceso. Quienes cursaron el primer año de la carrera de medicina, pudieron aprender a hacer búsquedas de información, accesos a páginas científicas y suscripciones a sitios confiables.

Vale destacar la peculiaridad de la adopción de herramientas de comunicación y almacenamiento de información que realizan a través de los teléfonos inteligentes. A partir del uso de la aplicación de WhatsApp⁴⁸ determinamos como creaciones a las notas de audio (audio-estudio), porque cumplen con el carácter de producciones utilizadas para aprender, accediendo al contenido, modificándolo y compartiéndolo. Se trata de mensajes de voz instantáneos enviados a través de WhatsApp a través de los cuales la estudiante luego de acceder al contenido, lo comprende, lo procesa para luego explicarlo a sus compañeras de forma sintética o adaptada a sus necesidades a través de la oralidad. Muchas veces este procesamiento se da en la confección del audio, debido a que al reproducirlo y volver a razonarlo tienen la posibilidad de usarlo en su propio beneficio. Generalmente esos audios son compartidos entre grupos pequeños de estudiantes que conforman sus redes personales de aprendizaje, con el propósito de comprender esos contenidos.

En las redes personales de aprendizaje ocurren interacciones que otorgan roles específicos a cada estudiante, dependiendo de sus cualidades personales que faciliten y potencien aprendizajes propios y colaborativos. Es así que se complementan entre sí, estableciéndose diversos roles en diversos momentos o según el tipo de aprendizaje o asignatura, como facilitadoras que permiten potenciar sus habilidades en sus zonas de desarrollo próximo. Por tanto, todas en algún momento son facilitadoras de otras⁴⁹.

⁴⁸ Aplicación de mensajería gratuita, disponible para teléfonos inteligentes. WhatsApp usa la conexión a Internet (4G/3G/2G/EDGE o wifi cuando sea posible) del teléfono móvil. Los servicios permiten enviar mensajes de texto, notas de voz, fotografías, videos, documentos de varios formatos.

⁴⁹ Determinan que quienes tienen “facilidad de palabra” son las que explican al grupo, aunque muchas veces alternan ese rol cuando la que posee el rol de comprensión rápida o quién tiene mayor memoria de lo que explicó la docente, deberá ser la que tome el lugar de oradora.

De esta manera, se relacionan en sus redes personales de aprendizaje integrando el recurso de audios de WhatsApp como mediador, una vez que identificaron que era válido para remediar las distancias temporales⁵⁰ o territoriales, solventando la pérdida de espacios compartidos, lo que se agudizó con la mudanza edilicia de la Escuela.

Las redes sociales son ampliamente usadas en sus vidas personales y las utilizan con fines de aprendizaje, interactuando entre pares y con docentes, a pesar de que muchas veces manifiestan que se tornan distractores de los momentos de estudio. Este hecho podría plantearse como una oportunidad alternativa de la incorporación de tecnologías digitales en los entornos de enseñanza y aprendizaje, ya que Panckhurst y Marsh (2011) han señalado que más allá de los entornos virtuales de aprendizaje proporcionados por las instituciones educativas, los sistemas de gestión de aprendizaje y las redes sociales pueden resultar beneficiosas para el aprendizaje individual y colaborativo, porque brindan una mayor sensación de libertad en comparación con las limitaciones de la tecnología educativa institucional, y porque animan a los estudiantes a ser más independientes y a asumir una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje (Panckhurst y Marsh, 2011).

Este tipo de actividad que realizan no difiere del que realizarían si estuvieran juntas en un mismo lugar, al decir de Scolari (2018) “para aprender los jóvenes usan viejas estrategias en nuevos entornos”, por lo que lo novedoso es la forma en que el recurso sustituye la presencialidad y es utilizado como herramienta de comunicación para favorecer el acercamiento a la información en tiempo real o diacrónico, ya que no sólo posee un carácter comunicativo, sino que muchas veces es usado como mediador del aprendizaje y la comprensión de un tema en particular. Es lo que en el proyecto *Transmedia Literacy* se denomina estrategia informal de aprendizaje, definida como “una secuencia individual o colectiva de acciones con el objetivo de adquirir y acumular conocimientos, habilidades, actitudes y puntos de vista a partir de experiencias cotidianas e interacciones en diferentes entornos” (Scolari, 2018, p.11).

Otro aspecto por considerar es el uso que hacen de las tecnologías digitales en sus vidas cotidianas, las que vimos en la categoría identidad que ingresaron con motivos educativos, y que el anhelo por progresar las llevó a estudiar. En consecuencia, se presentan diferencias en cuanto a sus competencias digitales, seguramente debido a tener o no capacitación previa en el manejo de computadoras y navegar en internet, al gusto por usarlas, el lugar que ocupan en sus vidas y el desarrollo del “aprendizaje informacional” (Cobo y Moravec, 2011) que se da en la medida que

⁵⁰ Para el caso de los horarios cruzados que implican las horas de guardia y su posterior descanso.

se accede a nuevos usos de los software y hardware, lo que sabemos que no ha sido potenciado en el ámbito universitario específico de la Escuela de Parteras.

Al usar la expresión aprendizaje informacional (o tecnológico) adoptamos una denominación utilizada por Cobo y Moravec (2011) a partir de Kumar (2010) para explicar que las personas no toman cursos para aprender usos cotidianos de las tecnologías digitales, como el correo electrónico, las redes sociales, respaldar información en las nubes virtuales, acceder a información sobre deporte o el clima, etc., sino que es un tipo de aprendizaje que se obtiene a partir de estrategias no institucionales y del día a día como la observación del desempeño de otros, ensayo y error, aprender haciendo (probando), es decir, que es un aprendizaje que se logra sin una enseñanza explícita, siendo el resultado de la exploración activa del aprendizaje logrado a través de la práctica (Buckingham, 2008; Cobo y Moravec, 2011). Es por eso que Buckingham (2008) expresa que “esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios” (Buckingham, 2008, p.135)

En este sentido, “la capacidad de autogestión de los aprendizajes y las competencias informacionales y digitales se potencian mutuamente” (Chaves Barboza, 2014, p.125) en la medida que influye el tiempo de “convivencia” en el que se complementan y ayudan cuando alguna de ellas manifiesta alguna dificultad con las tecnologías digitales o en la forma que comparten comunitariamente la información.

A continuación, se presenta un diagrama con una línea del tiempo que ordena los acontecimientos de tal forma que se puedan visualizar de manera rápida y dinámica, algunos fragmentos que aluden a los episodios correspondientes a tiempo, biografías y sucesos en sus vidas a la vez de relacionarlos con el acceso a las tecnologías digitales, desde la dimensión temporal.

Cada botón rojo, indica una página en Apéndice N° 9 a la que corresponde al/los segmento/s seleccionado/s para ese punto en la línea del tiempo. De esta manera se invita al lector a conectar lo que aquí se explica con las ilustraciones del análisis.

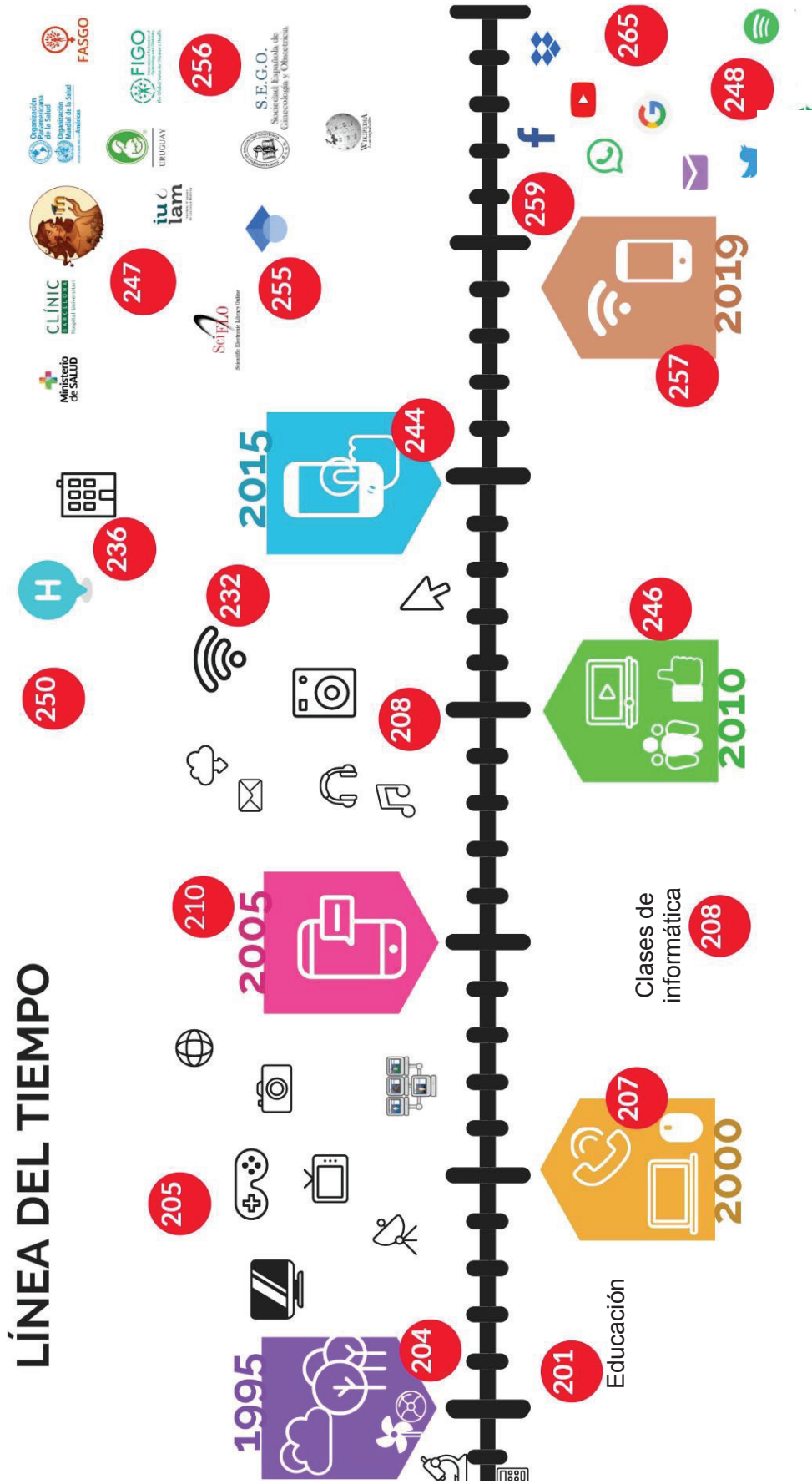


Figura 23: Diagrama del análisis de categorías.

A través de las narrativas se reconstruyen en la línea del tiempo la adopción de tecnologías digitales, integración y apropiación a lo largo de la vida de las entrevistadas. Aparecen también algunos aspectos generales de sus trayectorias, que muestran relaciones entre categorías. Cada número en los botones rojos señalan una página donde se ilustra ese aspecto.

El uso que dan a las tecnologías en sus vidas cotidianas trata más que nada de un uso relacional o vincular que demanda la tecnología para comunicarse y algunas veces para informarse de asuntos cotidianos, y el consumo para entretenimiento, por lo que el componente más desarrollado de los entornos personales de aprendizaje es el relacional, sea o no a partir de producciones propias. En este sentido, son consumidoras pasivas ya que no realizan producción de contenido, lo que se contrasta con lo expuesto por Scolari (2018) en el alfabetismo transmedia, donde los jóvenes (estudiantes de secundaria) son considerados productores y consumidores, por lo que se los denomina prosumidores.

El uso de tecnologías digitales con fines de aprendizaje y acceso al conocimiento científico es poco desarrollado, encuentran dificultades y a la vez expresan preferencias por los formatos físicos que hacen palpables las cosas. El acceso a videos por ejemplo tiene como propósito el comprender algún concepto de forma dinámica o que les enseñen a desarrollar alguna habilidad o destreza. YouTube es, a través de algunos canales específicos, la plataforma de preferencia para la búsqueda de información y explicación del conocimiento académico (y comparte el uso recreativo) e intenta tímidamente ser el espacio de producción de conocimiento, ya que a partir de propuestas docentes (implicada), aparece la intencionalidad medida con el propósito de ayudar y colaborar con nuevas generaciones, de crear producciones que enseñen de qué se trata la carrera y cómo son las prácticas iniciales. Como plantean en las conclusiones del proyecto *Transmedia Literacy*, “YouTube es uno de los espacios de aprendizaje en línea más importantes, y ocupa un lugar central en el consumo mediático de contenidos y (a veces) incluso en su producción” (C. A. Scolari, 2018).

A diferencia de las estudiantes que cursaron el primer año de la carrera de medicina, las demás, si bien no presentan dificultades en sus competencias digitales, tienen mayores dificultades a la hora de acceder a información de páginas o sitios confiables, haciendo uso de blogs y wikis, a diferencia de las anteriores que definen y diferencian esa confiabilidad y validez. De todas maneras, todas en el proceso de autogestión de la información demandan la validación docente de la información a la que acceden, por lo que la mayoría del material de origen digital es desplazado por materiales analógicos que además suelen ser de su preferencia.

El material al que acceden a través de las docentes parteras es calificado en algunas oportunidades como desactualizado, por lo que recurren a docentes de las clínicas de ginecología y neonatología (médicos) con quienes comparten espacios en la práctica clínica, para acceder a las nuevas evidencias científicas. En este orden, se identifica cómo en las relaciones de saber/poder (Foucault, 1979) entre parteras y médicos, este es un ejemplo de cómo el poder es



otorgado en estas relaciones de poder, ubicándose frente al acceso al conocimiento en un lugar de dependencia académica.

Por otra parte, han generado estrategias comunitarias que implican mantener suscripciones de nubes virtuales (Dropbox) en las que respaldan el material de estudio, nuevas evidencias científicas y protocolos asistenciales a los que acceden, lo que pasa de generación en generación hace aproximadamente tres años. Esa estrategia macro también es replicada en grupos más reducidos.

A partir de las narrativas de los sujetos de la investigación, inferimos que las prácticas docentes no apoyan y fomentan activamente la autogestión de aprendizajes y el desarrollo de entornos personales de aprendizaje. Así, parafraseando a Chaves Barboza (2014) si bien, la teoría sobre entornos personales de aprendizaje⁵¹ ubica a los docentes en roles de apoyo en la autogestión de aprendizajes, hay evidencia de que eso no se cumple, lo que queda demostrado en nuestro caso (Chaves Barboza, 2014).

Encontramos que en la medida que se entregan materiales didácticos, bibliografía y no se aceptan de forma implícita nuevas fuentes de conocimiento, la autogestión estudiantil se ve limitada en cuanto a ser promovida. Claro está que se la autogestión existe y está presente, pero muchas de las fuentes a las que acceden o que usan son consideradas como no confiables o no válidas ya que no cumplen con las normas implícitas que otorgan las docentes.

⁵¹ Aquí el autor se refiere a la noción de entorno personal de aprendizaje denominado “limitado”: se concibe como el conjunto de herramientas tecnológicas elegidas, integradas y utilizadas por un individuo para acceder a nuevas fuentes de conocimiento (Gallego-Arrufat & Chaves-Barboza, 2014, p.8)

Principales hallazgos

“Para aprender los jóvenes usan viejas estrategias en nuevos entornos” (Scolari, 2018), por lo que lo novedoso es la forma en que el recurso sustituye la presencialidad y es utilizado como herramienta de comunicación para favorecer el acercamiento a la información en tiempo real o diacrónico “

A partir del uso de la aplicación de WhatsApp determinamos como creaciones a las notas de audio (audio-estudio), porque cumplen con el carácter de producciones utilizadas para aprender, accediendo al contenido, modificándolo y compartiéndolo

Las prácticas docentes no apoyan y fomentan activamente la autogestión de aprendizajes y el desarrollo de entornos personales de aprendizaje, más bien los limitan

Los usos previstos por gestores educativos y programas de entornos virtuales de aprendizaje, desde donde se proponen los usos, no es el mismo que le dan las docentes, ni al que acuden las estudiantes.

Las redes personales de aprendizaje potencian aprendizajes colaborativos, estableciéndose diversos roles en diversos momentos.

Las docentes no han alcanzado niveles de integración de las tecnologías educativas en la gestión de los cursos, por lo que se ubican en los inicios de las categorías de diseño educativo basadas en el uso didáctico de recursos y herramientas tecnológicas con la principal característica de dar acceso a información, sea como repositorio de material o a través de noticias y comunicados.

El componente más desarrollado de los entornos personales de aprendizaje es el relacional, sea o no a partir de producciones propias, por lo tanto, son consumidoras pasivas ya que no realizan producción de contenido

Consideran que el entorno virtual es poco utilizado en la Escuela de Parteras, pudiendo ser una herramienta de mayor provecho si se adoptaran usos más potentes, demandando la posibilidad de hacer preguntas o recibir informaciones de carácter más inmediato o urgente, ya que su uso no es asiduo.

Sugieren beneficiosa la posibilidad de aprender a hacer búsquedas de información, accesos a páginas científicas y suscripciones a sitios confiables (experiencia de quienes cursaron primer año de la carrera de medicina).

Cuadro 17: Principales hallazgos de la investigación

2.5. Modelo Teórico de la Teoría Sustantiva

A partir del análisis presentado en el Apéndice 9⁵² proponemos un modelo teórico que explica cómo es que se estructuran las tecnologías digitales en los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras.

Para ello enfatizaremos en la idea de entorno personal de aprendizaje como un ecosistema, es decir, un concepto amplio que facilita el aprendizaje y se nutre de herramientas, recursos, actividades, relaciones y personas. Es un enfoque, no un programa o una plataforma (Castañeda y Adell, 2011; Eduland.es y Adell, 2014)

Ahora bien, como hemos visto los entornos de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras constan de un componente fundamental como lo es el aspecto relacional, que se origina en la identidad personal y luego abastece a la identidad profesional construida y enmarcada en un entorno institucional propicio para dar cabida al relacionamiento, puesto que el campo disciplinar elegido tiene como bandera el relacionamiento con los demás cara a cara.

Es decir, que en este modelo consideramos que los entornos personales de aprendizaje no sólo se valen de tecnologías digitales, sino de todas las herramientas recursos, actividades y relaciones de las que se valen para aprender.

Será importante valorar cómo se ha construido el modelo, para lo que se ha diseñado el paso a paso de la construcción de las categorías y sus relaciones en la Figura 24. En primer instancia la identidad se construye a lo largo de la vida, a través de la biografía y desarrollo psicoafectivo de la persona, su origen, ciclo vital, sexualidad, familia y afectos, relaciones, valores, intereses, relaciones, escolarización, recreación, trabajo, expresándose como identidad personal que posteriormente será sostén de la identidad profesional, a partir del deseo por estudiar. En esa relación queremos demostrar la noción de que el aprendizaje se da a lo largo de la vida, así como varios autores lo han vinculado por ejemplo al desarrollo (Piaget, 1967; Vygotski, 1988) y de esa forma acompaña en las decisiones y caminos que van tomando.

Es decir, de la identidad personal nace la relación con el aprendizaje como un valor fundamental, del que luego surgirá la identidad profesional. Las características de la identidad profesional (valoración de la carrera, valores profesionales, rol de servicio), son fruto de la interacción entre el aprendizaje y el currículum, lo que se aprecia en la Figura 24 c. el currículum formado por el

⁵² Que por razones de requerimientos de paginación en la compaginación de esta tesis se presentan en Apéndices.

contexto didáctico y el contexto institucional forjan la identidad profesional que a partir de las experiencias que aportan formación profesional y crecimiento personal, unen en un círculo el aprendizaje (Figura 24 c y d).

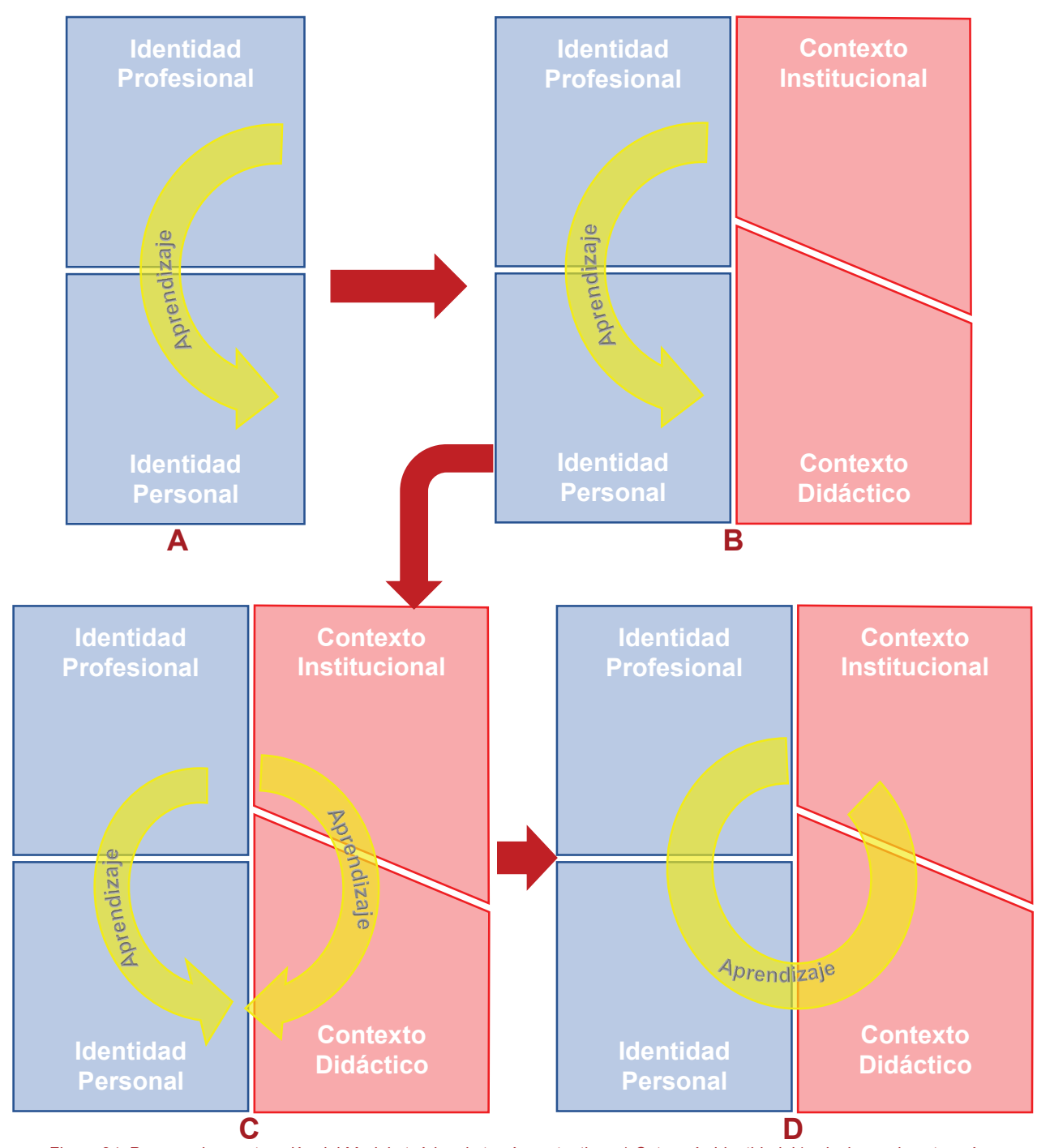


Figura 24: Proceso de construcción del Modelo teórico de teoría sustantiva. a) Categoría Identidad; b) relaciones de categorías Identidad y Currículum; c) Relaciones de las tres categorías; d) Relación de entornos personales de aprendizaje en las tres categorías.

De esta forma podemos apreciar que en el modelo, identidad, currículum y aprendizaje operan fuertemente vinculados. Ahora bien, los entornos personales de aprendizaje, como decíamos al inicio de esta sección, son un concepto que facilita el aprendizaje, forman parte de él, por lo que lo ubicamos, dentro de ese círculo sin límites definidos ya que es dinámico, cambia a lo largo de la vida, al igual que sus componentes e interacciones. (Figura 25 a).

A continuación, vemos como en el modelo operan esos componentes con las tecnologías, que forman parte de sus aprendizajes, atravesando la esfera del entorno personal de aprendizaje, a la vez que presenta otras direcciones. Los vértices señalan dónde intervienen: en sus construcciones identitarias y en el currículum.

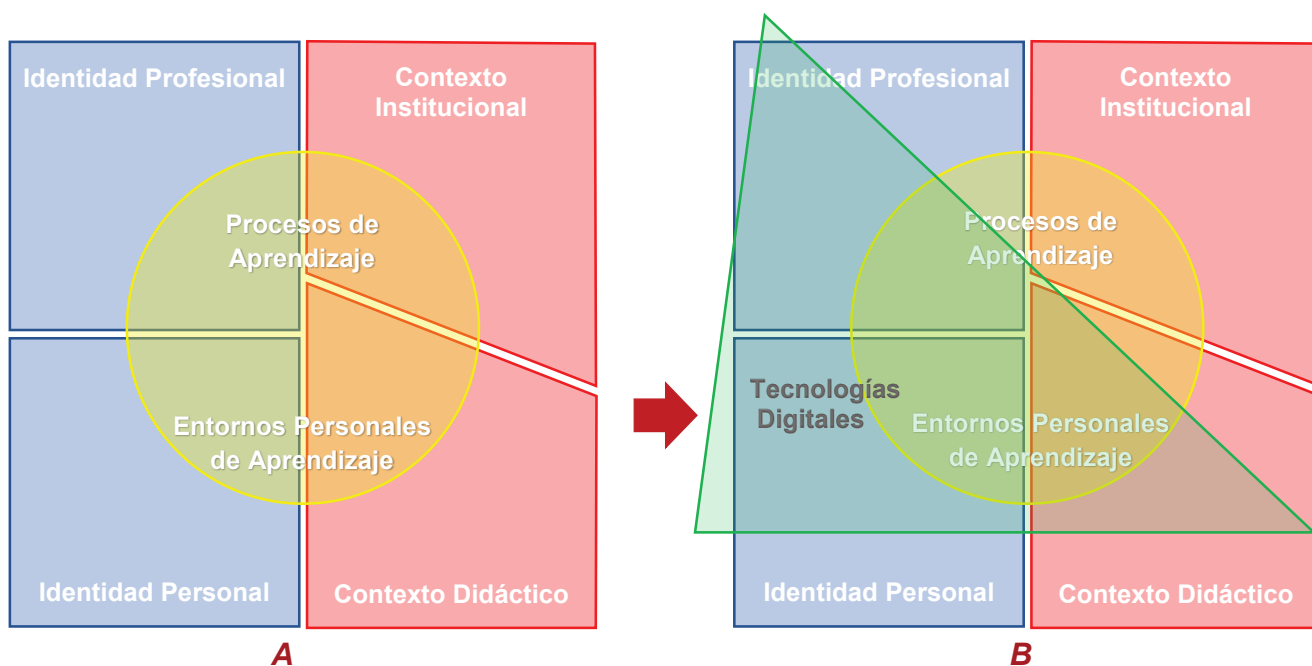


Figura 25: Modelo teórico de teoría sustantiva en construcción y sus relaciones.

Encontramos que la utilización de tecnologías digitales posee fines vinculares, para comunicarse y para recreación, es decir, se desarrolla su red personal de aprendizaje por sobre los demás componentes de los entornos personales de aprendizaje. Esta característica es apoyada por Adell que ha realizado varias afirmaciones sobre ello en redes sociales, canales de YouTube, blogs, etc. (EduLand.es y Adell, 2014; Hablemos de e-Learning y Adell, 2010; SCOPEO: PLE - ePortafolio y Adell, 2011), y en diversas publicaciones que dan cuenta de que la red personal de aprendizaje es uno de los componentes de los entornos personales de aprendizaje, pero no es el único.

En los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras aparecen poco desarrolladas las herramientas digitales de acceso a la información o conocimiento y mucho menos a las herramientas y recursos digitales de modificación, reelaboración o reflexión, por lo que se constituyen como consumidoras y no como productoras. Esta es una diferencia importante a la que arribamos y contrasta con lo que se propone del Alfabetismo Transmedia (Scolari, 2018).

Sin embargo, dentro de las estrategias de aprendizaje, así como las estrategias de enseñanza que prefieren se encuentran el hacer, la reflexión y modificación de sus pensamientos y criterios, siendo por ejemplo el debate una herramienta didáctica muy bien aceptada por todas.

De esta forma, podemos ver cómo se compensa esa falta de herramientas de modificación o reelaboración del conocimiento a través de tecnologías digitales, con las mismas estrategias, pero cara a cara, en la presencialidad y la vinculación que otorga el estar juntas sin mediaciones.

Estratégicamente, la herramienta que surge incipientemente como instrumento de reflexión o modificación y reelaboración se origina para remediar el hecho de no estar juntas, es decir, buscando una estrategia que sustituya la presencialidad y las acerque.

Vale preguntarse si en este sentido la identidad profesional interfiere de alguna manera en esta necesidad de estar juntas, cara a cara. Este aspecto es atribuido a la “convivencia” institucional a la que se acostumbran y es difícil desapegarse, y por otro lado el rol profesional implica una cercanía física, emocional y espiritual con las usuarias, debe darse esa conexión que permite el desarrollo de la empatía, de la tolerancia y el acompañamiento, la comprensión y el respeto por la otra persona. Todos estos atributos profesionales son expresados mediante acciones, actitudes y procedimientos, por lo que no necesitan del desarrollo de las habilidades tecnológicas para este desempeño, que no puede ser mediado.



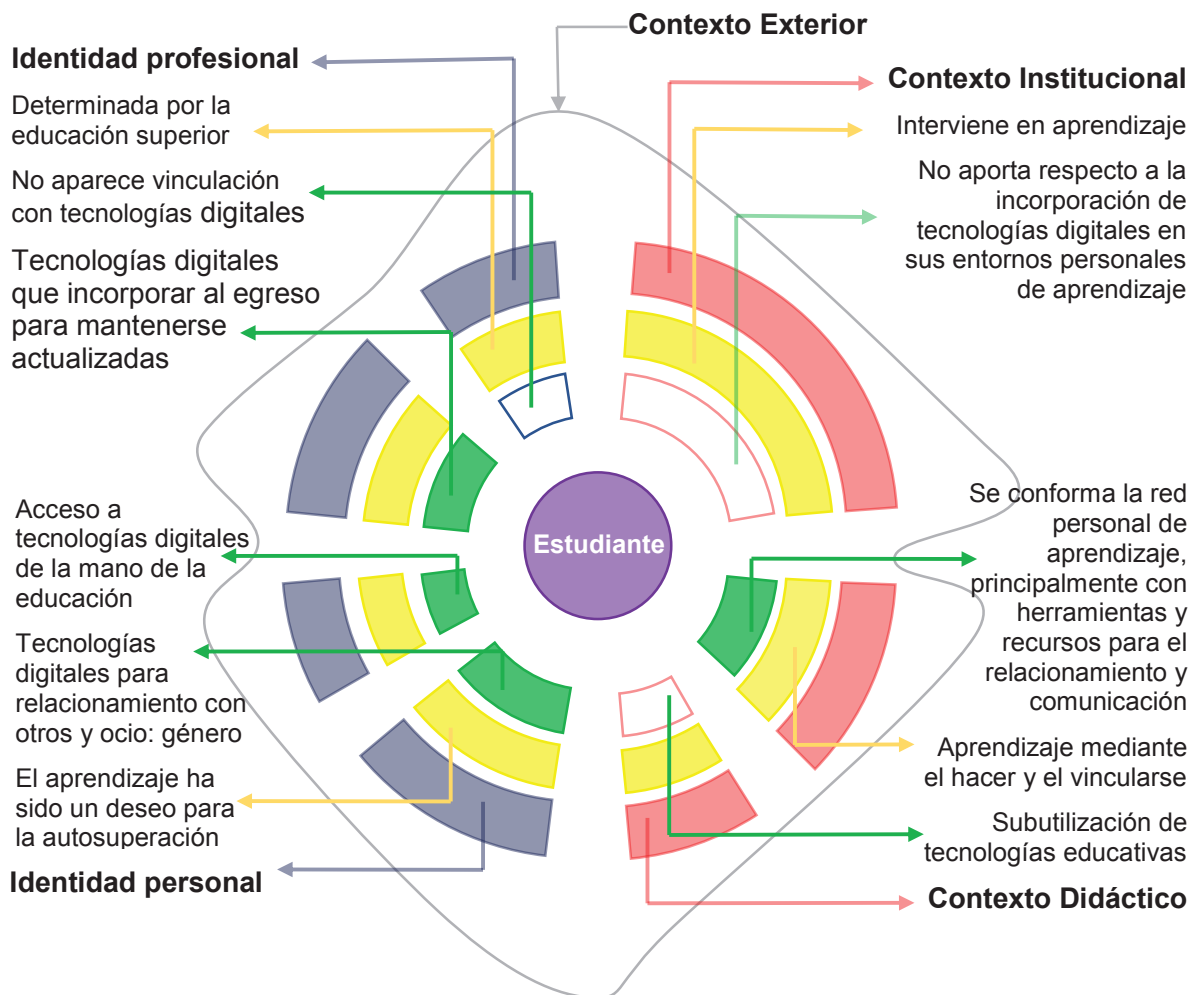


Figura 26: Modelo de Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras

Aquí vemos que existe una dimensión (a partir de estructuras verdes en el modelo) que se origina en la identidad e incluye el aprendizaje y el currículum, es decir, están interconectados, y las tecnologías forman parte de esa tríada interna: las tecnologías forman parte de sus aprendizajes, se integran en sus recursos de aprendizaje, en un contexto social y educativo que podrán ser potenciadas aún más.

La identidad influye en el modo en que las tecnologías digitales integran sus entornos personales de aprendizaje. Recordemos que aparecen en la vida de las estudiantes con fines educativos accediendo a computadoras para beneficiarse de lo que podrían hacer con ellas en el ámbito educativo, específicamente en la secundaria. Las familias desde un lugar de sacrificio y carencia, o personas cercanas, les regalaron la primer computadora para que le dieran uso a nivel

educativo (aprendizaje), por lo que el primer acceso se vincula en sus biografías (identidad) y la clase social (identidad) a la vez que con los afectos o relaciones afectivas (identidad).

Es decir, la integración de tecnologías digitales en sus entornos personales de aprendizaje podría estar determinada por las características del acceso inicial en cuanto a contexto socioeconómico y cultural, por lo que la identidad tiene una injerencia directa en ello.

Por otro lado, el aprendizaje visto como el vehículo hacia el progreso y superación personal, es el motor fundamental de la construcción de identidad profesional, que las lleva a la institución universitaria, la que presenta características determinantes en la integración de recursos de tecnología educativa.

La Institución no promueve activamente la integración de tecnologías educativas en la enseñanza. Desde el punto de vista del currículum, la implementación de estrategias didácticas en las que intervengan tecnologías digitales son pocas, limitándose al uso de presentaciones tipo PowerPoint en clases y la plataforma EVA como repositorio de material, y no son atractivas o bien valoradas por las estudiantes, lo que es apoyado por Chaves Barboza (2014), quien realiza recomendaciones específicas al respecto y que son líneas de trabajo a futuro a partir de esta investigación. Se deberían buscar estrategias didácticas que medien tecnologías digitales, manteniendo las características de los recursos bien valorados en la enseñanza y los que usan para el aprendizaje colmando sus necesidades.

Desde “la Escuela” como establecimiento no hubo gestiones suficientes para solventar el acceso a los recursos porque a partir de la mudanza edilicia de la Escuela, se perdió el espacio físico (sala de informática) y la red de wifi, por lo que actualmente no hay facilitadores institucionales para el acceso. Por este motivo el establecimiento educativo no interviene en estas relaciones. Por tanto y como consecuencia de ello se deberá aspirar a mejorar el acceso a los recursos y herramientas a nivel institucional, de lo contrario no serán favorecedoras las estrategias de adherencia y promoción.

En definitiva, si no se modifican los usos de las tecnologías educativas en la Escuela de Parteras, no se logrará su integración por parte de las estudiantes. Para esto no sólo es necesario contar con la infraestructura institucional, sino también habrá que potenciar y trabajar con las docentes en cuanto a sus competencias digitales y la integración de ellas en las didácticas específicas de la carrera, ya que el campo disciplinar es determinante en la adopción de tecnologías digitales en la enseñanza, por lo que hay recursos y herramientas que no resultan operativas.



Por lo tanto, se deberá animar a las estudiantes a la autogestión crítica de contenidos, enseñando cómo realizar búsquedas a través de internet y cómo producir y compartir, de modo que puedan establecerse redes personales de aprendizaje más amplias, superando la institución y si quisieran contactando con estudiantes de partería y obstetricia de otros países.

3. Síntesis del Capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados de la investigación y se dio un pantallazo general a las ilustraciones de las propiedades y dimensiones que constituyen las categorías profundizadas en el Apéndice 9.

Los hallazgos permitieron la identificación de tres categorías: Identidad, Currículum y Aprendizaje, que mediante la variación de sus propiedades y dimensiones establecen relaciones explicativas de la conformación de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes del campo disciplinar de la partería.

A partir de ellas se propone un modelo teórico que da cuenta de la influencia de la identidad y el currículum en el aprendizaje y por consiguiente en la constitución de los entornos personales de aprendizaje.



Capítulo IV

Conclusiones

1. Introducción

Este capítulo final da cierre a la tesis en la que se ha plasmado el proceso de investigación, desde su construcción como problema de investigación, los pasos metodológicos requeridos y orientados por la Teoría Fundamentada, así como el análisis y la discusión de los resultados y hallazgos, hasta la propuesta final de un modelo que pretende dar explicación al fenómeno estudiado.

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se ha arribado y las futuras líneas de investigación y acciones a seguir en lo que concierne a este proceso dentro de la Escuela de Parteras.

2. Retomando objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación planteaba “conocer cómo se configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales”.

Para alcanzar este objetivo proponíamos como objetivos específicos reconocer las tecnologías digitales utilizadas en la vida cotidiana por las estudiantes; relacionar los usos educativos o de aprendizaje que otorgan a esas tecnologías digitales enmarcadas en estrategias de aprendizaje tanto formal como informal; identificar cómo se integran las tecnologías digitales a sus entornos personales de aprendizaje y el modo en que se articulan con las tecnologías proporcionadas desde la institución como parte de la propuesta formal de enseñanza.



Consideramos que estos objetivos han sido cumplidos y superados, en la medida que los entornos personales de aprendizaje no sólo han sido descriptos, sino que hemos encontrado un modelo que da cuenta de cómo operan las tecnologías digitales en esos entornos y cómo se relacionan con sus identidades y con el campo disciplinar. Este hallazgo será abordado hacia el final del capítulo, a continuación, plantearemos las respuestas a las preguntas de investigación, a modo de ir ordenando la teoría sustantiva en respuesta a nuestras interrogantes iniciales.

P-1. ¿Cómo las estudiantes de la Escuela de Parteras usan las tecnologías digitales para aprender?

En primer lugar, usan tecnologías digitales para comprender y luego para buscar información o contenidos. Es decir, a través de la búsqueda de diversos formatos encuentran y establecen sus propias estrategias de aprendizaje que les permitan comprender la información o conocimiento obtenido ya sea en clase, en la práctica o en un libro. También usan las tecnologías para modificar la información y compartirla, pero en menor medida.

Un uso destacado es la implementación de los “audio-estudio” y “foto-estudio” denominación que integramos en la codificación y análisis, ya que es importante señalar que a través de herramientas de comunicación han encontrado la forma de salvar distancias espaciales y temporales que les permiten mantener el vínculo, contacto directo que requieren para sus aprendizajes.

P-2. ¿Cómo esas tecnologías digitales conforman sus entornos personales de aprendizaje?

Como vimos en el capítulo de resultados, las tecnologías digitales son parte de los entornos personales de aprendizaje en los tres componentes: herramientas de acceso, modificación y relacionamiento.

En el Cuadro 18 se nuclea según estos tres componentes, diferenciando cuando corresponden al grupo de tecnologías digitales.

Tipo de herramienta	Entorno Personal de Aprendizaje NO digital	Entorno Personal de Aprendizaje Digital
Herramientas y Recursos de Acceso a la Información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros formato analógico ▪ Protocolos y guías de atención del Ministerio de Salud ▪ Clases teóricas ▪ Clases prácticas que incluyen guardias, rotaciones por salas de internación y policlínicas. ▪ Momentos de estudio entre pares ▪ Tutoría entre pares ▪ Docentes ▪ Profesionales de la Salud ▪ Usuaris y sus familias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar en internet ▪ Celular ▪ Computadora ▪ EVA ▪ Diapositivas ▪ Libros formato digital ▪ Audiovisuales ▪ Notas en celular ▪ Páginas Académicas ▪ Revistas académicas ▪ Consensos y artículos académicos ▪ YouTube ▪ Enciclopedias digitales ▪ Bibliotecas virtuales
Herramientas de Creación y Respaldo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartillas ▪ Cuadros y esquemas ▪ Resúmenes ▪ Encares ▪ Base de datos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prezi ▪ Word ▪ Picasa ▪ Nubes virtuales
Herramientas de Relacionamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clases prácticas ▪ Aprendizaje Vivencial (experiencias prácticas) ▪ Trabajos grupales ▪ Retroalimentación entre pares y de docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidades virtuales ▪ Correo electrónico ▪ Foto-estudio ▪ Audio-estudio ▪ Nubes virtuales ▪ Grupos de Facebook ▪ Grabación/Audio ▪ Captura de pantalla ▪ WhatsApp, Twitter, Facebook

Cuadro 18: Tecnologías digitales que conforman los Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras

P-3. ¿Cómo usan otras tecnologías digitales que están a su alcance que no son parte de las propuestas de educación?

Estas tecnologías son las que usan a diario como herramientas de comunicación en su mayoría, siendo fundamental el uso del celular como dispositivo. Al mismo tiempo, a través del celular no sólo se comunican con familiares, amigas compañeras, sino que también lo hacen de forma directa con docentes. Otro uso habitual de las tecnologías digitales es el de recreación a través del uso de redes sociales, lectura y/o participación interpersonal en grupos con intereses específicos como ser la lectura o escritura, feminismo, etc. También el uso de aplicaciones que brindan información es habitual, por ejemplo, las de sistema de transporte urbano, el clima y noticias. Como vemos, la mayoría de los usos se basa en el acceso a información y comunicación.

P-4. ¿Cómo aprenden con las tecnologías digitales que sí satisfacen sus expectativas?

El aprendizaje de estas estudiantes se centra especialmente en las estrategias procedimentales o manipulativas, lo que deja un mínimo de posibilidades del uso de tecnologías digitales para aprender lo que forma parte de sus herramientas mediatizadoras entre el relacionamiento interpersonal entre pares y el vínculo con docentes, así como el acceso a la información.

P-5. ¿Cómo se configuran sus entornos personales de aprendizaje?

Los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras se configuran en las tres categorías emergentes: Identidad, Currículum y Aprendizaje.

Este modelo se configura a partir de la construcción de la Identidad de las estudiantes, es decir, sus trayectorias vitales y académicas, sus características personales y las que van adquiriendo como futuras profesionales, determina la inclusión de diversas herramientas y recursos a sus entornos personales de aprendizaje; el Currículum y el conocimiento profesional influyen en la adopción de diferentes estrategias originadas a partir de las didácticas específicas para el desarrollo de sus entornos personales de aprendizaje; y el Aprendizaje que como categoría emergente describe, además de sus entornos personales de aprendizaje, los procesos de aprendizaje que describen la estrategias de autorregulación y motivación que son nutridas y retroalimentadas por dimensiones de la Identidad y del Currículum.

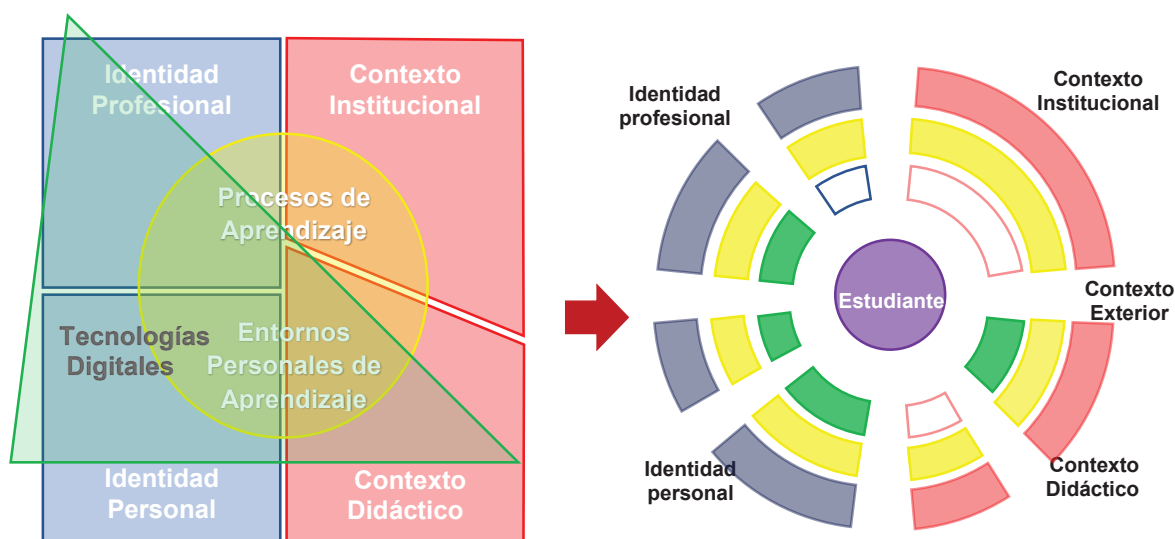


Figura 27: Configuración de Entornos Personales de Aprendizaje y producto final expresado como modelo de Entornos Personal de Aprendizaje de las Estudiantes de la Escuela de Parteras

P-6. ¿Cómo se integran a sus entornos personales de aprendizaje las tecnologías proporcionadas institucionalmente como parte de la propuesta formal de enseñanza?

Los recursos digitales proporcionados desde la institución son aceptados, aunque consideran que son subutilizados, dando incluso varias sugerencias e ideas para su uso a futuro con nuevas generaciones. Resaltan que el entorno virtual de aprendizaje es una herramienta potente de poco uso en la Escuela por desconocimiento docente y que la utilización mayoritaria es como repositorio de materiales, sin otros usos útiles como por ejemplo el de comunicación con docentes que hoy en día debe ser personalizado.

P-7. ¿Cómo contribuir a que se integren tecnologías digitales que satisfagan sus expectativas de aprendizaje?

A partir de las sugerencias brindadas por estudiantes entrevistadas consideramos que es necesario trabajar con la comunidad docente acerca de este tema, porque existen formas de utilizarlas e implementarlas que sean específicas para el campo disciplinar, adaptándose a la didáctica específica y generando la motivación y adopción requerida para ello. Es importante en esta instancia generar el mayor compromiso docente posible en la implementación de esas estrategias a modo de generar una pauta institucional que sea el sello y que evolucione en la medida que requiera y se adapte no sólo a las nuevas innovaciones educativas sino a las demandas del campo de conocimiento.

3. Conclusiones

Agrupadas en comunidades universitarias pequeñas, las estudiantes comparten tiempo en el que conviven. Si entendemos que convivir es vivir en compañía de otras personas (RAE, s. f.), estableceremos que se encuentren, en un mismo lugar y con funciones u objetivos comunes determina su convivencia en lo que simbólicamente es para ellas “La Escuela”. El hecho de estar juntas como grupo, y compartir varias horas, muchas veces en subgrupos más pequeños, se establecen vínculos de confianza y amistad en las que se comparten a través del diálogo experiencias de vida y de aprendizaje de la carrera. Por lo tanto, sus redes personales de



aprendizaje están formadas especialmente por relacionamiento cara a cara, sin mediar demasiados intermediarios para su aprendizaje, prefieren el contacto, el vínculo y el diálogo.

Estas características no solo son generales en este grupo, sino que encuentran su explicación en la construcción de sus identidades profesionales y que obviamente se relacionan con la identidad personal. La influencia de la identidad en la adopción de tecnologías digitales radica en la apreciación que le han otorgado en sus vidas, la que ha sido inicialmente con fines instrumentales por la imposibilidad de acceder a internet, y posteriormente, siendo un uso actual, para el relacionamiento con otras personas a través de las redes sociales.

Por otra parte, aparece el género como moderador de ciertos usos por sobre otros según varios autores (Alonso-Ruido et al., 2015; Booth et al., 2010; Castaño-Collado, 2008; Claro, 2011; Curbelo y Moreira, 2014b; Espinar-Ruiz y González-Río, 2009; García González et al., 2012; Imhof et al., 2007; Rodríguez Lajo et al., 2008; Romero Tena, 2011; Sáinz y Eccles, 2012; C. A. Scolari, 2018; Sunkel, 2006) que afirman que las mujeres usan y presentan actitudes de mayor confianza y seguridad con la tecnología digital con fines académicos y vinculares, pero no podemos descartar ni minimizar los usos recreativos, instrumentales y lúdicos que hacen de ellas.

Se valen de tecnologías digitales como medios de comunicación para su recreación y para remediar las distancias territoriales y temporales que les impiden mantener contacto con sus compañeras, encontrándose adopciones no previstas o no visibles con la función de aprendizaje. Este hecho se apoya en el estudio de Coll et al. (2008) respecto a que los usos previstos son diferentes a los usos reales. Aquí en contraposición podemos decir que ni siquiera fueron usos previstos para el aprendizaje.

Esas mini producciones (audio-estudio, foto-estudio) tienen la intención de intercambiar razonamientos, puntos de vista y reflexiones que son enriquecidas una vez que logran el objetivo de retroalimentación, siendo un ida y vuelta virtual en lugar de presencial. Estos momentos de intercambio son momentos de aprendizaje como lo son las clases, cuando se trabaja en grupos aplicando estrategias de enseñanza basadas en el trabajo colaborativo, que utilizan para optimizar tiempo.

Asimismo, esas redes personales de aprendizaje son las que demuestran una adopción de tecnologías digitales que, con el objetivo de acercar la distancia que suplanta el contacto físico, media el contacto propiciando nuevos entornos de relacionamiento en el que se establecen aprendizajes. De esta forma, aparece una oportunidad para desarrollar las otras áreas de los entornos personales de aprendizaje: herramientas de acceso y de modificación y/o reflexión de la información.



A través de las relaciones y vínculos que se establecen mediante tecnologías digitales, se propician procesos de aprendizaje, que son similares a las relaciones que se dan en la práctica directa con una usuaria, o el intercambio con las docentes en la guardia, policlínica o en el salón de clase.

Se ha visto que es fundamental la integración de docentes, usuarias y otros profesionales en sus entornos personales de aprendizaje, cobrando relevancia los contextos de aprendizaje proporcionados por la Escuela de Parteras que es la que sustenta estas formas de aprendizaje.

El campo disciplinar resulta determinante en los procesos de aprendizaje, influyendo en la incorporación de ciertos tipos de tecnologías con fines educativos. Se mantiene la tradición de enseñanza basada en la transmisión generacional de partera a partera como ha sido ancestralmente (Fajardo Flores, 2013), motivando la reflexión permanente centrándose en las cualidades del ideal profesional tomado del perfil esperado (Escuela de Parteras, s. f.) que cada una re-construye y se transmite de generación en generación, involucrando las virtudes de cada persona en referencia al atributo de “humanismo”.

En este sentido, los entornos personales de aprendizaje están determinados por los campos disciplinares, por los modos de enseñanza y los modos de aprender. Estas estrategias de aprendizaje se centran en la práctica, la aplicación de los conocimientos mediante el hacer procedimental, manipulativo y actitudinal, donde las herramientas y recursos de acceso a la información se determinan por los referentes académicos (docentes de la Escuela y de Clínicas o Cátedras de la Facultad de Medicina), sus clases, materiales recomendados y presentaciones de clases (diapositivas). Las herramientas audiovisuales son las preferidas a la hora de acceder a información y explicación de temas de estudio, por lo que se implementa como una estrategia de aprendizaje con intenciones de ser herramienta de reflexión y modificación de contenidos. También forman parte de estos recursos los libros en formato impreso por sobre el formato digital y en algunos casos la búsqueda de artículos científicos en internet y bibliotecas digitales, para lo que se encuentran variaciones e incluso dificultades en su acceso. Este es un punto clave para desarrollar esta área de los entornos personales de aprendizaje y para que las estudiantes autorregulen los procesos de acceso a la información como parte de sus procesos de aprendizaje.

Otro uso de tecnología en sus procesos y entornos de aprendizaje es el que cumple la función de repositorio de material donde tienen respaldada la información que necesitan a modo grupal e individual y de acceso rápido y que no requiere del acceso a internet permanente (nubes, notas en el celular).



Identifican que a través de las tecnologías digitales existe la oportunidad de acceder a la información en cualquier momento, en cualquier lugar y que ha permitido flexibilizar algunos aspectos de la enseñanza universitaria a personas que trabajan o tienen hijos, quienes antes no podían estudiar. Enfatizan y promueven estrategias que brinden acceso y flexibilización a partir de grabaciones de clases, polimedias, interacción entre estudiantes, y de estudiantes con docentes, para lo que en “la Escuela” hacen falta dentro de las relaciones del contexto didáctico e institucional, renovar el plan de estudios.

En referencia a la percepción que tienen de las tecnologías digitales propuestas institucionalmente surge como unanimidad que existe una subutilización general de ellas y de la Plataforma de entornos virtuales de aprendizaje en particular, generándose cierto asombro ante propuestas innovadoras como polimedias, por ejemplo. Reconocen que cuando se usa la plataforma, se realiza mayoritaria mente como repositorio de material, lo que se evidenciaba por Rodés, Canuti et al. (2012) para el área de Ciencias de la Salud, donde ubicaban con un 60% de los cursos con el modelo de repositorio con la carencia en el desarrollo de herramientas de evaluación y autoevaluación.

Un hallazgo importante es la relación que existe entre el contexto institucional percibido por las estudiantes que no da soporte o sustento a las innovaciones tecnológicas actuales. Un ejemplo de ello es la falta de acceso a wifi en el nuevo edificio, que les permita descargar material, acceder a la plataforma de entornos virtual de aprendizaje, o cualquier búsqueda de contenido con fines académicos. Al mismo tiempo, fue mencionado como una pérdida la sala de informática, no solo como espacio en el que tenían acceso a una computadora y a internet, sino como espacio de encuentro, de relacionamiento con sus compañeras, una sala de estudios.

Por otra parte, es interesante señalar que no se evidencian prácticas docentes que fomenten el desarrollo de los entornos personales de aprendizaje por lo que activan estrategias de acceso al conocimiento una vez más a través de los vínculos en la práctica clínica e insertas en los espacios de aprendizaje generados por el currículum. De esta forma, consultan con médicos a través de los cuales acceden al conocimiento actualizado. Es importante reconocer que, por un lado, son los mismos a quienes ven como amenazas por la falta de diferenciación de roles, y, por otro lado, que las parteras docentes son visibilizadas por ellas mismas como no productoras y generadoras de conocimiento, encontrando uno de los posibles motivos por los que emergen los sentimientos de inferioridad y al mismo tiempo que las docentes tampoco desarrollan sus entornos personales de aprendizaje a partir de la producción y generación de contenidos. La producción de conocimiento en este caso sería la diferenciadora de roles.



4. Reflexiones finales

Esta investigación sobre entornos personales de aprendizaje a seguido todos los pasos orientados por la Teoría Fundamentada, hasta alcanzar a formular un Modelo Teórico de Teoría Sustantiva que pretende ser explicativo del fenómeno estudiado.

Hemos podido contrastar y apoyarnos en diferentes perspectivas teóricas sobre la adopción de tecnologías digitales para el aprendizaje que describen los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras; hemos respondido nuestras preguntas de investigación, y hemos presentado los hallazgos y conclusiones en base al análisis y discusión de los datos obtenidos de los que emergieron tres categorías: Identidad, Currículum y Aprendizaje.

Finalmente, formulamos un modelo que a partir de las categorías emergentes de la Teoría Sustantiva ofrecen una explicación del fenómeno estudiado - la conformación de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras - a partir de las siguientes premisas:

- ⇒ El modelo describe un Entorno Personal de Aprendizaje que integra las características y dimensiones de la Identidad, en tanto se desarrolla según características identitarias, experiencias e intereses personales y profesionales (identidad en construcción).
- ⇒ El modelo también está determinado por el currículum y el campo disciplinar (conocimiento profesional) donde los modos de aprender y de enseñar (didácticas específicas) se caracterizan - en nuestro caso - por el hacer procedimental y relacional mediante la problematización, el diálogo y la observación partera a partera. El currículum influye en los recursos y herramientas a adoptar para la autogestión de aprendizajes.
- ⇒ Las necesidades de aprendizaje de las estudiantes de partería se caracterizan por “el hacer” y estar en contacto, el relacionamiento cara a cara, por lo que las tecnologías digitales son integradas a sus entornos personales de aprendizaje en la medida que cubran esas demandas.

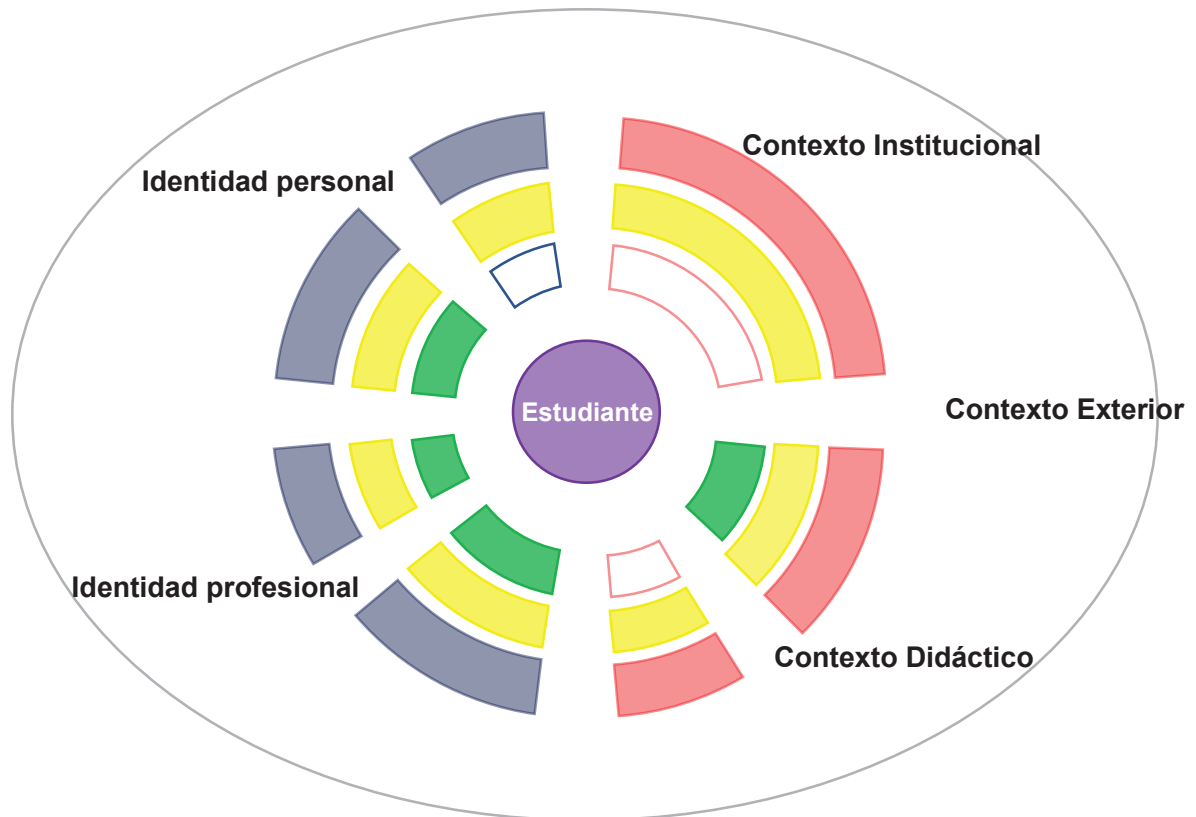


Figura 28: Modelo de Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras inmerso en la sociedad

Como líneas futuras para continuar trabajando, se propone indagar sobre los entornos personales de aprendizaje de las docentes, en tanto sean motivadores para lograr producciones de conocimiento en partería individuales y colectivas que sean ordenadas y sistematizadas, en beneficio de las estudiantes y la profesión.

Trabajar con la comunidad académica de la Escuela de Parteras acerca los resultados de esta investigación, sus puntos de vista y el desarrollo de líneas de acción para la elaboración e implementación de estrategias didácticas que integren tecnologías digitales como las estudiantes han considerado beneficioso.

Promover estrategias institucionales que faciliten la integración de las tecnologías educativas implementadas, apoyando y fomentando el desarrollo de autoaprendizajes: apoyar iniciativas de apoyo a salas de informática o salas de uso común con acceso a internet, cursos breves sobre manejo de entornos virtual de aprendizaje, búsquedas en bibliotecas virtuales, acceso a materiales actualizados y confiables, y siendo más optimista promover entre estudiantes cursos de escritura académica, postulaciones a proyectos estudiantiles, de manera que se genere la cultura de producción de contenidos desde la enseñanza de grado.

Referencias Bibliográficas

- Actas fin de curso. (2016). *Actas Sexología y Ed. Sexual*. Documentos de uso interno. Inéditos. Escuela de Parteras, Facultad de Medicina . Udelar.
- Actas fin de curso. (2017). *Actas Sexología y Ed. Sexual*. Documentos de uso interno. Inéditos. Escuela de Parteras, Facultad de Medicina . Udelar.
- Actas fin de curso. (2018). *Actas Sexología y Ed. Sexual*. Documentos de uso interno. Inéditos. Escuela de Parteras, Facultad de Medicina . Udelar.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una nueva manera de entender el aprendizaje. *Roig Vila y Fiorucci M.* Recuperado de http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/Claves-para-la-investigacion_19_30-Cap-3.pdf
- Adell, J., y Castañeda, L. (Eds.). (2013a). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Recuperado de http://www.academia.edu/download/33571770/ENTORNOS_PERSONALES_DE_AZ-_CLAVES_PARA_EL_ECOSISTEMA_EDUC_EN_RED.pdf
- Adell, J., y Castañeda, L. (2013b). La Anatomía de los PLEs. En *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Recuperado de http://www.academia.edu/download/33571770/ENTORNOS_PERSONALES_DE_AZ-_CLAVES_PARA_EL_ECOSISTEMA_EDUC_EN_RED.pdf
- Alarcón-Nivia, M. Á., Sepúlveda-Agudelo, J., y Alarcón-Amaya, I. C. (2011). Las parteras, patrimonio de la humanidad. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 62(2), 188-195.
- Alonso, A. (2012). El desarrollo del concepto de competencia digital en el currículum de las enseñanzas obligatorias en Galicia. *Innovación Educativa*, 0(21). Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/30>
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En *Aula Permanente. La orientación escolar en centros educativos* (Conocimiento Educativo, pp. 209-242). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., y Carrera-Fernández, M. V. (2015). Hábitos de uso en las Redes Sociales de los y las adolescentes: Análisis de género. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 054-057. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.317>
- Álvarez Orozco, M. E., Martínez Garduño, M. D., Rojas Rodríguez, M. T., Olivos Rubio, M., y García Vázquez, M. (2016). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo académico de los alumnos universitarios: Caso Facultad de Enfermería y Obstetricia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(14), 15.
- Álvarez Orozco, M. E., Martínez Garduño, M. D., Rojas Rodríguez, M. T., Reyes Palomares, L., García Vázquez, M., y Torrijos Sosa, A. (2016). Uso de tecnologías en el aprendizaje académico de alumnos universitarios: caso licenciaturas de enfermería y gerontología. En *educar para la salud, un reto actual. Libro Electrónico* (pp. 444-456). Universidad Autónoma de México.
- Amezcu, M. (2009). Foucault y las enfermeras: Pulsando el poder en lo cotidiano. *Index de Enfermería*, 18(2), 77-79.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*, Feb. 2007. Bristol: JISC, 64.
- Archivo Histórico Nacional. (2012). Archivo de la sección bedelía de la escuela universitaria de parteras Udelar (Uruguay) [Text]. Recuperado de <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/archivodetail.htm?id=1611950>
- Area, M., y Adell, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, 391-424.

- Asociación Obstétrica del Uruguay. (2007). Reglamento – Asociación Obstétrica del Uruguay. Recuperado de <http://www.asociacionobstetrica.com.uy/reglamento/>
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *Elearning papers*, 2(1), 1–8.
- Barberà, E., y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2), 2.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: Validez metodológica y potencialidades. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56). Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/261291461/Bertaux-D-Los-Relatos-de-Vida>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1–43. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Bolívar Botía, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Booth, S., Goodman, S., y Kirkup, G. (2010). *Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts: Social Constructs and Cultural Contexts*. IGI Global.
- Buckingham, D. (2008). *Mas allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital* (1. ed). Buenos Aires: Manantial.
- Bühl, V. (2013). *Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las Facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/9445/1/tesis_valery_buhl_2017.pdf
- Bustos, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (2007.ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabrera Castiglioni, M. (2015). *La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales. El caso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la Universidad de la República*. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5231>
- Campal García, M. F. (2006). Dossier: Practicando ALFIN. *Educación y Biblioteca*, 56, 48-55.
- Canto Ortiz, J. M. ., y Moral Toranzo, F. (2010). El Si Mismo Desde La Teoría De La Identidad Social. *Escritos de psicología*, (7), 57-90.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Castañeda, L., y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila y C. Laneve, *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca*. (pp. 83-95). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/24647>
- Castañeda, L., y Sánchez, M., Ma. del. (2009). *Entornos e-learning para la enseñanza superior: Entre lo institucional y lo personalizado*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22598>
- Castañeda, L., Tur, G., y Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: La última década. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221-241. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>

- Castaño-Collado, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Recuperado de https://www.catedra.com/libro.php?codigo_comercial=164095
- CDC. (2001). *Resolución del CDC del 26-12-01 punto 12.PDF*. Resoluciones adoptadas por el Consejo Directivo Central. Secretaría general, Universidad de la República.
- Centeno Moreno, G., y Cubo Delgado, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las tic del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 536-536. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- CEPAL, N., y Cooperation, G. S. for I. (2014). *La industria del software y los servicios informáticos: Un sector de oportunidad para la autonomía económica de las mujeres latinoamericanas*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36857>
- Chaves Barboza, E. C. (2014). Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura. *EDMETIC*, 3(2), 114-134. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i2.2892>
- Clark, D. (2002). Psychological myths in e-learning. *Medical Teacher*, 24(6), 598-604. <https://doi.org/10.1080/0142159021000063916>
- Claro, M. (2011). *El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3937-papel-tecnologias-la-informacion-comunicaciones-la-educacion-inclusiva>
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/419/1/978-84-475-3517-0.pdf>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las ... *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación [en línea]*, 1-24.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: Una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Contratos Didácticos - Escuela de Parteras. (2017). *Contratos Didácticos 2017*. Documentos de uso interno. Inéditos.
- Contratos Didácticos - Escuela de Parteras. (2018). *Contratos Didácticos 2018*. Documentos de uso interno. Inéditos.
- Cosmimksy, S. (2001). La partería a través de las generaciones: Una partera modernizadora en Guatemala. *Antropología Médica*, 20(4), 345-378. <https://doi.org/10.1080/01459740.2001.9966198>
- Costa, R., Souza, S. da S. de, Ramos, F. R. de S., y Padilha, M. I. (2008). Foucault e sua utilização como referencial na produção científica em enfermagem. *Texto yamp; Contexto - Enfermagem*, 17(4), 629-637. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400002>
- Curbelo, D., y Moreira, N. (2014). Una mirada de género sobre el uso de las tecnologías por parte de los adolescentes. *XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Presentado en XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo. XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo.
- Davis-Floyd, R. (2001). La partera profesional: Articulating identity and cultural space for a new kind of midwife in Mexico. *Antropología Médica*, 20(2-3), 185-243. <https://doi.org/10.1080/01459740.2001.9966194>
- de Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo (1949)*. Recuperado de <https://descargarlibrosenpdf.wordpress.com/2018/05/30/el-segundo-sexo-simone-de-beauvoir/>
- De Moya Martínez, M. del V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., y Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las tic en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

- DeVries, R. (2001). La partería en los Países Bajos: ¿vestigio o vanguardia? *Antropología Médica*, 20(4), 277-311. <https://doi.org/10.1080/01459740.2001.9966196>
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: La contribución de «lo virtual» en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 7-15.
- EduLand.es, y Adell, J. (2014). *Webinar #4: Entornos personales de aprendizaje*, por Jordi Adell. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xKUiBD6Ckmg>
- Enriquez, E. (2000). *EXTRACTOS de las Notas tomadas durante el seminario de E.Enriquez. Institución y Organización | Iglesia católica | Institución*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/131546987/Enriquez-Institucion-y-Organizacion>
- Escuela de Parteras. (1996). *Plan de Estudios Escuela de Parteras*. Aprobado por CDC el 2 de diciembre de 1996. Diario Oficial publica el 21 de enero de 1997. Tomo 366 N° 2470.
- Escuela de Parteras. (2016). *Contratos Didácticos 2016*. Documentos de uso interno. Inéditos. Escuela de Parteras. Facultad de Medicina. UDELAR.
- Escuela de Parteras. (2018). Acta 06-08-18 Asamblea de Claustro Escuela de Parteras [Institucional]. Recuperado 13 de enero de 2019, de Escuela de Parteras website: <http://www.escuparteras.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/textos-cogobierno/6%20-%20Acta%2006-08-18%20Aprobada.pdf>
- Escuela de Parteras. (s. f.-a). Escuela de Parteras. Recuperado de Escuela de Parteras website: <http://www.sitiomedico.org/parteras/>
- Escuela de Parteras. (s. f.-b). Perfil de la Partera | Escuela de Parteras. Recuperado 22 de febrero de 2019, de <http://www.escuparteras.fmed.edu.uy/perfil-la-partera>
- Espinar-Ruiz, E., y González-Río, M.-J. (2009). *Jóvenes en las redes sociales virtuales: Un análisis exploratorio de las diferencias de género*. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.14.06>
- Fajardo Flores, C. (2013a). *Historia de las matronas desde sus orígenes hasta nuestros días*. 22.
- Fajardo Flores, C. (2013b, abril 13). *Historia de las matronas desde sus orígenes hasta nuestros días*. Recuperado 22 de febrero de 2019, de enfermería avanza website: <https://enfeps.blogspot.com/search>
- Fernández, C. (2011). *Parteras: Especialistas en respetar el tiempo del nacimiento | Portal Universidad de la República [Portal UDELAR]*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/28694>
- Fernández, L. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas: Abordajes metodológicos. Recuperado 5 de julio de 2019, de [/paper/Asesoramiento-institucional-en-situaciones-Fern%20C3%A1ndez/414da0d3bd0af3ba027bbf9aa39e1ea9b0ae7da1](http://paperkit.net/paper/Asesoramiento-institucional-en-situaciones-Fern%20C3%A1ndez/414da0d3bd0af3ba027bbf9aa39e1ea9b0ae7da1)
- F.Medicina. (s. f.). Comisión de tecnología de la información y la comunicación (TIC) | Facultad de Medicina [Institucional]. Recuperado de Facultad de Medicina website: <http://www.fmed.edu.uy/comision-de-tecnologia-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic>
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (ed. 2004). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Fraga Varela, F. (2014). *Procesos de construcción de creencias sobre Tecnología Educativa: Estudio de casos en la formación inicial de Maestros de Ed. Primaria*. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/9831>
- Gallego-Arrufat, M.-J., y Chaves-Barboza, E. (2014). Tendencias en estudios sobre Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environments -PLE-). *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49), a281-a281. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.49.89>
- García Garcés, H., Navarro Aguirre, L., López Pérez, M., y Rodríguez Orizondo, M. de F. (2014). Tecnologías de la Información y la Comunicación en salud y educación médica. *EDUMECENTRO*, 6(1), 253-265.
- García González, I., Gros Salvat, B., y Escofet Roig, A. (2012). The influence of gender on digital culture of university students. *Athenea Digital*, 95-114.

- Gewerc Barujel, A., Fraga Varela, F., y Rodés Paragarino, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31), 171-186.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 137-170). Madrid: Morata. (Capítulo VI).
- Glaser, B., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Recuperado de <https://books.google.com.uy/books?id=rXESvgAACAAJ>
- Gómez, A. (2013). *Enseñanza en la virtualidad. Tutoría entre pares estudiantiles y docentes* (Universidad de la República). Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/10/tesis_alicia_gomez_2017.pdf
- Hablemos de e-Learning, y Adell, J. (2010). *Jordi Adell nos explica qué es un PLE (Personal Learning Environment)*. Recuperado de <http://www.hablemosdelearning.com/2010/11/jordi-adell-nos-explica-que-es-un-ple.html>
- Hernández Fernández, M. A. (2016). Gestión del conocimiento, actividad científica y entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una bibliometría de la PLE Conference. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), a329-a329. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.653>
- Hooper, S., y Rieber, L. P. (1995). Teaching with Technology In AC Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 154-170). Recuperado 3 de febrero de 2018, de Gregory y Denby Associates website: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:wsQYScgFIDYJ:scholar.google.com/+Teaching+with+technology+Teaching:+Theory+into+practice&hl=es&as_sdt=0,5
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Madrid: Aique.
- Huertas, J. A. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En *Motivación y Emoción*. Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerias/teorias.pdf
- Imhof, M., Vollmeyer, R., y Beierlein, C. (2007). Computer use and the gender gap: The issue of access, use, motivation, and performance. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 2823-2837. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.007>
- Issenberg, S. B., MCGaghie, W. C., Petrusa, E. R., Gordon, D. L., y Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28. <https://doi.org/10.1080/01421590500046924>
- Jaramillo, P., Castañeda, C., y Pimienta, M. (2003). Uso de las TIC en la Educación Superior. *Universidad de los Andes, Bogotá*. Recuperado de http://ribiecol.org/embebidas/congreso/2008/Site/Imagenes/uso_tic_educ_superios.pdf
- Jaramillo, P., Castañeda, P., y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: Inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y educadores*, 12(2), 159-179.
- Juárez Ramírez, C., Hevia de la Jara, F. J., López Ricoy, A. E., y Freyermuth Joffre, L. G. (2017). *Análisis de caso de la escuela de parteras profesionales del Centro de Adolescentes de San Miguel de Allende (CASA)*. Recuperado de https://www.academia.edu/38080805/An%C3%A1lisis_de_caso_de_la_escuela_de_parteras_profesionales_del_Centro_de_Adolescentes_de_San_Miguel_de_Allende_CASA_
- Kachinovsky Melgar, A., Dibarboure Reynés, M., y Paredes-Labra, J. (2017). Plan Ceibal e inclusión social. Un caso paradigmático. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 64-85-85.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos aires: Amorrortu Editores.

- López De la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7(7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=68800706>
- Martín, A. L., y Ramacciotti, K. I. (2016). *Profesiones sociosanitarias: Género e Historia, Social and healthcare services: Gender and History*. 12.
- Meleis, A. I. (2011). *Theoretical Nursing: Development and Progress* (1er. ed. 1997). Lippincott Williams y Wilkins.
- Ministerio de Salud. (2017). Ordenanza N° 1.261/017 Ampliación de competencias de Obstetras Parteras. Recuperado de Ministerio de Salud Pública website: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/institucional/normativa/ordenanza-12612017>
- Ministerio de Salud. (2019). Ordenanza N° 688/019 Ordenanza 688/2019. Recuperado de Ministerio de Salud Pública website: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/institucional/normativa/ordenanza-688019-ordenanza-6882019>
- Monereo, C. (2005). La construcción virtual de la mente: Implicaciones psicoeducativas. *Temps d'educació*, (29), 29-51.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2008). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 109-131). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/998/99815899016/>
- Noboa, A. (2013). Diseño cualitativo de investigación social. En A. Lucas Marín y A. Noboa (Eds.), *CONOCER LO SOCIAL: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (1era ed., pp. 305-344). Madrid. (Capítulo 9).
- Noboa, A., y Robaina, N. (2015). Diseño de investigación cualitativa. Tipos de diseño. En *Conocer lo Social II. Estrategias y técnicas de construcción y análisis de los datos cualitativos*. Uruguay: Fundación de Cultura Universitaria (Uruguay). (Capítulo 1).
- OMS. (2008). OMS | "Actuemos YA por las Mujeres y los Niños": Comunicado de prensa, September 2008. Recuperado 23 de junio de 2019, de WHO website: http://www.who.int/pmnch/activities/actuemosya_com_prensa/es/
- OMS. (2014). OMS | La inversión en partería puede salvar millones de vidas de mujeres y recién nacidos. Recuperado 23 de junio de 2019, de WHO website: <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/investment-midwifery/es/>
- OMS. (s. f.). OMS | Partería. Recuperado 22 de febrero de 2019, de WHO website: <http://www.who.int/topics/midwifery/es/>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Recuperado 23 de julio de 2019, de Sitio web O'Reilly website: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
- Panckhurst, R., y Marsh, D. (2011). Using Social Networks for Pedagogical Practice in French Higher Education: Educator and Learner Perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(1), 233-252. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i1.961>
- Piaget, J. (1967). *La psicología de la inteligencia* (Original 1947). Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- Pozo, Juan I. (2017, octubre 27). *Retos contemporáneos de la Psicología del Aprendizaje en la Educación Superior*. Presentado en Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://jies.cse.udelar.edu.uy/retos-contemporaneos-de-la-psicologia-del-aprendizaje-en-la-educacion-superior/>
- Pozo, Juan Ignacio, y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En Juan Ignacio Pozo y M. del P. Pérez Eche, *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid. (Capítulo I).
- ProEVA. (2011, 2015). Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) en la Universidad de la República. Recuperado 25 de septiembre de 2017, de

- Http://proeva.edu.uy/institucional/informes/ website:
<http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/proeva.pdf>
- ProEVA. (2013). Informe estructura RRHH PROEVA para el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (Udelar). Recuperado de <http://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/02/informe-estructura-RRHH-PROEVA-para-CDC.pdf>
- Proyecto – CDEPI. (s. f.). Recuperado 11 de julio de 2018, de <http://stellae.usc.es/cdepi/index.php/proyecto/?lang=es>
- Quiñones, M., Supervielle, M., y Acosta, M. J. (2017). *Introducción a la sociología cualitativa: Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis*. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/9582>
- Quiroz, L. (2012). De la comadrona a la obstetrix: Nacimiento y apogeo de la profesión de partera titulada en el Perú del siglo XIX. *Dynamis*, 32(2), 415-437. <https://doi.org/10.4321/S0211-95362012000200007>
- RAE. (s. f.). Real Academia Española. Recuperado 22 de junio de 2019, de <http://www.rae.es/>
- Ramos Duarte, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17293>
- Ramos Souza, F. R., Padilha Coelho, M. I., Vargas de Oliveira, M. A., y Mancia Rolim, J. (2007). Foucault y Enfermería. Arriesgarse a pensar de otros modos. *Index de Enfermería*, 57, 37-41.
- Rigal, L., y Sirvent, M. T. (2016, 2017). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Inédito.
- Rodés, V., Canuti, L., Peré, N., Pérez, A., Casas, A. P., y Motz, R. (2012). *Categorization of learning design courses in virtual environments*.
- Rodés, V., Peré, N., Pérez, A., Alonzo, L., y Fager, J. (2012). Informe al CDC PROEVA 2012. Recuperado 25 de septiembre de 2017, de http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/Informe%20al%20CDC%20PROEVA%202012-%20version%20completa_0.pdf
- Rodés, V., Rodríguez, C., Pérez, A., Fager, J., Martínez, S., y Huertas, A. (2019). *Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República: 10 años apoyando la expansión de la enseñanza activa terciaria y universitaria en todo el territorio nacional*. En Prensa.
- Rodríguez, C. (2015). *Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: Área ciencias de la salud, Universidad de la República* (Universidad de la República). Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/08/tesis_carolina_rodriguez_2017.pdf
- Rodríguez, F. (2013). *La relación entre el rezago educativo y los aprendizajes medidos por PISA 2006 en Chile y Uruguay*. Universidad ORT Uruguay Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Montevideo.
- Rodríguez Lajo, M., Vila Baños, R., y Freixa Niella, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 45-72.
- Romero Tena, osalía. (2011). Género en el uso del e-learning en las universidades andaluzas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 18.
- Romero Zepeda, J. A. (2012). Promoción del empoderamiento de género en la población indígena en Querétaro, México, a través de la difusión de la salud reproductiva por parte de las parteras. *Gender Empowerment Promotion Gender Empowerment Promotion in a Native Population in Queretaro, Mexico, through Reproductive Health Outreach by Midwives.*, 20(40), 291-312.
- Ruiz, A., Ángel, E., y Guevara, Ó. (2009). La simulación clínica y el aprendizaje virtual. Tecnologías complementarias para la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 57(1). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/14466>

- Sáinz, M., y Eccles, J. S. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. Recuperado 10 de marzo de 2019, de ResearchGate website: https://www.researchgate.net/publication/235946240_Self-concept_of_computer_and_math_ability_Gender_implications_across_time_and_within_ICT_studies
- Salinas, J. (2004a). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Salinas, J. (2004b). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/780/78011256006/>
- Salinas, J. (2009). Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje. *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*, 209-224.
- Salinas, J. (2011). Modelos didácticos en entornos virtuales de formación. En J. Colares, J. Cabero Almenara, F. Martínez Sánchez, y PIATAM (Project) (Eds.), *Sociedade do conhecimento e meio ambiente: Sinergia científica gerando desenvolvimento sustentável* (pp. 257-273). Manaus, AM, Brasil: Reggo.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. En J. Adell y L. Castañeda (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil.
- Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 143-159. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822337>
- Sánchez, J. (2002). Integración curricular de las TICs: Conceptos e ideas. *Santiago: Universidad de Chile*. Recuperado de <http://maaz.ihmc.us/rid=1L0GPBFN4-KCXT8C-12Q3/Integraci%C3%B3n%20de%20las%20TICS.pdf>
- Sánchez, R. M. (2005). *Hechiceras en la Colima novohispana: En busca de una genealogía femenina de la práctica médica*. UCOL.
- Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: Una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, (12), 10-22.
- Sanjurjo, L. O., y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sautu, R. (2009). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3_sautu_-_el_metodo_biografico_cap._1.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta). México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios | CODAJIC. Recuperado 7 de julio de 2019, de <http://www.codajic.org/node/3026>
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Recuperado de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- SCOPEO: PLE - ePortafolio, y Adell, J. (2011, julio 5). Eportafolios y PLE en la universidad. Recuperado 9 de julio de 2019, de PLE - ePortafolio website: <https://eportafolioparatodos.wordpress.com/2011/07/05/eportafolios-y-ple-en-la-universidad/>
- Serrano-Puche, J. (2014). Vidas conectadas: Tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*, 18(0), 353-364. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44249
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Sosa, S., y Vigna, A. (2017, julio 6). *Curso de partería y la importancia de la formación para la mayoría de los casos, los normales* [Radio Camacúa]. Recuperado de <http://www.radiocamacua.uy/2017/07/curso-de-parteria-y-la-importancia-de-la-formacion-para-la-mayoria-de-los-casos-los-normales/>
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: Una exploración de indicadores*. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/27817/Serie126final.pdf>
- Torre, A. de la. (2006). Web Educativa 2.0. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20), a058-a058. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.515>
- Torres Ríos, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* (Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/399453>
- UDELAR. (2017). Estadísticas Básicas 2017. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2019/03/Estad%C3%ADsticas-B%C3%A1sicas-2017_20190328.pdf
- UDELAR. (2018a). Síntesis estadística de la Universidad de la República [Institucional]. Recuperado de Universidad de la República website: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2019/01/S%C3%ADntesis-estad%C3%ADstica-2018-Web-20190123.pdf>
- UDELAR. (2018b). Universidad de la República, Memoria. *Portal Universidad de la República | Memorias*, 188.
- UNFPA. (2018). Partería. Recuperado 23 de junio de 2019, de [/es/parter%C3%ADa](https://es.unfpa.org/es/parter%C3%ADa)
- UNFPA, OPS, y ICM. (2014). *El estado de las parteras en el mundo. Hacia el acceso universal a la salud, un derecho de la mujer* (1era ed.; UNFPA, Ed.).
- Veloz, M. G., Almanza, E., Uribe, J. A., Díaz, L., Quintana, V., y López, P. (2012). Uso de tecnologías en información y comunicación por médicos residentes de ginecología y obstetricia. *Investigación en educación médica*, 1(4), 183-189.
- Vygotski, Lev. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman). Crítica.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (J. Sáez y F. J. Vidarte, Trads.). Egales.

Apéndices

En las páginas que siguen encontrarán todos los documentos o materiales elaborados por la investigadora para el desarrollo de esta investigación o con el propósito de agilizar la lectura en la tesis.

Apéndice N° 1



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PARTERAS



Montevideo, 3 de mayo de 2018

PARA: Sra. Directora de la Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, UdelaR
Prof. Obs. Partera Eliana Martínez,
DE: Prof. Adjunta Obs. Partera Verónica Delbono
ASUNTO: Trabajo de campo Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria

Mediante la presente elevo a Ud. y por su intermedio a la Comisión Directiva de la Escuela de Parteras, mi solicitud de aprobación para iniciar el trabajo de campo de mi Tesis de Maestría titulada "El uso de las Tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras".

El pasado miércoles 25 de abril del corriente, presenté el proyecto ante el Comité Académico de la Comisión Sectorial de Enseñanza, ante quien dependo como maestranda, siendo aprobado el proyecto.

Adjunto a esta nota el Proyecto tal y como se presentó ante el Comité Académico de la Sectorial de Enseñanza, resumiendo a continuación los aspectos que fundamentan este trabajo:

Las tecnologías digitales han dominado todas las áreas de desempeño de los seres humanos, incluyendo la institución educativa. Desde 2012, en la Escuela de Parteras se han incorporado algunas de estas tecnologías que facilitan la gestión de aprendizajes y la enseñanza, como son la red de wifi, sala de informática y el uso de la Plataforma de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

Las tecnologías digitales son herramientas implementadas en la enseñanza de variadas formas y dándole diversos usos, que pueden clasificarse en usos operativos que permiten la gestión administrativa de cursos y/o asignaturas, repositorio de materiales y otros usos referidos a la producción y elaboración de material didáctico; usos referidos a la búsqueda, transmisión, clasificación, organización, interpretación y presentación de información; usos basados en objetivos de aprendizaje, y usos que involucran la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes o solamente entre estudiantes. Las tecnologías digitales implementadas en la enseñanza de las ciencias de la salud fomentan los aprendizajes que han sido dificultados por factores relativos con la masividad estudiantil, falta de casos clínicos específicos (o usuarios), la atención ambulatoria, Aspectos concernientes con la bioética, entre otros; y promueven los aprendizajes autogestionados por el estudiante que obedecen a los nuevos paradigmas de la enseñanza universitaria.

En la literatura nacional e internacional, encontramos muchos trabajos de investigación que apoyan que las tecnologías digitales son herramientas mediadoras entre el contenido, los docentes orientadores y estudiantes, y que éstas mejoran los aprendizajes mejorando el acceso y cobertura educativa, así como permitiendo a los docentes una enseñanza más eficiente y efectiva. A pesar de ello, pocos son los trabajos que mencionan o abordan la temática desde la perspectiva de aprendizaje.

En este sentido y con este trabajo se pretende conocer cómo son los usos que las estudiantes de la Escuela de Parteras les dan a las tecnologías digitales cuando las usan para aprender. De esta forma podremos conocer cómo se configuran sus entornos personales de aprendizaje (en lo que a tecnologías digitales se refiere) y cómo eso nos permitirá establecer nuevas estrategias de enseñanza que respondan a sus demandas y necesidades.

Por tanto, los objetivos de la investigación serán (uno de generación conceptual y otro de intervención - respectivamente):

1. Generar conocimiento sobre el uso de las tecnologías digitales que configuran los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras.
2. Desarrollar acciones de formación docente en torno a las características de los entornos personales de aprendizaje que involucren tecnologías digitales, que permitan mejorar las propuestas de enseñanza.

Cabe destacar que este proyecto será enviado al Comité de Ética de la Facultad de Medicina para su valoración, por lo cual es necesaria la aprobación y aval de realización de dicha investigación en nuestra institución.

Sin más, quedando a disposición de ampliar la información que sea requerida y esperando notificación de esta solicitud, saluda cordialmente:

Verónica Delbono González
Prof. Adjunta Obs. Partera

Bulevar ~~Artigas~~ 1550 - Telefax 2708.70.68 - e-mail parteras@fmed.edu.uy



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza

Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Apéndice N° 2



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PARTERAS



Montevideo, 23 de octubre de 2018
PARA: Sres/as. integrantes de Comité de Ética de Facultad de Medicina, Universidad de la República

DE: Prof. Adj. Partera Verónica Delbono González
ASUNTO: Evaluación de investigación para Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria
NOMBRE DEL PROYECTO A EVALUAR: El uso de tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras

De mi consideración:

Mediante la presente solicito a los integrantes de este Comité de Ética la evaluación del proyecto de investigación "El uso de tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras", que realizará en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza de Udelar.

El proyecto ha sido evaluado y aprobado por el Comité Académico de la Comisión Sectorial de Enseñanza y por la Comisión Directiva de la Escuela de Parteras. Resta la evaluación y aprobación del Comité de Ética de nuestra Facultad, ya que dicha investigación se realizará con personas (seres humanos), aunque no considerados como objetos de estudio, sino como sujetos de estudio, por tratarse de una investigación en Ciencias Sociales, específicamente en Ciencias de la Educación.

Quedando a las órdenes para ampliar cualquier información necesaria, dejo información de contacto y saludos cordiales,

Investigadora Responsable: Verónica Delbono González
CI: 4.267.607-3
Cel.: 099 983 419
Correo electrónico: verodelbono@gmail.com o veronicadelbono@fmed.edu.uy

Av. Dr. Américo Ricaldoni S/N - Tel.: 2486 01 31 int. 203 - e-mail: secretaria@parteras@gmail.com



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PARTERAS



Florida, 18 de mayo de 2018

PARA: Sr. Decano de Facultad de Medicina, Universidad de la República
Profesor Dr. Fernando Tomasina

DE: Prof. Adj. Partera Verónica Delbono González
ASUNTO: Aprobación por Comité de Ética de trabajo de investigación para Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria

De mi consideración:

Mediante la presente elevo a Ud. y por su intermedio al Comité de Ética de esta Facultad la solicitud de evaluación del proyecto "El uso de tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras", que realizará en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza de Udelar.

El proyecto ha sido evaluado y aprobado por el Comité Académico de la Comisión Sectorial de Enseñanza y sólo resta la evaluación y aprobación del Comité de Ética, ya que dicha investigación se realizará con personas (seres humanos), aunque no considerados como objetos de estudio, sino como sujetos de estudio, por tratarse de una investigación en Ciencias Sociales.

Quedando a las órdenes para ampliar cualquier información necesaria, dejo información de contacto y mis saludos cordiales,

Verónica Delbono González
CI: 4.267.607-3
Cel.: 099 983 419
verodelbono@gmail.com
veronicadelbono@fmed.edu.uy

Bulevar República, 1550 - Telefax: 2708.70.68 - e-mail: parteras@fmed.edu.uy



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial de enseñanza



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Consejo de Formación en Educación

Apéndice N° 3

Versión 2 Fecha 28/11/18
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza
Cohorte 2016-2018

Investigadora/Maestranda/Tesista: Verónica Delbono González⁵³

Directora de Tesis: Virginia Rodés Paragarino⁵⁴

Título de Tesis: El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras.

Estimado participante:

Lo estamos invitando a participar en una investigación con el objetivo de estudiar el uso de las tecnologías digitales que forman parte de los Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, a realizarse como Tesis de Maestría.

La relevancia académica de este trabajo se fundamenta en generar un conocimiento que permita conocer los usos de las tecnologías digitales que forman parte de los Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras, sus dificultades y necesidades para gestionar sus aprendizajes. De esta forma tendremos conocimiento acerca de cómo se configuran esos entornos personalizados de aprendizaje, donde podremos plantear a futuro, posibles estrategias que se adecuen a sus necesidades.

Asimismo, es necesario conocer los usos que realizan de las tecnologías que forman parte de sus entornos personales de aprendizaje para fomentar su apropiación y autogestión educativa.

Además del beneficio que este estudio significará para la enseñanza, se aspira a contribuir al avance en la incorporación de tecnologías digitales a la didáctica en la Escuela de Parteras.

Si usted desea participar de esta investigación, la maestranda Verónica Delbono González, bajo la tutoría de Virginia Rodés Paragarino, le realizará una entrevista de tipo biográfica y otra focalizada en Entornos Personales de Aprendizaje, en las cuales se asegura guardar total confidencialidad a través del anonimato de la misma. Es importante que sepa que la entrevista será grabada para su posterior desgravación, manteniendo el anonimato, lo que permitirá una adecuada revisión y análisis de la misma posteriormente.

Las entrevistas durarán entre 60 y 90 minutos cada una.

Otro aspecto que usted debe saber es que no recibirá ninguna compensación económica por su participación en este estudio.

Usted es libre de participar o no. Usted puede decidir no participar o puede decidir retirarse en cualquier momento de la investigación comunicándolo a la investigadora, sin que ello signifique modificaciones de ningún tipo o acciones de represalias para usted.

Su participación no afectará su trayectoria educativa.

Este estudio no es parte de una actividad curricular de la Escuela.

Toda la información derivada de su participación en este estudio será conservada en forma de estricta confidencialidad, sólo las investigadoras responsables de esta investigación, vale decir Verónica Delbono González y su tutora Virginia Rodés Paragarino, podrán tener acceso a su identificación.

La presentación de los resultados, así como cualquier publicación o comunicación científica se realizará respetando estrictamente el anonimato de las entrevistadas.

Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado, es importante que sepa que tiene todo el derecho de hacer las preguntas que estime convenientes sobre este estudio para decidir participar, así como también tiene derecho a preguntar sobre las dudas que tenga durante su participación, debiendo la investigadora respondérselas satisfactoriamente.

Ante cualquier duda la invitamos a contactarse con la responsable de la Investigación: Verónica Delbono González en los correo electrónico: verodelbonog@gmail.com o veronicadelbono@fmed.edu.uy.

Agradeciendo sinceramente su disposición y colaboración, le invitamos a firmar este formulario de Consentimiento Informado.

Firma

Aclaración de Firma

⁵³ Obs. Partera y Prof. Adjunta de la Escuela de Parteras – Facultad de Medicina – Universidad de la República

⁵⁴ Prof. Agda. Coordinadora del Programa de Entorno Virtuales de Aprendizaje – Comisión Sectorial de Enseñanza - Universidad de la República



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
 Área Social y Artística
 Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
 DE LA REPÚBLICA
 URUGUAY



comisión sectorial
 de enseñanza



Facultad
 de Humanidades
 y Ciencias de la Educación



Consejo de
 Formación en
 Educación

Apéndice N° 4**PAUTA DE ENTREVISTA****Entrevista Biográfica**

Referencias Generales

Fecha de inicio de la carrera

Año que cursa en la carrera - Etapa formativa en la que se encuentra

Edad

Infancia y núcleo familiar

- ¿Qué recuerdas de la infancia?
- ¿A qué jugabas?, ¿con quién?, ¿con qué?
- ¿Dónde vivías, con quién?
- ¿Cómo se conformaba tu núcleo familiar?
- ¿A qué se dedicaban tus padres?, ¿qué nivel de instrucción tienen?
- ¿Tienes hermanos/as?, ¿continuaron estudios universitarios?
- En tu familia, ¿qué valor le daban a la educación?, ¿era importante que estudiaras?

Escolarización - primaria

- ¿A qué edad comenzó su escolarización?, ¿dónde?, ¿cómo?
- Cuéntame ¿qué recuerdas de esa época?
- ¿Cómo eran las clases?, ¿qué te gustaba y qué no?, ¿recuerdas alguna maestra?, ¿por qué la recuerdas?
- ¿Cómo iban tus notas?, ¿te gustaba estudiar?
- ¿Qué recuerdas de tus compañeros?, ¿cómo eran?, ¿cómo era esa relación?
- ¿Tuviste acceso al Plan Ceibal o a otro tipo de tecnologías educativas? ¿Qué hacías con estas tecnologías?
- ¿Tuviste acceso a celular o computadora?, ¿qué hacías con ellos?, ¿conectividad?
- ¿Creaste alguna vez en esa época un blog, fotolog, página web?, ¿alguna otra actividad creativa o de comunicación con tecnologías?
- ¿Qué hacías en tus ratos de ocio?, ¿con qué y con quién te divertías?

Secundaria

- ¿Cómo fue la transición a secundaria?
- ¿Cuáles fueron los mayores cambios?, ¿cómo lo viviste?
- ¿Cómo fue tu adolescencia?, ¿cómo viviste los cambios?, ¿cómo y dónde buscabas información?
- ¿Qué hacías en tu tiempo libre, cuando no ibas a clases?, ¿cómo se comunicaban entre pares?
- ¿Y las tareas?, ¿Te juntabas a estudiar o la hacías sola?
- ¿Tuviste acceso a tecnologías del plan ceibal?, ¿tenías teléfono celular?, ¿acceso a computadora?, ¿conectividad?
- ¿Qué actividades realizabas con estas tecnologías?, ¿las usabas para estudiar?, ¿para divertirte?
- ¿Usabas redes sociales?, ¿para qué las utilizabas?
- ¿Realizaste durante ese tiempo alguna actividad creativa o de comunicación en internet? (¿página web, fotolog, blog, redes sociales?)

Educación Superior – Escuela de Parteras

Origen de la Profesión

- ¿Recuerdas cómo y cuándo decidiste entrar en la Escuela de Parteras?
- ¿Cómo llegaste aquí?
- ¿Era lo que esperabas?
- ¿Cómo ha sido tu trayectoria en la Escuela hasta ahora?
- ¿Recuerdas a alguna persona que haya influido de forma significativa en la elección de la carrera?
- ¿Hay alguna persona que te haya influido para mantenerte dentro de la Escuela, acompañarte en el proceso, estimularte?
- En el tiempo que llevas en la Escuela, ¿existieron momentos en los que hayas tenido que estar alejada, o momentos que representen discontinuidades en la carrera?

Construcción de la Identidad Profesional/Rol Profesional

- ¿Qué es ser Partera para ti?,
- ¿Cuál crees tú que es el significado del ser Partera para tu entorno?

- ¿Cuál es la percepción que tienen las personas acerca de las Parteras?
- ¿Qué valor le das a la profesión como ocupación?

Desarrollo de la Profesión

- ¿Qué puedes decirme de tu formación?, ¿cómo percibes este proceso formativo?
- ¿Cómo ha sido tu práctica pre-profesional?
- ¿Existe o existió alguna dificultad en la Escuela, que haya impactado en tu formación?, ¿cuáles serían esas dificultades o desventajas?, ¿se solucionaron?, ¿cómo se resolvieron o a través de qué mecanismos se solventaron?
- ¿Cuáles son las ventajas o fortalezas que presenta la Escuela como Institución educativa o formativa?
- ¿Qué lugar ocupan las estudiantes en la Escuela?

Relaciones sociales

- ¿Cómo es tu relación con las docentes y/o referentes en tu formación?
- Cuéntame cómo es la relación con otras profesiones o integrantes de los equipos de salud, ¿qué influencia ha tenido ese relacionamiento para tu desarrollo profesional?
- Sobre el vínculo con las usuarias, sus acompañantes y familias, ¿qué podrías decirme acerca de ello?

Imagen de sí misma como Profesional

- ¿Qué visión tienes de ti misma hoy como estudiante?, ¿cómo te sientes con tu desempeño?
- ¿Cómo te ves cómo Partera?, ¿qué Partera quieres ser?
- ¿Qué has logrado hasta ahora para ser esa profesional?, ¿falta algo?
- ¿En qué ámbitos de desarrollo profesional te sientes más a gusto?
- ¿Qué esperas a futuro?

Entrevista Focalizada en Entornos Personales de Aprendizaje

El aprendizaje

- Me gustaría me cuentes ¿cómo aprendes hoy en día?
- Cuéntame acerca de ¿cómo se desarrollan tus actividades de formación en la Escuela?
- ¿Cuánto tiempo le dedicas a estudiar, buscar material?, ¿preparas algún material?
- Según tus experiencias, ¿me podrías decir cómo aprenden las estudiantes de la Escuela de Parteras?
- ¿Hay diferencias de otras/os estudiantes?
- Describe cómo es el vínculo con el equipo docente.
- ¿Cómo te relacionas con tus compañeras?, ¿sólo se encuentran en clases?
- ¿Qué haces en tu tiempo libre?

La relación con las tecnologías

- ¿Incluyes tecnologías digitales en tu vida diaria?, ¿cuáles?
- ¿Podrías mencionar cuándo, dónde y para qué las utilizas?, ¿qué haces con tecnologías digitales?
- ¿Cuáles son los usos principales que les das?, ¿qué app usas?, ¿páginas que visitas? Etc.
- ¿Incluyes tecnologías digitales en tus recursos de aprendizaje?, ¿qué tan a menudo?
- ¿Qué te parecen los recursos tecnológicos utilizados en la enseñanza?
- ¿Qué me puedes decir del uso de tecnologías digitales por parte de los docentes?
- ¿Cómo te sientes con la tecnología educativa?
- ¿Cómo valoras tu desempeño con las tecnologías digitales (competencia digital)?
- ¿Percibes que eres competentes digitalmente?
- ¿Cuáles son los beneficios y/o dificultades que encuentras con las tecnologías digitales?

El uso de tecnologías para obtener información y aprender

- ¿Qué puedes decir respecto al acceso a la información que obtienes usando tecnologías digitales?
- ¿A través de qué mecanismos accedes a esa información?
- ¿A qué tipo de información a la que accedes (formatos y fuentes)?
- ¿Cómo es la calidad de información a la que accedes de esa manera?, ¿Cómo validas esa información que te permita aprender?, ¿de dónde?, ¿qué recursos?, ¿con qué instrumentos?, ¿cuánto tiempo le dedicas?
- ¿Compartes producciones propias de alguna forma? ¿de cuál?

Apéndice N° 5

Transcripción de Entrevista

Testeo de Pauta de entrevista: primer entrevista con consentimiento informado aprobado por Comité de ética, se procede a probar instrumento, el que readapta redacción de algunas preguntas, se mantienen tópicos.

Entrevista Biográfica a Floricienta

Previamente se encuadra la entrevista donde no sólo se procede a la entrega y firma del consentimiento informado escrito, sino que se explica y otorga verbalmente.

- 1 F: 2016
- 2 V: ¿iniciaste en 2016?
- 3 F: si 2000..ta bien, sip...hace 2 años, estoy en 3ero, sí. Si está bien, está bien
- 4 V: 2016,2017,2018. ahh si claro, bárbaro, si me sonaba mal a mí también. año que cursas actualmente?
- 5 F: tercero
- 6 V: tercero. etapa formativa en la que se encuentra? es la práctica clínica, ¿no? y curricular. Porque la otra es el internado.
- 7 F: ahh claro.
- 8 V: bien. te voy a ir preguntando sobre algunos tópicos, y de repente me voy a detener en algunos, por si no contás, pero vos sentite en la libertad de contar todo lo que vos eh quieres de ese tópico que te pregunto. y después si faltó algo yo te voy a ir preguntando como en detalle. Por ejemplo, en la infancia y tu núcleo familiar, ¿qué recordás de tu infancia? cosas que me quieras contar, que te acuerdes, ¿cómo fue tu infancia?
- 9 F: bien. ahh no sé...(risas)
- 10 V: habla libre porque es biográfica y es una cuestión narrativa. Todo lo que vos puedas contar como si fuera una amiga.
- 11 F: ehh, no sé. sí pienso en mi infancia lo primero que pienso es en mi hermano. nos llevamos 5 años y es como que ta, no se (risas) mi amigo, mi todo fue siempre, ¡y ta! Como que viste que, en los hermanos siempre se pelean y existe eso de ... ¡bueno yo no! con mi hermano no nos peleamos. era como que...pobre él que...ta mi madre siempre era, bueno vas a tal lado, llevas apobre él. a mí me encantaba obvio.
- 12 V: obvio, me imagino. ¿dónde vivías y con quién?
- 13 F: con mi hermano y mis dos padres, o sea mi madre y padre, en DEPARTAMENTO.
- 14 V: en un barrio, ¿cómo era el lugar? contame
- 15 F: sí, siempre viví en el mismo barrio, en el mismo lugar, bueno...no sé si decirte el lugar...ahí a una cuadra de la parada, cerca del LUGAR X, cerca de LA PLAZA. Con mi hermano iba siempre (risas)
- 16 V: ¿a qué jugabas? y con quién?
- 17 F: ehh bueno, jugaba con mis vecinos, que, además, tenía 2 vecinas que una era de la edad de mi hermano y la otra era de mi edad, entonces era como que íbamos a la casa de ellas todo el tiempo. y ta! y ta, jugábamos.
- 18 V: ¿a qué jugaban? ¿qué hacían? ¿cuáles eran los juegos que...
- 19 F: tenían como todo chatarra atrás en el patio, entonces tenía autos, no sé, entonces para nosotros era un sueño porque teníamos la casa ahí, con heladera...todo. Que si vos pensás ¡qué mugre! pero ta, nosotros éramos muy chicos.
- 20 V: ¡qué divertido! a qué jugaban
- 21 F: a ser la familia, bueno a ser la familia no me acuerdo, a cocinar sí. No me acuerdo...yo era muy chica.
- 22 V: ¿qué edad me dijiste?
- 23 F: y...yo tenía 6 ponele, yo me acuerdo que me vecina me llevaba como 2 años...sí dos años creo. y ta, mi hermano 5 más, tendría 11. y ta...me encantaba andar atrás de él.
- 24 V: bueno, me dijiste que en tu familia está tu hermano y tus dos papás, ¿a qué se dedicaban en ese momento?
- 25 F: mi madre era ama de casa, y mi padre trabajaba en la curtiembre.
- 26 V: aja... ¿y estaba todo el día afuera trabajando?
- 27 F: si, mi padre sí.

- 28 V: y entonces cuando ustedes salían a jugar, tu madre se quedaba en tu casa y tu padre trabajaba afuera. ¿y en tu casa? que recordás de tu infancia? ¿jugaban? ¿hacían rezongar a tu madre, por ejemplo?
- 29 F: no... yo era como re tranquila, siempre, tipo en mi cuarto, de esas niñas que está jugando encerrada encerrado así. Mi hermano todo lo contrario y yo ahí quietita.
- 30 V: ¿a qué jugabas?
- 31 F: bueno en realidad jugaba más en el patio. Todo el tiempo jugaba con barro. capaz que hacía terrible mugre, pero como no hacía ruido, no complicaba, era no se...
- 32 V: ¿con juguetes o algo que recuerdes en particular?
- 33 F: no tanto. sí, sí, jugaba obvio, pero no tanto. se ve que me gustaba cocinar, porque tenía una cocinita y estaba todo el día cocinando, con el barro y las hojitas y florcitas y piedritas (risas)
- 34 V: ahí va. Respecto a los estudios en tu familia. ¿Alguien más que tenga estudios universitarios aparte de vos?
- 35 F: no.
- 36 V: ¿tus padres hasta que año estudiaron?
- 37 F: mi madre hasta 6to año de liceo no terminó bachillerato. y mi padre creo que tiene ciclo básico completo nomás.
- 38 V: ¿y tu hermano?
- 39 F: mi hermano quedó en materias de 6to...y no terminó tampoco.
- 40 V: ¿de secundaria?
- 41 F: la única que terminó el liceo fui yo. Mi hermano quedó con materias de 5to y 6to y todo...
- 42 V: ¿Qué importancia le daban a la educación en tu familia? algunos estuvieron ahí por terminar la secundaria...pero sólo vos llegas a terminar. ¿cuál es la importancia del estudio universitario que le dieron en tu familia? que me podés contar?
- 43 F: yo para mí no había opción.
- 44 V: ¿ahh sí?
- 45 F: sí. No había opción de...o sea, no es que había...yo no sentía que me lo estaban imponiendo, ¡tenés que terminar el liceo! pero para mí nunca hubo una opción de decir "dejo el liceo". Capaz no sé, mi barra de amigas, o no sé...que siempre nos iba bien, entre comillas. Como que mi hermano siempre...que ta, no terminó el liceo, él, no sé, esos que...siempre están llamando por él, ¡y bueno ta! como que para él sí, opción de dejar el liceo, dejar, ¡de dejar y ponerse a trabajar y ta!
- 46 V: ahí va.
- 47 F: Igual, ahora de grande me doy cuenta de que para mí siempre hubo la opción, bueno te vas a vivir a Montevideo, te vas a estudiar a Montevideo, y para mi hermano no tanto. Fue una diferencia ahí que.... como que la confianza de...capaz que vas a Montevideo y no haces nada, para que vas a ir? Horrible, pero es así...
- 48 V: y eso, ¿por qué lo atribuí así? ¿Por qué lo entendés así?
- 49 F: Porque lo re veía así, y, es más, él que es hombre, me acuerdo de tener 18 años y estarlo llamando, 7 de la mañana porque no había ido a un baile y nunca me pasó eso a mí que soy mujer.
- 50 V: Claro.
- 51 F: Como que le metían una presión, que a mí nunca me pusieron.
- 52 V: Muy bien, pero nos salteamos la escuela. ¿A qué edad empezaste la escuela o el jardín?
- 53 F: El jardín, empecé medio tarde, tenía 3, 4...viste que siempre van de chiquitos, bueno yo fui como a los 3 años.
- 54 V: ¡¿ya fuiste entonces al jardín, guardería o jardín antes no?!
- 55 F: Claro como mi madre era ama de casa nunca fui, digo
- 56 V: ahí va...fuiste más tarde por eso. Contame más, ¡cómo iban, tus compañeros!
- 57 F: bueno...el jardín era ahí en las aldeas, me pasaba a buscar un micro y ahí íbamos todos. Como que no tengo mucho, mucho recuerdo no tengo. Sí me acuerdo de, ta...no sé, había un...una casita de madera ahí en el patio, areneros, amas de casa
- 58 V: ¿y en la escuela?
- 59 F: ¿que jugaba?
- 60 V: sí. A qué jugabas, ¿cómo eras como estudiante?
- 61 F: y siempre fui muy conversadora (risas) Era como la santita en mi casa y en la escuela era el diablo, (risas) ahí hablaba, hablaba, y hablaba
- 62 V: ¿te tenían que pedir que te callaras?
- 63 F: sí. Nunca tuvieron que llamar a mi casa, ni nada. A ese nivel no. ¡Pero...ta! Como que venía la conducta y en mi casa decían, pero ¿qué? sos otra niña (risas) Sí, era otra niña.
- 64 V: ¿y te gustaba estudiar, te iba bien?

- 65 F: si...bueno, nunca fui brillante, pero me iba bien. Normal.
- 66 V: ¿normal? que viene a ser normal?
- 67 F: risas...claro, no quedaba a exámenes en el liceo....pero no era que tenía 12
- 68 V: sin irnos al liceo, volviendo a la Escuela, hay alguna maestra que recuerdes
- 69 F: sí, sí
- 70 V: ...la que te haya marcado por algo...porque te la acordás, o cuál es el recuerdo que tenés de ella?
- 71 F: Viste que hay personas como que tenés como más... no sé...no sé qué es, pero...es más a ella es a la única que quería yo llevarle rosas cuando terminara las clases porque era como...no sé (admiración)
- 72 V: ¿la maestra de qué año fue?
- 73 F: en tercero.
- 74 V: era como...esta maestra es lo más grande que hay
- 75 F: sí, sí, tal cual.
- 76 V: ¿y qué era lo distinto?
- 77 F: suspira. Hay no sé, la verdad no sé...me lo preguntas y no tengo ni idea, pero...
- 78 V: no sé, te explicaba más, tenían una relación especial, ¿algo que recuerdes de eso? viste que a veces va en distintas cosas, no sólo como maestra.
- 79 F: pero no era aparte de esas maestras que todo el mundo la quiere. Era como que yo era a ella (risas) no sé porque
- 80 V: y, ¿alguna clase que te acuerdes específica con ella?
- 81 F: ehh bueno, me acuerdo que un día escribí (risas) nada que ver, pero (risas) Un día escribí, ella nos planteó tipo, escribir un cuento que fuera como disparatado. y me acuerdo que ese, pahh! yo algo me acuerdo, que había escrito como que un hombre ...que era todo lo contrario, tomaba fuego, como que lo había hecho todo...y me acuerdo que ese cuento ella lo publicó en él, había un diario en la escuela y lo publicó en el diario...yo estaba re contenta, obvio.
- 82 V: ¿te acordás de cómo era ese cuento?
- 83 F: me acuerdo de eso...que era un hombre, de barro...que comía, que tomaba fuego en vez de tomar agua, y ta, no sé, No me acuerdo mucho más.
- 84 V: ¿jugabas con los elementos ahí, puede ser?
- 85 F: ¡claro! como que cambiaba todo.
- 86 V: que bueno, ¡qué interesante! Bien...me hablaste de la maestra, de cómo eras en la escuela, que charlabas mucho con tus compañeros, ¿qué te acordás de ellos? ¿de las compañeras, los compañeros? ¿cómo te llevabas, se juntaban fuera de la escuela, no sé, iban a cumpleaños? Esas cosas de la escuela, que sólo se viven en esa etapa, cosas que después no se repiten. ¿Cuál es el recuerdo de la primaria vamos a decir?
- 87 F: bueno, yo hacía mucho deporte. ¡Mi madre me mandaba a cuanta actividad de deporte había, aparte en la escuela teníamos muchos campeonatos de hándbol, voleibol y ta! A mí me re gustaba y....eso fue, es como lo que más recuerdo de mis compañeros en sí por...aparte íbamos a piscina juntos también, con varias compañeras, compañeras y compañeros que tenía, y ta...eso es como lo que más me acuerdo. Era, éramos amigos y además hacíamos actividades extracurriculares juntos.
- 88 V: ¿y tenían como un grupito?
- 89 F: sí
- 90 V: ¿y ya en esa época tenías acceso a computadora por ejemplo?
- 91 F: tenía computadora en mi casa, pero no tenía internet.
- 92 V: ¿estuviste incluida en el plan ceibal? tuviste ceibalita?
- 93 F: en 6to recién.
- 94 V: ¿y cómo fue la llegada de la computadora a la clase? ¿cómo cambió, cambió algo? cómo fue tu aprendizaje, ¿cómo la usaban?
- 95 F: ¡ni la usamos!!! ni la usamos porque en realidad...fuimos a los primeros que nos dieron, pero fue como en noviembre por ahí. Claro...como que te den una computadora y bueno, ya terminan las clases, ¡ahora ya está! No habíamos aprendido a usarlas cuando...ya está, terminaron las clases...
- 96 V: ¿nada? ¿Y qué hicieron con ellas después?
- 97 F: nada, nos las quedamos, ¡pero ta! aparte tampoco la usamos en el liceo. Y nunca la usamos en el liceo porque, como no le había dado a todas la escuelas, era la mía la que tenía...y aparteeeee...eran computadoras que.....ahora las han mejorado pila, pero antes...ibas a una página y ya quedaba trancada...
- 98 V: o sea que ¿fue un regalo que quedó guardado?
- 99 F: Si, sí. aparte se re rompían, la tenías que andar llevando al service...eso sí, las primeras fueron (risas) crueles...
- 100 V: ¿y no pudiste, tipo, no las usaste en tu casa para algo?

- 101 F: la usaba sí. Me acuerdo que tenía un cosito, que era ... no me acuerdo ni el nombre de la aplicación, como que vos hablabas y te repetía lo que vos decías en otra voz, y era súper gracioso (risas), eso era lo que hacía
- 102 V: me imagino, además la edad..
- 103 F: imagináte, la edad de la bobera ...aparte te aparecía la carita y todo hablando, era como muy gracioso
- 104 V: si como la aplicación de celulares con el gatito
- 105 F: si claro, pero mucho más precario.
- 106 V: ¿celular tenías a esa altura?
- 107 F: mira, mi abuela me regaló el celular
- 108 V: ¿ya en primaria? o en secundaria?
- 109 F: no en la escuela...ahh sí en la escuela
- 110 V: ¿y lo usabas?
- 111 F: no, ni me dejaban usarlo, ni llevarlo a clases. Y sólo lo usaba para jugar tipo al gusanito.
- 112 V: Ahhh, Nokia 1100
- 113 F: ahí va, gusanito y linternita (risas)
- 114 V: Cuando pasaste al liceo, decís entonces, ¿que la computadora ni usaste decís?
- 115 F: No, esa no....claro, tenía esa y la de mi casa que no tenía internet
- 116 V: ahh claro.
- 117 F: después... creo que en el liceo...ah, bueno cuando mi hermano empezó a trabajar, que dejó el liceo ahí él empezó a pagar el internet porque él quería tener internet obviamente. ¡Entonces ta!
- 118 V: ¿Cómo viviste el proceso de cambiar de la escuela al liceo?, ¿cuáles fueron los cambios más impactantes?
- 119 F: bueno...yo tuve un gran problema ahí, que fue justo, es más, me acuerdo que fue el primer día que yo fui al liceo...volví a mi casa re contenta que había ido al liceo, todo, y....Llego a mi casa y había un caos en mi casa, porque mi hermano ese fin de semana anterior había tenido un problema afuera de BOLICHE ¿viste? ¡y fue la policía, todo, y estuvo preso un mes...entero!!! y yo tipo, todo mi cambio, del liceo, todo como que, no sé, nada. Entonces ahí estuvo complicado.
- 120 V: Pahn complicado sí. Y tú grupo de amigos y de compañeros y eso, que decías que iban, compartían, hacían deporte... Viste que es todo un tema, salir de la escuela, en el interior, donde tenemos casi los 6 años, aunque no sean tus compañeros tuyos, de repente están en el otro tercero en el otro grupo...los conoces te vas a un liceo donde a veces hay gente que nunca habías visto. ¿Cómo fue ese cambio?
- 121 F: ¡ahh no, bien! porque en realidad como que nos dejaron bastante juntos
- 122 V: ¿pudieron mantenerse juntos?
- 123 F: sí, si
- 124 V: y los que, bueno todas las que hacían deporte juntas ¿eran como ese grupo no?
- 125 F: sí, éramos las mismas
- 126 V: ahí va. y por ejemplo con las clases, que no hay una maestra, que hay varios profesores y esas cosas...?
- 127 F: ¡no, bien! Aparte, que tengo... bueno, mi mejor amiga de ahora es mi mejor amiga de, del li... de la escuela, desde jardinera...y siempre coincidimos de que, en todo el liceo, estuvimos juntas. En todas las clases sin pedir, sin nada. Entonces, como que ta, nada, nunca me...y ta, lo de los profesores bien.
- 128 V: por ejemplo, cuando empezaste con los cambios de la adolescencia, tuviste alguien que fuera tipo, referente, algún profesor, o que pudieran hablar con alguien. ¿La información dónde la buscaban, con quién hablaban?
- 129 F: teníamos clases de educación sexual en el liceo, ¡pero ta! era como muy...teníamos en primero me acuerdo, ¡pero ta!, yo no me había desarrollado todavía. Por lo menos algo nos hablaban, no era como algo, ¡como ahh...pero ta! ¡Algo nos hablaban, pero ta!, como que mi padre siempre habló pila conmigo de esas cosas. No mi madre, pero sí mi padre (risa)
- 130 V: ¿Y con tu hermano?
- 131 F: No con mi hermano no.
- 132 V: ¿eso no?
- 133 F: De eso no, cero.
- 134 V: Información aparte, ¿más allá que hubieras hablado con tu padre?
- 135 F: no, nunca se me dio. Nunca hubo como un tabú de ...
- 136 V: y en el tiempo libre, ya en el liceo. ¿qué hacías? seguiste con actividades deportivas?
- 137 F: no en el liceo...seguí hasta, bueno, en realidad yo estaba en el plantel de entrenamiento de piscina, entonces tenía que ir de lunes a sábado a natación. Y ta, en el liceo ya tuve que dejar porque no me daban los horarios, no sé bien que era. Claro, porque era a las 5 de la tarde y ya en el liceo, en el liceo no salía a las 5, salía a las 7, y ta, y dejé. y

- empecé a ir nada, 2 días por semana, ya como que abandoné pila el deporte.
- 138 V: Y ahí en el liceo, por ejemplo, vos dijiste que las ceibalitas que les dieron no se usaban, pero ya a esa altura, ¿no se dio de nuevo en el liceo?
- 139 F: no, No se dio en el liceo. teníamos informática y eso, pero no...no usamos más las ceibalitas.
- 140 V: ahh tenían informática, ¿cómo materia obligatoria?
- 141 F: sí, sí, de primero a tercero.
- 142 V: ¿y ahí que hacían por ejemplo?
- 143 F: estaba bueno, porque te enseñaban pila. Digo...no era, capaz que nosotros no lo aprovechábamos mucho, pero hubiera estado bueno aprovecharlo porque te daban como lo básico de Excel y eso, nos enseñaban todo eso.Word. Todos lo de, los ... lo de Microsoft, creo que es. Nos enseñaban bastante eso
- 144 V: ¿y porque decías, hubiera estado bueno?
- 145 F: porque era de esas materias así, ¿viste? que te las tomás como para la joda! Y vas a joder a la clase, ¡bueno así!
- 146 V: Pero...y decía, ¿si la hubiéramos aprovechado...la has precisado?
- 147 F: ¡Claro! en Excel ponele no sé nada y me acuerdo que me lo enseñaban. ¡Podría saber!
- 148 V: ¿y en qué las has necesitado?
- 149 F: ehh, no sé en hacer planillas, cosas de la Facultad, o lo que sea, nunca. No tengo ni idea, tengo que andar probando haber que era que tocaba, que..
- 150 V: ensayo y error, más que nada
- 151 F: sí. mm
- 152 V: i ahí, por ejemplo. Vos dijiste que en tu casa ya tenían computadora, después empezaron a tener internet porque tu hermano empezó a trabajar. Ahí, que empezaste a hacer con la computadora, ¿qué hacías vos?, ponele tenías tu rato, se dividían los horarios en la computadora, ¿cómo se dividían esas cosas?
- 153 F: sí en realidad, la computadora era de mi hermano.
- 154 V: claro, y el internet lo pagaba tu hermano
- 155 F: era todo de mi hermano. Porque fue regalo para él de los 15, fue la computadora, así que imagináte. Era de mi hermano. ehh, pero así igual, me la prestaba pila...
- 156 V: ¿y a vos de 15, no te regalaron computadora?
- 157 F: a mí de 15 me regalaron ir a Bariloche y la moto (risas)
- 158 V: ahh no te regalaron computadora.
- 159 F: pero era lo que cada uno pedía... a él le regalaron la moto...sí, sí. Era lo que pedíamos. En realidad, a él le regalaron la moto a las 14, ahí...no sé porque, y la computadora a los 15. Pero es lo que él pidió.
- 160 V: me estabas por contar cómo la usaban...
- 161 F: ahí va. Como él trabajaba, él la usaba cuando salía de trabajar. Entonces, como que ahí ya...yo la usaba de mañana por ejemplo...cuando él estaba sí no la usaba.
- 162 V: ibas al liceo en la tarde.
- 163 F: Sí, en la tarde.
- 164 V: y qué hacías con la computadora ponele.
- 165 F: pahh...me acuerdo que ahí tenía Metroflog (risas)
- 166 V: Contame
- 167 F: era tipo página, no es como Facebook, pero, parecido, que subías fotos... y usaba eso (risas). Bueno, y ahí empezó, creo que se hizo Facebook, en primero de liceo mío, y ahí ya empecé a tener redes sociales....
- 168 V: Ahí va. ¿Hacías como muchas redes sociales?
- 169 F: sí, sí. No la usaba para estudiar (risas).
- 170 No recuerdo (risas)...
- 171 V: ahí, va...y no sé algún otro uso...no sé, subías las fotos, les hacías algo, ¿cómo las subías...? Cosas tontas no, pero de repente, mejorabas las fotos, no sé, se me ocurre algo de eso... ¿qué hacías? Cosas que capaz ahora están tan naturalizadas que una no se da cuenta, pero bueno al principio, eran detalles que...ahora decía, ta lo hago en una aplicación...ta lo hace sola..
- 172 F: bueno en realidad ahí ya había aplicaciones, me acuerdo que estaba Picasa creo que se llama, ¡que ta! ahí te lo editaba. Si no lo re hacíamos...porque aparte antes, las cámaras como que te dejaban más lo ojos rojos que ahora. Entonces...aparte te quedaban celestes con eso (risas)
- 173 V: Entonces la usabas más que nada para estar en las redes. ¿Para hacer trabajos, informes esas cosas para el liceo...como procesador de texto?
- 174 F: bueno para trabajo en grupos y eso lo hacíamos sí, sí.

- 175 V: Bueno, en mí época se usaba la máquina de escribir
- 176 F: ¡¿en serio?!! Mirá!! (risas)
- 177 V: ¿Realizaste alguna otra actividad creativa en internet? como páginas, fotolog, blogs, ¿otras cosas?
- 178 F: Claro, fotolog era lo mismo que Metroflog, parecido
- 179 V: ¡a cierto que me dijiste! y cómo lo hiciste?
- 180 F: Yo, ehh, me lo...porque claro, ahí en el liceo, como que empezamos a hacer amigas nuevas y eso y en realidad, fue como más en segundo. Pero era como que estaban como más, más en la moda ¿viste? (risas)...nosotras veníamos de una escuela un poco más (risas) más quieta. Entonces ahí como que nos empezaron a imponer un poco más las redes sociales y eso, y me acuerdo que me lo hizo una amiga de esa época. Y ta, me acuerdo que me lo hizo ella sí, porque yo no tenía ni idea. Era re...
- 181 V: ¿pero te enseñó por lo menos?
- 182 F: sí, sí, sí, sí. Después ya era experta.
- 183 V: ¡A loca!!
- 184 F: risas....Todo el día el Metroflog
- 185 V: después de esos usos, es como que en ese entonces te centraste en las redes sociales, ¿no? ¿Alguna otra red que tuvieras ahí a esa altura?
- 186 F: Creo que no. No porque Twitter ahí no, todavía....no, no otra no.
- 187 V: ¿ya ahí tenías celular, que lo usabas?
- 188 F: sí, ahí sí
- 189 V: Ponele, que, para comunicarse, para quedar con tus compañeras
- 190 F: ahí era mensajes. Mensaje de texto, no había WhatsApp
- 191 V: ahí va...bueno yo que sé, habían otras formas de comunicarse o de mensajería....
- 192 F: ¡Ahh...es verdad, estaba también el MSN!!! El MSN me lo hizo mi hermano, y, es más, me acuerdo que yo no tenía contactos, porque... ¿qué contacto iba a tener yo en el liceo? como que ahí no, yo recién empezando...y me acuerdo que tenía todos los contactos de mi hermano... que, ¿Pa 'qué los quería? era como, ¿quién tenía más contactos?
- 193 V: ¿competían quién tenía más contactos?
- 194 F: Claro.
- 195 V: ¡Me muerdo! Ta, y cuando se juntaban y eso, ¿qué hacían?
- 196 F: bueno, como yo vivo ahí en ...bueno, teníamos cámaras y eso, nos vivíamos sacando fotos para el fotolog (risas) y yo como vivo ahí en CALLE, nos juntábamos...porque claro, pasaba mucha gente por ahí. Entonces éramos 20 en la vereda, tirados sacándonos fotos
- 197 V: ¿se juntaban en tu casa siempre?
- 198 F: Sí, en la vereda. Aparte nos quedaba cerca de LA PLAZA. Igual a LA PLAZA no íbamos porque éramos como muy chicos.
- 199 V: ¿ahh...cuándo empezás a ir? ¿Qué hay una cuestión de edades ir a LA PLAZA?
- 200 F: Sí, sí. y capaz 3er de liceo.
- 201 V: de ahí para arriba sí pueden ir.
- 202 F: Claro.
- 203 V: ¿y tienen horarios para ir, o no?
- 204 F: al principio sí, me ponían horario. después ta no...
- 205 V: pero digo, estipulado por la comunidad de jóvenes.
- 206 F: ahh sí. Sí tipo, depende de la época también, porque en verano no vas a ir a las 4, pero en invierno vas a las 4...sí, sí.
- 207 V: ¿Entonces se juntaban a sacarse fotos...con qué?
- 208 F: Con cámaras. Las cámaras, obvio de, Las cámaras...no son de antes porque todavía hay, pero las digitales. Celulares no eran tanto porque ¿viste que ta? de los celulares no se veían nada
- 209 V: sí, no eran buenas las calidades de las fotos. Y eso, cómo hacían después con las fotos.
- 210 F: Las subíamos a la computadora, me acuerdo con el USB, lo conectábamos y ahí subíamos.
- 211 V: había que andar con el cable.
- 212 F: sí, sí.
- 213 V: ¿algo más que te acuerdes, o que me quieras contar de esa época?
- 214 F: no... creo que no.

- 215 V: Bueno, muy bien...ya pasando a la Universidad, ¿Cómo decidiste venir a la Escuela de Parteras?
- 216 F: en realidad yo salí del liceo y fui a Facultad de Veterinaria. ¡Igualito!! Y bueno, hice un año y medio, y me iba mal. En realidad, no me iba tan mal, pasé a segundo, o sea iba salvando, ¡pero ta! Claramente no era lo mío. y Ta, ahí dejé, y la verdad no sabía qué hacer. Me puse a trabajar. Porque dejé en agosto, entonces me puse a trabajar hasta enero. Preparé la prueba para la EUTM, que ta, no sabía tampoco que iba a hacer, ¡la preparé nomás...Y ta! Primero iba a hacer psicomotricidad, ¡nada que ver! ...y después dije ta, bueno mejor hago fonoaudiología, di la prueba, entré pero...ya...la prueba se da en abril y yo había empezado parteras en marzo, o sea ya había empezado por el ESFUNO por las dudas, y empecé todas las materias porque no ta! no sabía ni qué quería hacer...y aunque no lo puedas creer, las charlas de DOCENTE (risas) a mí me gustaron. Y me gustó, me gustó la experiencia, la experiencia de las cosas que ella contaba que hacen las parteras, cosas que no tenía ni idea ...porque todos se imaginan Partera-Parto. Y cuando supe que había mucho más, de policlínica, ¡de ta! mucho más que eso, y ahí me encantó!
- 217 V: ¡Mirá!
- 218 F: y ni siquiera, es más, me fijé, entré a fonoaudiología y no...tenés que ir a anotarte después, devuelta, después que entras y nunca fui ni a anotarme. ¡Tipo...es esto!
- 219 V: Wow, esas charlas fueron... te indujeron a decir esto me gusta...
- 220 F: sí, sí. porque aparte no falté ni a una. porque no eran obligatorias...
- 221 V: y esas charlas, cuándo te las acordás, ¿en el introductorio?
- 222 F: sí, sí. en marzo
- 223 V: Mirá, que interesante. No estabas muy segura. Dijiste voy a la EUTM, no estabas muy segura
- 224 F: no, de nada
- 225 V: Pero justo eso te trajo al ESFUNO...lo que comparte con las demás escuelas...mirá que curioso
- 226 F: sí, imponente.
- 227 V: y después, ¿era lo que esperabas? lo que ella te contó, ponele, lo que te enamoró en ese momento, sedujo en ese momento
- 228 F: en realidad para mí, es más. ahora mucho más. Me llena mucho más la carrera
- 229 V: ¿cómo qué? contame como que no supiera nada de la carrera
- 230 F: Como que me gusta ir a sala, estar con las pacientes. ¡Me gusta...no sé...aparte siento que él, es como, son como momentos tan de la mujer que es tan lindo compartir esos momentos que, yo que sé! Veo como que otras carreras que no...No sé...Es como que cada día que venís, no sabés con que te esperás, que vas a vivir, es que todos los días te vas a llevar algo.
- 231 V: ¿y era lo que te esperabas, o buscabas?
- 232 F: No. O sea, me esperaba mucho menos.
- 233 V: o sea, ¿qué te superó en las expectativas?
- 234 F: sí, sí.
- 235 V: Bien, Aparte de DOCENTE, ¿hay alguna persona que haya influido de forma significativa en tomar la decisión de seguir la Escuela?
- 236 F: de seguir no, pero de anotarme en Parteras, mi padre...como que, no era que me decía porque no haces partera, pero me, me tiraba la idea, ¿de ...y partera no te gusta? que está bueno, que siempre hay laburo. Él me decía, No tenía ni idea, pero él, me decía eso y bueno, y ta, y yo decía, hay no, ¡partera!!! Como todo el mundo, ¿viste? que no sé por qué se da que la gente como que dice ay, partera -parto, y ta...como que mmmmm.
- 237 Aparte hoy en día, digo que partera, hay sos, ¡partera estás estudiando (risas de burla) ay qué asco!! Es como, ¡qué asco! No sé, que se imagina la gente
- 238 V: no sé, es como algo... ¿no?
- 239 F: bueno, y me pasó también que entré al parto de mi sobrino, antes de entrar a cualquier otro parto, entre al parto de mi sobrino, ¡y como que ta!
- 240 V: tu sobrino, ¿hijo de tu hermano?
- 241 F: Sip
- 242 V: ah bueno. Vos tenés un vínculo bien especial con tu hermano.
- 243 F: sí, si...risas
- 244 Aparte no me querían dejar entrar, porque entraba mi hermano también (fue en DEPARTAMENTO) y mi hermano todo el tiempo "pero por favor, porque ella está estudiante y que no sabe si le gusta, y por favor, ¡por favor!!" y ta!, ahí me dejaron.
- 245 V: pero ahí ya estabas estudiando
- 246 F: sí, sí, ya estaba estudiando, pero era como...no había visto nada de clínica, no sabía nada. ¿Viste que primero?
- 247 V: ¡Y?

- 248 F: ¡Y ta! Fue, ¡no tengo dudas!!
- 249 V: ¿cómo lo describirías? ¿qué sentiste?
- 250 F: Mi cu...aparte la partera, re buena me dejó, tipo mirar todo, me explicaba cómo suturar, y yo decía, ¿qué me estás explicando?! no tengo ni idea (risas) Y ella claro, me explicaba, porque antes se hacía cosas en primero, ahora no haces nada.
- 251 V: No en primero no.
- 252 F: Pero veías.
- 253 V: sí, se observaba para psicología.
- 254 F: claro, yo no. Yo ESFUNO, psicología, sociología, ¡nada que ver!!! Yyy...ta siempre me acuerdo que mi cuñada salió y me decía, fue mirarte a vos en el rinconcito llorando a mares, porque era una emoción que...porque ta! Era mi primer parto que veía, y además mi sobrino... era como, como un sueño.
- 255 V: ¿Lo viviste como tía o como partera? Hoy en día que ya sabés de lo que se trata
- 256 F: (suspiro) ay no sé. Creo que más como partera que como tía, porque en ese momento...no sé (risas)
- 257 V: Porque una cosa es, el nacimiento de un sobrino, y otra cosa es
- 258 F: no sé, porque lloré en mis 5 siguientes partos, entonces es como... al final no era mi sobrino (risas) ¿viste que, a veces cuando dudas... Ay no puedo llorar! ya es como, ¿cuántos partos he visto? ya no puedo seguir llorando (risas de emoción)
- 259 V: ¡identificás que es lo que te genera esa emoción?
- 260 F: No. La verdad que no. ¡Es como algo que te viene, que ta! No lo identifico.
- 261 V: en algún momento vas a identificarlo. Vas a ver que sí...llega, llega esa emoción a la que le ponés palabras y le ponés nombre, a eso que te pasa.
- 262 F: No, no, es que es algo ... de verdad no podés controlarlo. Ojalá pudiera, porque es horrible estar ahí y que te vea la mujer y vos llorando...risas.
- 263 V: No...yo que sé. Va en cada una, eso te humaniza, te hace más persona para ellas. Y bueno, entonces ese momento fue crucial para que vos siguieras en la Escuela, porque de repente no lo tenías como tan, fijo seguro...
- 264 F: o por lo menos que lo hiciera con más...quería más hacerlo. ¡Capaz que no estaba taaaan segura...no iba a dejar! Porque ta, no iba a dejar, ya estaba.
- 265 V: Por una cuestión de que no ibas a dejar devuelta una carrera...
- 266 F: Claro, por eso. Si.
- 267 V: Pero no porque quisieras hacerla.
- 268 F: en realidad nunca... después que la arranqué, ¡ta! el ESFUNO y todo eso no, no me decían nada de la carrera, pero nunca dudé de dejar. Nunca dije voy a dejar, porque pa 'mi ya, como el, ya en el liceo no tenía opción de dejarlo, esto para mí tampoco. En ese momento lo veía así. Bueno lo hago, y si no me gusta en otro momento haré otra cosa, no sé, pero de acá me recibo pensaba (risas). Nooo sé cómo iba a ser, porque debe estar cruel hacer parteras si no te gusta...no es una carrera que debe ser, porque hay otras que capaz se hace más llevadera, pero ésta justo...!
- 269 V: Si tuvieras que contarle a alguien que no fuera yo (docente en la Escuela) ¿Cómo ha sido tu trayectoria en la Escuela? Por ejemplo, desde el día que entraste, que decidiste, bueno voy a ir, porque voy a hacer el ESFUNO, y que se yo... ¿Cómo fue desde ese día número 1 hasta hoy?
- 270 F: y...muy cambiante. Porque ...primero es como...nada. Sos una cédula y después resulta que sos un nombre (risas), porque es así. estás todo primero siendo nadie, mismo en la Escuela también, porque somos 300 en sociología, en psicología, en todo somos un montón y ta...no lo halle muy raro porque como ya hacía veterinaria que era así, entonces ta, no me parecía raro.
- 271 ¡Y ta!, después segundo que era un abismo, que ta, de repente éramos 30 en una clase y ya teníamos nombre (risas) es todo diferente, pero ¡ta!
- 272 Como que...no sé, en momentos te dan ganas de dejar todo, porque ta. Las cosas que pasan en la Escuela eran...cruelles y.... ¡pero ta! Acá estamos...risas
- 273 V: Pero ¿por qué cruelles?
- 274 F: Y no... ¿viste? nosotras somos un grupo complicado, Risas.
- 275 V: (encuadre nuevamente del marco confidencial, anonimato y espíritu de la investigación)
- 276 F: no igual siempre de la Escuela tuvimos como, respuesta. No sé si positiva, pero siempre hubo respuesta, de una forma u otra los problemas siempre...porque ta, desde el año pasado que teníamos mil problemas con docentes y cosas, siempre ...
- 277 V: ¿Problemas de qué tipo?
- 278 F: Y bueno...nos acusaron hasta de chorras (risas) con unas pinzas, ¿no sé si te acordás?
- 279 V: Ahh sí. ¿Qué fue que pasó?
- 280 F: Yo en realidad no estaba en ese grupo, pero, eh ta eran las pinzas de suturar, que me acuerdo que decían que estaban eh, pero, en realidad nunca estuvieron. Ta una compañera se llevó equivocada 2 pinzas, porque otra

- compañera le había prestado. Entonces claro, sin saber cuáles eran se llevó las de la Escuela, pero dejó las de la compañera ahí. Entonces ta, después las cambiaron y ta, está todo bien. Pero supuestamente...
- 281 V: eso era de la unidad de simulación, del introductorio, del principio.
- 282 F: ahí va. si. Bueno ta, pero supuestamente habían más pinzas y faltaban y nosotras, o sea, fuimos boludas y las pagamos. Porque en realidad, las pagamos, porque en realidad, ahí dimos el brazo a torcer, porque si nunca nos llevamos las pinzas porque las vamos a pagar ' pero ta, eso lo vimos ahora, en ese momento...digo, yo no estaba en ese grupo y no puedo asegurar que nadie se llevó las pinzas, pero obviamente creo en mis compañeras que nadie se llevó las pinzas. Aparte ta, ¡unas pinzas! 2 pinzas eran! (risas)
- 283 V: Sí, no es el hecho de las pinzas
- 284 F: claro, de la acusación, falta lo que sea ahora y es...nuestra culpa. Como está pasando ahora...
- 285 V: ¿y ahora está pasando también?
- 286 F: Si. Con las tarjetas de la guardia, es nuestra culpa. Fuimos nosotras. (risas)
- 287 V: ¿En serio?
- 288 F: Sí. Risas
- 289 V: y eso, ustedes, Vos más que nada, más allá del ustedes, vos, ¿Cómo vivías esas cosas desde la Escuela, las docentes, como estudiante universitaria, ¿cómo vivís ese proceso de decir, tiene altas y bajas? que me acusen de chorra...
- 290 F: y es aparte, es raro porque a veces es como sentimos que nos tratan como niños ¿entendés? Ta falta un caramelo, fuiste vos. somos todos adultos...y todos, yo que sé, me parece que, que no....no es la solución siempre echarle la culpa al estudiante. Como decía una compañera, yo soy más grande que la mayoría de las docentes.
- 291 V: Y bueno eso...nos toman como niños chicos ¿viste?
- 292 V: Claro, y eso tiene un poco que ver con esto que vos decías al principio, de que antes eran una cédula, ahora están identificadas con nombre.
- 293 F: sí, ahora fuiste vos APELLIDO que te robaste (risas) ya no es la cédula tanto, se robó...
- 294 V: No, cuando sos una cédula, son tantos, no se sabe
- 295 F: esto es como en el hospital, en el hospital es tipo, la colestasis, la RPM, no...acá somos (risas)
- 296 V: Bueno, ¿y ahora con el cambio de edificio?
- 297 F: Bien
- 298 V: ¿Algún cambio? Alguna...
- 299 F: No hemos tenido mucha, no, no, porque no tenemos muchas clases tampoco ya. Sólo los martes.
- 300 V: O sea, que ¿ustedes siguen, básicamente la clínica y en teóricos como que poca cosa?
- 301 F: Claro, porque como que aparte patología tenemos en el Clínicas, porque ta, no sé, ella está ahí entonces...
- 302 V: ¿y que te esperas para 4to?
- 303 F: Bueno, primero pasar
- 304 V: bueno...supone que s´.
- 305 F: y bueno, no sé, es todo como muy, es como tan...aparte se me ha pasado como tan rápido. A todos, es como, pahh ya estás asistiendo partos, ya estás haciendo tal cosa...y sí. No sé, se me ha pasado volando, ¡volando la carrera!
- 306 V: ¿porque la estás disfrutando? Mas allá de algunas...
- 307 F: Es que aparte, ¡hay algunas compañeras que dicen, ta! ya no quiero venir más, y yo digo, pero ya está, se nos termina todo!! porque se me termina tercero y se nos termina todo!
- 308 Es como que se termina una época re...no sé...a mi como que me cuesta
- 309 V: sí. Después se extraña.
- 310 F: Claro, sí. Obvio, porque no es lo mismo, estar en una guardia con 8 compañeras que, después ser interna y estar, sola, o sea, podrán estar las parteras y todo, pero ya no es como estar con tus compañeras que. Aparte, por lo menos yo tengo un grupo re lindo, como el más chiquito, pero es re lindo. O sea, ¡todo el año hemos estado juntas y nos llevamos divino y ta!
- 311 V: ¿qué son las de siempre?
- 312 F: Si. ¿Las de siempre de mi barra decías?
- 313 V: si
- 314 F: No. no, no. No porque como tenemos apellidos muy, muy lejos...
- 315 V: A mirá, pensé que eran tipo la de los grupitos del año pasado, ponele.
- 316 No, no. Nos separamos pila. Pero como que creamos vínculos re lindo.
- 317 V: ¡Ahh mirá! Bueno bien, porque eso permite conocer otras personas

- 318 F: Si obvio, mismo hasta en el grupo de estudio ya como que hemos cambiado pila. Si bien, nos seguimos juntando...
- 319 V: La trayectoria en la Escuela tiene mucho que ver con esos vínculos que se hacen nuevos ¿no? y con las compañeras, y con docentes, y... Vos decías lo de las charlas de DOCENTE, o que no podías definir o del momento del parto, pero, ser partera, ¿qué viene a ser para vos? Viste que siempre hablamos del Ser partera, la partera que una quiere ser, que se yo. Bueno, para vos ¿Qué es ser partera?
- 320 F: ¡Pahh!
- 321 V: ¿Cómo definirías vos el ser partera, o qué partera querés ser?, ¿Qué querés hacer? ¿qué significa el ser partera?
- 322 F: Es que no sé. Con una palabra no, no
- 323 V: no, no tiene que ser con una palabra no
- 324 F: Es que no sé, estamos tan diferenciadas me parece con....no todos, pero bueno en general... con el resto del equipo médico, con el equipo de salud en general, como que al mismo...bueno no sé, el otro día, te cuento una anécdota como para...el otro días estaba con una usuaria - habían dos usuarias ahí en parto no? - y, yo estaba con una y estaba allá otra muchacha en la otra cama, y entra una residente de gine y mi usuaria me dice " ella no es como ustedes" (risas) Adelante de la mujer ¿entendés? es como que tenemos más paciencia, más, estamos ahí. No sé, me querés contar algo y me lo contás, no es a las corridas ni...no sé, es como tan diferente que no... Como que no quisiera ser otro profesional, más bien por no perder esto, de no perder. no sé si es sólo de las parteras, o qué, pero, está salado ver la diferencia de por ejemplo eso.
- 325 V: Ta, pero vos ya estás en condiciones de diferenciar el rol y decir, bueno, somos diferentes a los residentes a los ginecólogos, somos diferentes a las licenciadas de enfermería o a la enfermera o a la asistente social, ya identificás eso porque ya trabajás en equipos de salud. Entonces, por eso te decía ¿qué es para vos la esencia de ser partera? ¿qué es, que te diferencia del resto?
- 326 F: y no sé, para mi somos como más...eh, acompañamos mucho más a la usuaria, estamos ahí...MM no sé, cómo un soporte más. no sé, no sé cómo explicarlo. porque no es ir y decir, bueno con cuánto está de dilatación. Voy y me quedo y si no querés que te tacte no te tacto, y si querés meterte en la ducha, estás en la ducha lo que puedas estar y...no sé y que nadie más lo hace...
- 327 V: y sacando del ámbito de la internación
- 328 B: bueno también. No sé, una consulta con una partera te puede llevar igual una hora, y bueno no importa y si me querés contar lo que sea de tu vida, de lo que te esté pasando, nadie te va a decirte "Ah no mirá se me está pasando la hora", o te corto el tema. Por lo menos yo nunca lo viví, y espero nunca vivirlo.
- 329 V: ¿Y esperarás ser así?
- 330 F: sí, espero ser así, obviamente.
- 331 V: y tener esos tiempos para cada usuaria.
- 332 F: No claro, obvio que entiendo también que el, que la agenda no...a veces no es lo que uno quiere, pero...en el 90% de mis días en policlínica me fui a las 3 de la tarde y tenía que irme a las 12
- 333 V: Claro, ahí va. Y esto que vos decís de lo que podés identificar con el ser partera, ¿a vos que te parece para el entorno, ¿cómo lo viven? Tú entorno, tu entorno cercano, tu hermano, tu padre, tu madre, tus amigas, no sé, ¿estás en pareja?
- 334 F: no
- 335 V: ...que no tienen que ver con la obstetricia o con la partería.
- 336 F: bueno justo yo tengo amigas que ponele, estudian medicina, cosas así que es cómo: "ta! lo que decís vos no importa (risas)", es medio así
- 337 V: ¿Ahh sí?
- 338 F: Sí, sí. ¡Como que ta! tiene como diferentes conceptos de lo que sabemos teóricamente.
- 339 V: y ahí, ¿se dan intercambios, peleas?
- 340 F: a mí la verdad ni me importa, ¡porque ta! YO sé lo que se, y lo que, o sea, sé de dónde lo leo, no es que yo ando inventando cosas por la vida, pero en realidad no me importa. Obvio que un poco choca el hecho de que te desmerezcan y ta.
- 341 V: Pero te lo desmerece, gente universitaria también. ¿Y el resto...?
- 342 F: sí, sí. Gente universitaria. Y bueno, tengo también como ahí, hay como un conflicto con mi madre que es como, no sé. No sé cómo explicarlo pero, como que ella no, ta, no le termina de cerrar ...no sé si está tan buena tu carrera, ¿entendés? no me lo dice, obvio
- 343 V: ¿y cómo te diste cuenta?
- 344 F: no sé, cuento algo y ella ah mmm ¡qué bueno!, tipo ¡mira! Es como un...no sé si es celos, si es algo raro..
- 345 V: ¿Tu madre se quedó con ganas de estudiar?
- 346 F: Ella quería ser, ella por lo menos refiere que quería mucho, ser química farmacéutica. La verdad, no sé bien si...No Sé. Aparte, es como muuuuy...es reee...todo lo contrario que queremos que sean las mujeres es ella (risas) Ella es la que, nadie puede molestar a mi padre, nadie, el hombreeee. Eh yo tenía un novio que, él se levantaba todos los días a hacerme la leche, pero porque a él le salía hacerme la leche todos los días. Y ella decía: "pero no puedo creer

- Floricienta que te esté haciendo la leche" (risas) y vos también hacele la leche, ¿por qué?! Entonces claro, es como un choque constante en que yo pienso todo lo contrario a ella. Y ella piensa todo lo contrario a mí, entonces, ¡ta! No sé si el tema es que estudio, si el tema es que voy a trabajar y voy a ser independiente, ponele...y ella no.
- 347 V: Ahh
- 348 F: Me parece que es más por ahí, que...
- 349 V: Y ponele, tu padre, tus tíos, tus abuelos, el entorno más familiar, pero más alejados de la universidad, ¿qué creen que es ser partera? ¿Cómo lo ven?
- 350 F: bueno, ellos tampoco tenían ni idea, obvio de que, de que hacíamos tantas cosas, bueno ni siquiera que hacían un PAP.
- 351 V: ¿Qué dicen?
- 352 F: bueno, no nada. Mi padre re feliz por mí. Sí. Y no sé, bueno mi madrina, me acuerdo que cuando le conté que iba a hacer, que estaba estudiando esto fue también como ¡¡AHH partera!! Como que me desmerecen mucho, ¿viste no? risas
- 353 V: ¿sí? pero que es lo que entienden que es ser partera? no sé, no quiero desmerecer y poner de ejemplo a cualquier profesión, pero, yo que sé.
- 354 F: yo creo que, si la gente lo ve más por un, no sé, "yo no lo haría" y piensan que nadie lo haría. Porque entonces no harían ...
- 355 V: pero ¿qué será, el contacto con el parto, con la sangre? con el nacimiento
- 356 F: para mí el parto más que nada. Para mí que el parto
- 357 V: o por el hecho de que no sos médico o no, o que es una carrera corta.
- 358 F: bueno, ese para mi es el tema de mi madre. El otro día, por ejemplo, estaba desmereciendo a una carrera, y yo le dije, "pero vos qué título tenés", porque para desmerecer una carrera, que título, contame, mostrámelo que no lo vi (ríe). y Ahí me dijo, y empezó, "ay no, pero viste, no son médicos, no medican..", es como que, ¿y?(risas)
- 359 V: ta, ahora las parteras medicamos
- 360 F: por lo menos... ¿viste no? ¡Qué increíble! Y ahí le seguía insistiendo, mostrame tu título de médico...risas...que me lo perdí. Ta! yo antes como que me estresaba mucho más, por cómo era mi madre, ahora es como que bueno. Trato de, bueno, ya n siquiera le cuento cosas ya. Evito contarle, para evitarme los comentarios... Soy mucho más compañera con mi padre, en realidad.
- 361 V: y esto de que desmerecen la profesión, ¿a vos como te cae eso?
- 362 F: y a veces choca. Depende de quién venga, ¿no?
- 363 V: si, ya veo, si viene de tu madre, ya veo que horrible.
- 364 F: si, obvio. ¡Sí, porque ta! es mi madre
- 365 V: de tus compañeras es como que, de tus amigas digo, es como que
- 366 F: y no, no me choca mucho porque ta no sé, no. Es una sola la que estudia medicina y es muy amiga mía, pero, pero claro, ella está en eso de "ser médico". Aparte está en tercero, de hace 5 años más o menos (risas), ¡pero ta! ella igual quiere ser médico, médico, médico, es como que lo tiene ahí. Y no, no me molesta lo que me diga ¡porque ta! Es muy diferente el ámbito y yo lo veo en la práctica, y ta, como que le graban algo en la cabeza, no se (ríe) "Son los únicos que saben" (risas)
- 367 V: o quizás el ideal está ahí,, tipo en las palabras y... y después el contenido no está
- 368 F: si claro.
- 369 V: Y bueno. En cuanto al desarrollo de la profesión, qué me podrías decir de tu formación en la Escuela. ¡qué cosas te parecen que han sido buenas, o qué no están tan buenas? ¿Cómo proceso formativo no? Desde la institución como enseñante, ¿no? Somos una Escuela, no somos una Facultad, dependemos de Medicina, pero bueno, desde ese proceso de formación. Vos ya algo dijiste, que dejaron de ser un número de cédula a ser un nombre
- 370 F: Bueno, es que para. Para mí tiene cosas positivas. Es más individual todo. No sé, la enseñanza todo, es como re personal, re ...como que una profesora puede sentarse y decirte "mirá me parece que..." Bueno, pasa. Bueno con vos más que nada...risas. Pero nos pasa también con otras docentes que tienen como ese intercambio de, de decir...no sé
- 371 V: y lo ves como positivo.
- 372 F: si, si, sin duda.
- 373 V: y la práctica pre profesional, ¿cómo la vivís desde ese lugar de lo formativo?
- 374 F: Sí...bien. ¡Justo...justo no es un buen ejemplo porque ta! Viste que somos, como, para una guardia somos un montón. Hay guardias que somos 11, somos un montón. y ta, como que ahí como que no, no, no me parece mucho, me parece demasiado, porque ta, una profesora no puede estar con 11 personas! O está con 2 y los demás no hacemos nada, o claramente no estás viendo el trabajo de todos. ¡Pero ta!
- 375 V: Y cuando no hacen nada, ¿qué hacen?
- 376 F: en realidad son pocas veces, las que no hacemos NADA

- 377 V: ¡Exacto!
- 378 F: entonces, la mitad, más de la mitad de lo que haces nadie lo, nadie sabe si está bien o no, porque ta...
- 379 V: ¿Y qué cosas hacen? que nadie sabe si están bien?
- 380 F: Y nada, ir a controlar a una mujer, eh. La mayoría de las cosas que, en realidad sólo van y verifican a ver si tactaste bien, por ejemplo (risas). O está con vos en el parto, pero después, lo que yo hago con la mujer nadie lo ve, porque yo voy controlando dinámica, le pongo el monitor, estoy horas con una mujer e una ducha, en lo que sea, y nadie, ¡nadie está viendo a ver si le dije algo que capaz que no daba que... ¡ta! Estoy ahí y chau. ¡Y después me tienen que firmar la historia clínica que con suerte me la leyeron rapidito y ta! chau (risas)
- 381 V: Bueno, esas cosas ¿viste? son bien interesantes, por eso las pregunto porque, sólo ustedes las pueden decir
- 382 F: Es que eso es ya, algo que hemos planteado pila, de decir, para qué tenemos 2 guardias, si no son provechosas, podemos tener una con la mitad de personas y que se aproveche mucho más, ¿pero ta!
- 383 V: Es súper interesante lo que decís, porque claro, desde la visión del que aprende es más rico
- 384 F: Es que mismo las docentes han planteado lo mismo, porque claro. Debe ser horrible para una docente estar con 11 estudiantes, que no sabes que están haciendo. Que estás en un parto y capaz que, estás una hora, o más.
- 385 V: vos lo planteas del lugar del docente, del no saber que están haciendo
- 386 F: claro, pero nosotras también, la inseguridad de... Aparte uno, yo como estudiante, ahora se me ha pasado un poco, pero antes veía una bajadita de la frecuencia cardíaca y ya estaba, "¡¡Ahh, ya está!! ¿qué es esto? ¡Un Dips!!" (risas) Entonces y claro y necesito, tipo ir y decírselo a alguien; y a veces ibas y se lo decías a la persona que no tenías que decírselo ¡y ta! Era como todo muuy, caótico...
- 387 V: Claro, pero eso, eso sólo ustedes son quienes lo saben, lo saben cómo lo están viviendo, como es el proceso formativo de decir, es personalizado, ¡pero justo en eso no!
- 388 F: claro, justo en eso no. Es que es, para mí es re así. No sé, por ejemplo, los martes ta, tenemos talleres que están re interesantes, y somos re pocos y para los talleres somos re pocos, pero para una guardia no.
- 389 V: Claro. Y ¿qué sería mejor? ¿Hacer más talleres por ejemplo? Porque ta, vos las guardias planteabas, es decir, capaz que hacer una guardia con menos gente es más provechoso, y para un taller estaría bien esa cantidad o habría que hacerlo menos
- 390 F: no, sí. Estaría re bien, sí.
- 391 V: y ponele, cuando no hacen, que decías, no hacen nada, pero en realidad nunca estás haciendo nada.
- 392 F: claro, es como que para ellos no estás haciendo algo tan importante como para que te lo vean, pero en realidad yo que sé.
- 393 V: Pero siempre están haciendo algo, ¿algo de asistencia?
- 394 F: Sí, para mí sí. La mayoría de la guardia sí. Sí, ¡porque ta! a una mujer no pasas más de media hora sin verla, no
- 395 V: Ratitos libres en el medio de la guardia
- 396 F: ¡En Neo!! En las guardias de Neo (risas)
- 397 V: Ahí va, y ¿qué hacen ahí? ponele
- 398 F: Bueno...nada, porque en realidad...
- 399 V: Nada, sería, tipo...o dormir es hacer algo igual
- 400 F: eh no, no podemos dormir, eh (risas) no nos dejan dormir y nada, llevamos cosas para estudiar y eso porque la verdad que no hacemos nada. Hay veces que no hay nacimientos de verdad, en una guardia, ¿y qué vamos a hacer? nos tenemos que... y (risas) y no te dejan ni ir a poner un monitor. Hay guardias que sí, y hay guardias que no. Hay una guardia en particular que no te deja ni ir a poner un monitor, nada, controlar dinámica, y ta, estás ahí sentada. ¡Aparte de verdad, el cuerpo no te aguanta, porque te dormís!
- 401 V: ¿y qué haces?
- 402 F: nada. Trato de pararme, de caminar porque ¡me duermo sentada! Ahh y si te dormís te sacan foto y después andan divulgando que la (risas). No, no podemos usar el celular, por eso. Obvio que en algún momento lo agarramos, pero ta, ¡no es que podés agarrar el celular y estar tipo sentada mirando mucho porque ta! Capaz que estás estudiando con el celular, pero bueno, no importa.
- 403 V: y si lo agarrás, ¿para qué lo agarrarías?
- 404 F: eh, no sé. En realidad, es que, de noche, es como que tampoco tiene mucho sentido.
- 405 V: no sé, yo veo que lo usan pila, por eso pregunto, me genera hasta curiosidad.
- 406 F: Ahh bueno, yo uso mucho Instagram. Es como un vicio que tengo.
- 407 V: contame como que yo no sé nada
- 408 F: ¿de Instagram?
- 409 V: mmm
- 410 F: Bueno, la gente o sube fotos a su muro digamos, o historias que se llaman, que se borran en 24 horas. ¡Y ta!, estoy todo el día tipo, o bajando o después las miro, bueno, a veces.

- 411 V: ¿Las descargas?
- 412 F: No, no, las mirás nomas.
- 413 V: más allá de que yo sé algo de esto, yo te voy a preguntar y vos me lo vas a contar... ¿qué tipo de dificultad, si existió o vos identificás alguna dificultad en el proceso formativo dentro de la Escuela, que haya generado como, cuestiones negativas a la formación, o que hayan impactado de forma negativa a tu formación, cualquier tipo de ventaja o desventaja.
- 414 F: y bueno claro, ¡ver la práctica de otros es...ta! Capaz que, obviamente es algo negativo verlo, lo mal, cosas malas, pero también se aprende, ¿no? ¡Porque, seguro decís, ese profesional no quiero ser! Tampoco está bueno, porque una vez puede pasar, pero ta, no está bueno verlo tan seguido....
- 415 V. y bueno...
- 416 F: Y digo, lo vemos en todos lados en realidad, ahora nos dimos cuenta que es como más ...la gente lo naturaliza pila y no era sólo en un lugar. Igual ta, las atrocidades que vimos, en uno de los lugares, ta bueno, no se comparan, ¡pero ta! Igual se ve cada cosa que...
- 417 V: ¿Sienten que se resolvieron esos problemas?
- 418 F: Yo no por lo menos. no.
- 419 V: Y, ¿como ves a la, las ventajas o desventajas de la Escuela, como institución formativa, que hayan, bueno, mejorar en alguna instancia esos procesos de aprendizaje, esos u otros. ¿Las cosas buenas y malas que tiene la Escuela como institución?
- 420 F: ehmm ...que hayan cambiado
- 421 V: sí, ponele mañana te enterás que alguien de DEPARTAMENTO va a entrar a la Escuela de Parteras y vos le vas a decir, bueno mirá, la Escuela tiene estas cosas positivas y estas que no están tan buenas...
- 422 F: en realidad me pasó eso, de alguien que me preguntó para entrar en la Escuela, y, yo lo único que veo negativo es que ¡ta! ¿cómo lo solucionarías? es, la cantidad de horario que tiene, cantidad de horario, que no podés elegir turno, porque es un turno y ta chau, arreglate. No podés trabajar, ¿tenés hijos y no sé cómo haces? ¡No sé cómo hacen la gente que tiene hijos, porque ta! Es una carrera que te demanda el día, las 24 hs del día estar en eso.
- 423 V: ¿Y lo positivo?
- 424 F: y lo positivo, que, para mí, es una carrera divina y obviamente a todo el mundo que la haga le voy a recomendar, es más, a esa chiquilina que me preguntó lo del horario se lo dejé medio por ahí (risas), y yo le daba todo así, es divino, no sabes qué lindo, y llegas a segundo y es precioso...porque a mí me gusta. ¡Capaz que ella después llega y se quiere matar, pero ta! Pobre
- 425 V: Bueno, pero vos de repente le tenés que contar a alguien, ¿y qué le decís? ¿de segundo, de tercero?
- 426 F: y ta no sé, a mí me gusta la profesión en sí. No es que me guste, capaz que no es la carrera, o sea sí, es la carrera porque está la práctica y hay materias re buenas y ¡ta! Pero hay otras que no...
- 427 V: pero entonces, es la carrera, es la profesión, ¿qué es?
- 428 F: Es que es la carrera, no sé. Para mí, sí es todo lo que...Aparte que es una carrera que está muuy...si bien primero no tiene nada que ver, está todo muy, o sea segundo y tercero está todo muy relacionado con la carrera
- 429 V: sí, está todo focalizado
- 430 F: claro. Entonces no te da el tiempo para decir no me gusta esta materia o no, todo te gusta, todo está relacionado, todo te sirve, todo lo estás aplicando.
- 431 V: y eso de aplicarlo, ¿es importante para vos?
- 432 F: sí, sí. Para mí sí. Es más, en segundo nos quejábamos pila porque el primer semestre es re teórico y después está la práctica. ¡Y ta, como que no nos parecía en ese momento, de que, des todo un semestre 4 horas de teórico todos los días y no tenés nada de práctica...pero ta! después te olvidás de que pasó eso, y...
- 433 V: ¿y eso sirve? ¿Hoy en día, vos ves que eso sirvió para algo o no?
- 434 F: y... Yo en ese momento decía, yo no estoy aprendiendo nada, no estoy aprendiendo nada, y después llegué a tercero y decía fah, pero al final sí aprendí un montón. Pero en ese momento lo veía como ta, una pérdida de tiempo, tal cual. Porque de 8 a 12 de la mañana todos los días encerradas en un salón, que alguien te esté diciendo algo... ¡ta! no quería ir más! Aparte, me acuerdo que, en el cronograma, decía, la última del introductorio de la clínica era ir a puerperio, y todas estábamos copadas (risas) con el uniforme nuevo, obvio todo completo. ¡Pensábamos, ay que demás, vamos a ir a la sala! Y...ir a la sala era tipo, ir a la sala y volver, o sea, nunca vimos pacientes, nunca vimos nada y fue como, ta no! ¿Para qué nos entusiasmaron sí...? Claro, era como que ta, queríamos ver paciente, paciente, paciente y....Igual ahora lo veo y no era lo fundamental capaz. Todo lo teórico que tuvimos nos sirvió para el segundo semestre.
- 435 V: Claro.
- 436 F: Bahh, nos sirvió para siempre, digo. En el segundo semestre lo pudimos aplicar y fue todo, fue como que cerró el ciclo de segundo.
- 437 V: ¿Vos que sentís, qué lugar ocupan las estudiantes en la Escuela? Que, hablamos de las docentes, hablamos del proceso formativo, y algo también ya me dijiste de las estudiantes, pero bueno, si tuviéramos que cerrar, vale decir, ¿qué peso, qué lugar tienen, vos sentís que tienen las estudiantes en la Escuela?

- 438 F: Para mi igual, es bastante el peso, porque...estaba...como que el cogobierno y todo eso y las asambleas que se hacen, tienen como un...que yo antes de entrar a la escuela no lo conocía nada de esto, porque en veterinaria no me iba a meter en nada de esto y acá fue como necesario, porque claro, somos tan pocas que si vamos en par o no va nadie. Digo, yo no soy de las que más va a las asambleas, pero voy, cuando puedo voy, y...veo que hay respuesta. No tenía ni idea que se podían aprobar contratos o decidir cosas, y que sí que realmente...
- 439 V: sí, la movida del Clínicas fue...
- 440 F: sí, sí...exactamente...que están, ¡claro...que te das cuenta de que ta! que hay un peso y que hay respuesta...A veces obvio, no es positiva, a veces sí. Obvio
- 441 V: Referente a tus relaciones sociales en la Escuela, tu relación con las docentes ¿cómo ha sido?
- 442 F: ¡Bien!
- 443 V: ¿alguna que tengas que destacar, o alguna que no ha estado buena y justo fue problemática??
- 444 F: Yo justo, cuando hubo muchos problemas y eso con docentes, eh a mí, o sea...nunca fui yo la de tener, nunca tuve ningún inconveniente ni nada con ninguna docente. Sí estaba de acuerdo con mis compañeras, obvio, por los inconvenientes que habían tenido ellas, ¡pero ta! A mí justo, a mí nunca me tocó vivir nada que, ¡y ta! y....un referente para mí sos vos, como buena docente la verdad que...
- 445 No, ¡pero de verdad Vero (ríe) que ta!
- 446 V: ¡Bueno gracias!
- 447 F: No, ¡por favor!
- 448 V: Y... ¿que veas como bueno, alguna docente con la que no podés hablar de nada o no se te ocurre plantearle alguna dificultad o algún inconveniente, decir, no con esta tengo... "está todo perdido"?
- 449 F: sí, puede ser... Puede ser que hay una docente en particular, que es como muy ... lo que ella dice y ta ¡chau! ¿entendés? Bueno, no he estado mucho con ella tampoco, ¡pero ta!
- 450 V: Ahh bueno, capaz que es poco el tiempo transcurrido juntas, decís, ¿no? Y de esas relaciones, vos que sos la que se relaciona con el equipo docente y valora las relaciones, ¿qué es lo que de repente hace la diferencia?
- 451 F: y capaz que es eso, que con ella no estuve mucho tiempo. ¡Porque... al principio nadie va y "tenés terrible filling" ...no, porque, es obvio! Pero...hasta ahora, la mayoría de las docentes han estado para escucharnos y....cualquier duda o lo que sea, siempre están.
- 452 V: ¡Que las escuchen a las estudiantes, como que sería fundamental!
- 453 F: Sí, para mí sí.
- 454 V: En la Escuela de Parteras, no en Veterinaria, ¿por ejemplo?
- 455 F: Caro, porque en veterinaria es como, no existe relación entre docente-estudiante. ¡Acá comemos juntas! (risas), o sea, algo que nunca se da
- 456 V: Y, con los integrantes del equipo de salud, ¿cómo te llevas? Porque una cosa es con la docente que está en la guardia, o está en la poli, o en el salón...pero ustedes ya están integradas a procesos, a equipos de salud que ya están formados, que ya trabajan y ustedes, es como que bueno se integran y van cambiando y van rotando.
- 457 F: Sí bueno, nosotros tratamos de ir ahí con la...pero no, no, yo no me siento integrada en el equipo de salud.
- 458 V: ¿No? en ninguno?, ¿Ni en una guardia ni en una policlínica? [HYPERLINK "http://localhost:2300/file=C:/Users/usuario/Dropbox/MEU Escribiendo la Tesis/Methodologia/Entrevistas/Entrevista 1 1Nov2018.MP3time=3939600"01:05:39-6](http://localhost:2300/file=C:/Users/usuario/Dropbox/MEU%20Escribiendo%20la%20Tesis/Methodologia/Entrevistas/Entrevista%201%20Nov2018.MP3time=3939600%01:05:39-6)
- 459 F: no. En...si bien, hubieron un montón de problemas y todo, me sentí mucho más ...integrada tampoco, no, no es, no....no sé...Como que en el Clínicas había más relación entre...entre los residentes, el ginecólogo, porque ta, éramos muy pocos y teníamos todo el tiempo libre, pero para mí es por eso, nada más. Porque después, relación en lo que había que hacer no había seguro, porque...controlabas eh contracciones y ya te iban a controlar arriba a ver si..."capaz que controlaste mal"...pero, ahora en el Pereira, yo que sé, es como raro todo
- 460 V: ¿rotaste ya de guardias? o has estado en una sola
- 461 F:no, no, ya roté sí.
- 462 V: y, el relacionamiento con el resto del equipo, las otras parteras, con los residentes [HYPERLINK "http://localhost:2300/file=C:/Users/usuario/Dropbox/MEU Escribiendo la Tesis/Methodologia/Entrevistas/Entrevista 1 1Nov2018.MP3time=3990900"01:06:30-9](http://localhost:2300/file=C:/Users/usuario/Dropbox/MEU%20Escribiendo%20la%20Tesis/Methodologia/Entrevistas/Entrevista%201%20Nov2018.MP3time=3990900%01:06:30-9)
- 463 F: las otras parteras re bien. Bueno, ¡sin ser una! (risas)
- 464 V: ...con las enfermeras, con los de neo, cómo es ese vínculo, ¿cómo lo vivía vos como estudiante?
- 465 F: Es que no, no sé. Yo siento que es como muy cortante, ¡es como ta! Con suerte decís algo y lo tienen en cuenta, ¡y ta! y sino...es como nada, vos sos, ustedes son unos, nosotros otros y ta chau! ¡No es un equipo!
- 466 V: No te sentías parte integrada del equipo.
- 467 F: No, yo por lo menos no.
- 468 V: ¿no porque sos estudiante? o porque sos partera?
- 469 F: ¡no sé, mira! porque, he visto como docente, como parteras que se integran mucho más, y he visto docentes que no, entonces tampoco...creo que va también un poco en, en, en eso y también en el equipo que haya. ¿Viste que las

- guardias cambian y.?? hay guardias que digo, ay, Dios mío! (risas)
- 470 V: ¿y el vínculo con las usuarias, acompañantes y sus familias? qué me podés decir de eso? Porque hoy se te ponía una sonrisa en la cara cuando contabas...
- 471 F: ¿de nosotras con ellos?
- 472 V: de vos con ellos, con las usuarias y sus acompañantes, sus familias, ¿cómo te sentís con eso que ya...te hace ser partera?
- 473 F: ¡Yo re bien, por lo menos...yo no sé, me gusta estar ahí, conversar con la usuaria, me gusta que, no sé...no me molesta ir y decir, tengo que estar ahí media hora conversando, no! No me molesta ni en lo más mínimo.
- 474 V: ¿Lo disfrutás?
- 475 F: Sí, me re gusta.
- 476 V: y vos, ¿cuál es tu imagen, o cómo te ves como profesional partera?, o sea, ¿qué podés decirme de tu partera interna? Cómo dirías yo como partera soy... ¿de qué forma?
- 477 F: Ahh, soy no sé, ¡pero ta! que me gustaría ser, me gustaría tener paciencia toda mi vida. Porque creo que, la partería está hecha de paciencia pura, porque en nada, en todo, desde el trabajo de, el parto, trabajo de parto, el parto, en todo, es...paciencia, estar ahí yyy...nada. Actuar lo menos posible y dejar que pase y, eso...y quiero...Porque ahora es como que estoy así, ¿viste? (risas) y trato de aguantarme y quiero aguantarme toda la vida! No quiero ser de esas que están todo el tiempo, o deprimiendo o haciendo algo...como que no quiero estar todo el tiempo haciendo acciones que, capaz que no son necesarias, ¡porque son procesos totalmente fisiológicos y no.... ta! Obvio que hay cosas que pueden salir de lo normal y hacer, tener que hacer algo, pero no...
- 478 V: Pero vos destacas, por ejemplo, que el ser partera implica la paciencia y además el respeto por lo fisiológico, o sea, esa espera ...
- 479 F: ¡Es algo que cuesta, que, parece que no, pero a veces cuesta estar ahí mirando y te pones... yo como estudiante me pongo re nerviosa y ta! trato de que ta!
- 480 V: ¿lo vas llevando?
- 481 F: Si, sí.
- 482 V: ¿Te falta algo importante en el ser partera? Esto, por ejemplo, querés mantener lo de la paciencia, ¿qué más te falta, te falta algo para decir ya estoy rumbeada para la partera que quiero ser?
- 483 F: ¿Además de práctica? (risas)
- 484 V: Bueno, más allá de eso. Pero bueno, la práctica es algo, ¿por qué querés más práctica?
- 485 F: Y no, porque, ¡siento que me falta obvio!
- 486 V: ¿qué?
- 487 F: Y no, yo que sé...hoy, por ejemplo, estaba en puerta de emergencia y vi una usuaria que era un combo de cosas y me pierdo un montón en la anamnesis, en, en la práctica de preguntar, de ...bueno el examen físico obvio...me falta mucho. Obvio.
- 488 V: y no, capaz que no es tan obvio. Vos me decís que es obvio, pero capaz que no es tan obvio.
- 489 F: No sí, me falta sí, práctica seguro...
- 490 V: ¿En qué ámbito de desarrollo profesional te sentís más a gusto? Vos me has hablado pila de la guardia ahora...
- 491 F: No, igual, yo me siento mucho más a gusto en primer nivel. Sí
- 492 V: Has hablado bastante poco de...
- 493 F: sí, sin duda
- 494 V: ..primer nivel...
- 495 F: ¡Es verdad! Pero sí, porque es como que tengo menos quejas de primer nivel, que de...(risas) Igual...como que no sé. Sí pienso, en algo que quisiera trabajar...me gustaría mucho más trabajar en primer nivel que, que en una guardia...
- 496 V: ¿Por qué? Contame, ¿qué cosas te gustan más?
- 497 F: Me gus... si bien es como más rutinario capaz el primer nivel, porque no sé, haces, o PAP, o controles de embarazo. Es como que no sé, estás ahí con la mujer en su control de embarazo que es, más tranqui, más... no sé, me gusta más.
- 498 V: ¡qué lo tranqui para vos?
- 499 F: Nada, no es la guardia que está todo re, re...bueno en realidad yo porque ta, estoy en el Pereira capaz que una guardia en el interior no es así...
- 500 V: ¿el estrés?
- 501 F: ¡Sí!! Capaz que sí. ¡Que capaz que como en policlínica es más tranqui, podés estar con la mujer más...supongo yo! Porque después vas y te dicen, "tenés 15 minutos por cada paciente", ¡y te querés matar!! (risas)...lo que he vivido yo, es que ta! como que podés llegar más a la mujer
- 502 V: Claro, como que tenés ese tiempo de escucha si se quiere...
- 503 F: Claro, y hacer más profilaxis más...ya cuando llega a parto, o sea e embarazo ya está...no sé, me re gusta primer nivel...

- 504 V: Sí, como que llegó a la internación y tenés el trabajo de parto o un problema, una patología que resolver ...
- 505 F: ¡Exactamente!
- 506 V: te gusta la amplitud de la policlínica, te gusta como esta cuestión del diálogo... ¿Y vos como te proyectás? Te espera 4to, tengo que pasar dijiste...y ¿qué esperás para después?
- 507 F: ¿Para después de recibirme? o en el internado?
- 508 V: Ambas
- 509 F: Eh bueno, en el internado...
- 510 V: Si tuvieras la posibilidad de planificar, y decir, bueno, voy a hacer, esto, esto y esto ¿qué es lo que vas a hacer?
- 511 F: De lugares y eso...bueno... si entro al internado, quisiera, no sé...si bien no me gusta mucho la, ¡cómo trabajan en el Pereira, me gustaría rotar por el Pereira más que nada por la práctica que se tiene y porque, me parece que es un lugar que genera ese estrés que a veces hay que vivirlo porque después...no el estrés de, de tener muchas usuarias y eso, sino el estrés de ...pasa algo rápido y tenés que hacerlo ya y capaz que en el interior hay como...no sé! Me gusta el... no sé, como decirlo...
- 512 V: ¿La resolución de la emergencia?
- 513 F: ¡Eso!! eso mismo! ¡Que ta!, que me parece que el Pereira te lo da bastante, ¡de que llegue un expulsivo y...Ta! eso me gusta del Pereira. Y después, naa, pensaría elegir primer nivel, obvio y algún lugar con más, en realidad elegiría DEPARTAMENTO, ¡pero porque yo soy de DEPARTAMENTO y... ta!
- 514 V: Primer nivel dónde te gustaría, ¿sabes de algún lugar que esté bueno, o que se hagan ciertas cosas, particulares que quieras hacer?
- 515 F: Ehhh bueno yo, en realidad, sólo he rotado por Ciudad Vieja y Piedras Blancas y la verdad, las 2 policlínicas me encantaron, porque son policlínicas que, tienen bastante concurrencia...y además, bueno, son justo...son como 2...Son totalmente diferentes pero las 2 tienen como carencias en ...Por ejemplo en CV hay muchas extranjeras, que de verdad, van y te dicen "estoy trabajando, no estoy en caja, no estoy en nada y estoy escondiendo mi embarazo"...y no tienen ni idea de los derechos y cosas que tienen, y... en ese sentido, bueno mi...estamos haciendo un trabajo de preparación para el parto que es de eso justo, porque es impresionante la falta de información que tienen las mujeres extranjeras! No sé si en sus países es diferente o qué, pero acá la pasan todo el embarazo sufriendolo, escondiéndolo, para que no las echen de un trabajo. y ta! esos son como cosas de policlínica que me gustan, me gustan verlas, tratarlas, como...hablar de eso. Bueno, y ese es un debe que tengo conmigo de estudiar más las leyes que ha, porque si bien, tengo en notas... del celular, tengo anotada el número de cada ley, de cómo se llaman porque en realidad no tengo ni idea...Creo que es algo que la carrera no enseña y que y que debería de tener...no digo que enseñe leyes de todo, pero por lo menos las básicas como para poder, conocer un poco...
- 516 V: Sí, se enseña en 4to
- 517 F: ¡¿ahh se enseña en 4to?! no sabía
- 518 V: Se supone que en sexología las veíamos, pero....no da por los temas y lo que es el curso
- 519 F: ¡Obvio!
- 520 V: ¡no, está bueno que lo digas porque, hay que pensar, bueno "hay que traerlo de nuevo"!
- 521 F: No claro, como estudiante está bueno saberlo, porque a veces las docentes de verdad no lo saben, o por apuradas o no sé, ¡la dejan pasar...y ta!
- 522 V: ...porque... no tenés tiempo en la consulta...y ta, capaz vos en sala de espera lo trabajás con ella igual
- 523 F: Obvio, como es nuestro proyecto de preparación para el parto.
- 524 V: exactamente... y ¿después del internado?
- 525 F: bueno, y después...espero conseguir trabajo obvio (risas)
- 526 V: ¿bueno de lo que sea? porque capaz que en alguna zapatería sale trabajo...
- 527 F: no, obvio, ¡de la carrera eso sin duda! y ta! no sé, en principio obviamente que no tengo, no me voy a poner ahh no quiero en primer nivel y quiero tal lado.
- 528 V: ¡hacéte la idea que podés elegir!
- 529 F: Bueno, entonces elegiría tener una guardia semanal y después ¡todo policlínica!
- 530 V: ¿¡la guardia la quisieras mantener!?
- 531 F: sí, la quisiera mantener, no quisiera hacer, no sé, 36 horas de guardia semanales
- 532 V: Acuerdo con ENTREVISTADA sobre 2da entrevista...comentario luego de finalizada la entrevista
- 533 F: Bueno ¿viste que todas tienen una libretita? para anotarse los tratamientos y cual más, ¡yo nunca pude organizarme una libreta! ¿Entonces que tengo? el celular! Notas del celular, bueno ¿viste? yo nunca pude organizarme una libretita bien con tratamiento

Entrevista Focalizada

- 1 V: arrancamos entonces. Segunda entrevista con Floricienta. hoy vamos a estar con la entrevista más focalizada, y hay como 3 tópicos bien importantes. El primero va a ser el aprendizaje, o sea poder ir entrando ya, el otro día estuvimos como en todo lo que fue tu recorrido por la infancia, la familia, que se yo, así como como la escuela, el liceo y como llegaste a la Facultad y específicamente a la Escuela de Parteras.
- 2 Pero hoy va a ir como, no sólo centrado en la Facultad, o en la Escuela de Parteras (EP), sino en el aprendizaje en sí mismo, en ¿cómo cuando vos decías "¡pahh aprendí!!" aprendí esto, aprendí aquello, aprendí lo otro. Entonces hay algunas preguntas que van a ser guía y como te decía el otro día, lo que surja, porque te acordás o lo que quieras contar, también me lo contás, como para tener en cuenta y eso poder derivar en otra pregunta o no, o de repente con o que vos cuentes ya vas respondiendo las preguntas
- 3 F: TA
- 4 V: eh...una de las primeras cosas es que me gustaría que me cuentes es ¿cómo aprendes hoy en día, ¿cómo te das cuenta cuando aprendiste algo?
- 5 F: cuando lo puedo aplicar, porque, capaz que sí, pienso que aprendí algo, o que, no sé...pero después... muchas veces como que hoy en día yo me doy cuenta que aprendo mucho de memoria. Me doy cuenta que no aprendí de memoria cuando puedo aplicarlo, porque si lo aprendí de memoria es como seguro que en 3 días ya no lo sé...
- 6 V: ahí va
- 7 F: per cuando voy y lo aplico, ahí digo, ¡bueno ta! esto me quedó, lo aprendí o me puedo dar cuenta de algo que está mal, o algo no, porque...
- 8 V: y ¿cuándo se da eso? ¿cuándo decís pahh esto lo aprendí mal o no era así, aplicándolo? Pero específicamente, en algún...
- 9 F: ¿en mi vida, tipo diaria?
- 10 V: sí
- 11 F: y no sé, cuando hago algo mal sé que lo aprendí mal, obviamente. y más yo que soy estudiante y todo el tiempo me están o corrigiendo o no sé, siempre tengo como alguien arriba que puede estar verificando lo que yo, o digo o hago, ¡y ta! ahí obvio que me doy cuenta
- 12 V: asociado siempre a la práctica
- 13 F: sí, yo lo veo más a la práctica
- 14 V: y, por ejemplo, ¿al explicárselo a otra persona?
- 15 F: ¿cómo?
- 16 V: al explicárselo a alguien. Por ejemplo: estás en la guardia o en la policlínica con alguien, y en realidad, viste que vos estás en 3ero y tenés compañeras de 2do, ¿si se lo tenés que explicar a esa compañera de 2do? Cuando vos se lo explicás, no lo estás aplicando, haciéndolo vos, lo estás explicando
- 17 F: bueno, a veces, por ejemplo, ayer surgió una duda de una compañera, una compañera de 3ero, que preguntó algo de la guardia. Ella estaba en la guardia (y yo no) y preguntó algo de un tratamiento no sé qué y yo, le fui a contestar todo, y después resulta que no era así, y todas nos habíamos equivocado y todas le estábamos diciendo mal, ¡pero ta!
- 18 o sea, fue algo que yo me di cuenta que ninguna lo había aprendido bien, o en realidad, un poco de que nos enseñaron mal, en la guía del Ministerio estaba diferente ¡y ta! y ahí fue como que, obviamente ahí me di cuenta que estaba mal. Porque fuimos a la bibliografía, buscamos bien y ta, estaba mal
- 19 V: o sea que a su vez fueron a otras fuentes como para asegurarse de lo que estaban diciendo. O sea que no es sólo de memoria ...
- 20 F: no, claramente no.
- 21 V: bien. Este, respecto a cómo se desarrollan las actividades de formación en la Escuela, o sea ¿cómo vos ves todas las actividades de enseñanza que existen en la Escuela, que hay? y tu aprendizaje, ¿cuáles son las formas que mejor te han ayudado, te han servido? Ponele, vos acabás de decir ahora que un docente había enseñado mal, entonces bueno, de repente la técnica, la estrategia que usó no fue correcta. ¿fue sólo porque repitió un dato mal o la estrategia y la forma en que se enseña ciertas cosas en la Escuela sirven o no sirven, está bueno o no está bueno, cuáles son las mejores para vos?
- 22 F: para mí, o sea ... en este caso fue, hay docentes que se basan mucho en la práctica de ellos, por ejemplo, estoy en el Hospital de Clínicas y es así, estoy en el Pereira y es así, entonces yo lo enseño así. Y en realidad, ¡hay pautas! No deberían enseñar en base a lo que hacen ellos diariamente, no sé, ¡pienso yo!
- 23 Ehh, pero...me gustaría, por ejemplo, más de la forma de enseñar de que nos evaluarán mucho más teórico en la guardia o en otro lado, que no se hace. Como que más, ¡es teórico y chau y ya está! después, si lo aprendiste lo vamos a ver en el parcial o en otro lado o no lo vamos
- 24 a ver nunca. No sé si me explico en realidad...
- 25 V: ¿vos lo que decís es que en el teórico se evalúe el teórico?
- 26 F: no, no. Es como que nos dan clases, ¡ta! las clases teórica de la clínica por ejemplo son teóricas y chau, no hay mucho...no es como una clase tuya que ta que nada que ver a magistral. Bueno esto sí.
- 27 Totalmente magistral, nosotros ahí sentados y ta chau, hablan. Que no, o sea, no digo que esté mal, porque, o sea, capaz que sería muy no sé, capaz que no encuentran la forma de hacerlo diferente. O sea, es más fácil ir con la diapo,

- ir y decirle que ... o sea, yo sé que de esa clase yo no me voy sabiendo, capaz que me sé algún concepto grande pero después lo tengo que ir a estudiar a casa seguro.
- 28 V: ahí va, ¿qué hacés después?
- 29 F: lo tengo que ir a estudiar, ¡seguro! Porque de una clase de clínica no me voy sabiendo, me voy como que, con, nada, ideas...
- 30 V: ¿y cómo te gustaría que fuera?
- 31 F: yo no me podría imaginar, tipo idear otra forma como para, ¡no soy muy creativa! no soy como vos Vero (risas)
- 32 No sé, no puedo imaginarme otra forma de dar clases así...
- 33 V: por ejemplo, algún tema teórico que te costó y tuviste que ir a estudiarlo ¿cómo podrías haberlo aprendido distinto? porque fuiste a estudiarlo del libro de nuevo, ¿no?
- 34 F: sí claro.
- 35 V: y vos me dijiste que lo aprendes cuando lo aplicás, pero si lo leíste del libro no lo aplicaste
- 36 F: no.
- 37 Bueno, a eso es a lo que iba hoy, que me expliqué mal. Que me gustaría que, en las guardias, por ejemplo, en la práctica, bueno no sé, en otro momento, que se estuviera más, enseñando un poco más. Como que en la guardia es bueno, lo que aprendiste en el teórico lo aprendiste y sino, bueno no lo supiste
- 38 V: ¿se podría estar enseñando en la guardia el teórico!
- 39 F: sí, para mí sí seguro.
- 40 V: ahí está, entonces te gustaría que las clases teóricas fueran, en realidad menos teóricas y más prácticas
- 41 F: sí, ¡sin duda!
- 42 V: capaz que no en una guardia, pero no sé, con un simulador quizás, un video
- 43 F: ¡claro, eso!
- 44 V: es como el hacer, ¿la práctica en sí misma la que te deja aprender?
- 45 F: sí, tal cual, es como que si vuelvo al libro es como volver a escuchar a la docente. Es como memoria, yo estudio de memoria, es verdad. Yo no voy a un parcial de, cualquier cosa sabiendo... el primer parcial, por ejemplo, te pongo la clínica de ejemplo porque es la materia que más...
- 46 V: ¡claro!
- 47 F: el primer parcial yo fui leyendo y leyendo pila de temas ¡y ta, chau! lo aprendí de memoria.
- 48 Ahí realmente, yo no podía decir que sabía nada, y sin embargo me saqué un 11
- 49 V: ¡opa!
- 50 F: o sea, no, no es
- 51 V: no va en la nota
- 52 F: no, claramente. Para mí no. Capaz que ahora, no sé a fin de año me evalúan y bueno... puedo decir que, es más, ni siquiera pienso estudiar para la clínica, porque tenemos una materia peor, ¡que la voy a estudiar de memoria!
- 53 o sea, a esa nota va a ser lo que sé yo (risas) porque no voy a estudiar de memoria.
- 54 V: es bien importante eso, que vos puedas verlo porque después es cuando valorás y decís, " así aprendí" y perdí tiempo estudiando de memoria
- 55 F: es que es real
- 56 V: entonces de repente, agarrás la cinta y decís, voy a volver a medir esta altura uterina, ta obvio, no va a haber una señora ahí, pero, vas a jugar que no sé, acostate y ponete un globo de panza, agarrás a tu hermano, a tu sobrino - a tu hermano raro que lo agarres - no sé, vas a empezar a hacerlo 20 veces con la práctica, vas a decir en el teórico dijo que el libro dice, pero ta y yo vuelvo a leer y dice que el reper este y lo otro ...y eso te lo vas a olvidar, ahora, si lo haces 20 veces te lo vas a acordar, y vas a decir ¿a dónde fue que yo puse este borde? entonces ahí es cuando aplicas
- 57 F: sí, sí.
- 58 V: y vos ¿podrías generalizar, por tu experiencia y lo que has vivido con tus compañeras, todas aprenden de la misma manera? o ¿cómo podrías decir que aprende la estudiante de la EP? ¿tienen un aprender singular? ¿aprenden distinto que, por ejemplo, nutrición, medicina?
- 59 F: para mí tenemos mucha más práctica que ellos igual. O sea, si bien tenemos, o sea medicina capaz que no, no sé cómo es en realidad, pero para mí tenemos bastante práctica.
- 60 Todos los días vamos al hospital, a la guardia, a todo y ahí obvio que aprendemos. Digo, para mí se podría aprender mucho más, y podría ser mucho más enriquecedor, pero, aprendemos pila. Siendo 10 estudiantes, es difícil a veces...
- 61 V: y cómo sería ese aprendizaje, ¿aprenden distinto porque tienen práctica?
- 62 F: distinto no sé
- 63 V: porque, podrían no aprender teniendo mucha práctica

- 64 F: si, si obvio. Dependiendo de la persona, de la persona que estés viendo en la práctica o la práctica que sea, no sé, Ay no sé si aprendemos distinto
- 65 V: no sé. Pero lo primero que dijiste fue, tenemos más práctica que los demás... entonces, mi pregunta es ¿tener más práctica implica que aprenden?
- 66 F: pero si vos practicas lo que hacer, tipo toda tu vida, para mí sí
- 67 V: no estoy cuestionando, te lo pregunto
- 68 F: no, no, si
- 69 V: es como decir, ¡¿es esto lo que me querés decir?! que justamente, porque tener más práctica van a aprender
- 70 F: y yo creo, que, si yo no tuviera nada de práctico, obviamente no aprendería nada. O no podría aplicar algo que aprendí, es totalmente diferente de saberlo... de que lo sepas de memoria o porque lo sepa
- 71 V: o sea, que la estudiante de la EP aprendería porque tiene la posibilidad que tiene de hacer práctica, de llevar a la práctica lo que aprendió en la teoría, es como que puede llevar a terreno, lo que aprendió, lo que leyó, lo que le enseñaron, lo puede aplicar, ese es un beneficio para el aprendizaje
- 72 F: si, para mí es así
- 73 V: es una conclusión de lo que fuimos viendo
- 74 F: no, es como que pienso a la vez y no
- 75 V: ¿no estás de acuerdo?
- 76 F: claro, si, ¡no! no es por traer tu materia, justo que sos vos, pero...lo pienso y digo, no lo llevo a la práctica y sin embargo siento que aprendí un montón. Y ahí no lo llevo a la práctica, o sea, muy pocas veces me ha pasado de tener algo de, no sé cómo decirlo...
- 77 V: ¿y ahí como aprendías?
- 78 F: y porque la clase era diferente. ¡En ese momento lo estábamos razonando en la clase! no es que voy a mi casa después y me siento a ...
- 79 V: ¿y qué veías vos distinto? ¿qué era lo que pasaba ahí en la clase que era distinto a otras clases?
- 80 F: y que yo en una clase no me sentaba a escuchar lo que vos decías, estaba razonando para poder participar, porque si no...imposible
- 81 V: ta, estaba el razonando
- 82 F: sí claro. En otras clases estoy tipo, así y capaz que me estoy durmiendo y estoy escuchando, nada.
- 83 V: pero cuando tenés práctica estás razonando lo que estás haciendo. Hay un punto de encuentro entre, pongo a este a trabajar, y a decir....Capaz que en la clase teórica de sexología no veías un paciente o algo, pero estás pensando
- 84 F: ¡exacto! es que sino no había clase...
- 85 V: ahí va.
- 86 Por ejemplo, estamos hablando de estas cosas, el razonar, la práctica, apareció el razonar como importante ¿hay diferencia entonces con otros estudiantes?
- 87 F: lo que pasa que no sé en realidad
- 88 V: vos fuiste estudiante de otra carrera, poco tiempo, pero fuiste...
- 89 F: sí, bueno ahí yo no aprendí nada. O sea, no siento que haya aprendido algo
- 90 V: y bueno, ¿por qué?
- 91 F: eran todo clases teóricas y la poca práctica que tuve, que fue de anatomía, o sea no era muy práctica. Yo no la aproveché, y aparte igual eran teóricas, igual eran magistrales, igual era un docente hablando y bueno ta, después vos ves que haces.
- 92 De verdad yo siento que no aprendí nada en un año y medio
- 93 V: bien. Esto el otro día un poco lo trajiste, acerca del vínculo con el docente; vos decías ahora, que el docente te explique, citabas las clases de sexología como, más allá que yo fuera la docente, que tienen que ver con, los vínculos que se generan en la Escuela. ¿Cómo son los vínculos con el equipo docente de la EP? ¿cómo podrías contarle a otra persona, si yo no fuera docente de la Escuela, ¿cómo dirías que es el vínculo con las docentes? ¿cómo es tú vínculo?
- 94 F: para mí es bueno, porque al ser tan pocas, como que podés tener un vínculo. Podés, te dicen tu nombre, es totalmente diferente. Porque yo puedo ir, yo sé a quién puedo ir y preguntarle algo. Sé quién me va a contestar, se quién capaz no va a tener muchas ganas...entonces como que...
- 95 V: ¿tiene altos y bajos esto? o es, ¿todo positivo o todo negativo?
- 96 F: para mí es bueno el hecho de que bueno ta, podés conocer más y genera un vínculo. Que capaz en otras facultades no se da
- 97 V: ahí va. ¿Y tus compañeras? o ¿con tus compañeras? ¿cómo se dan los vínculos entre pares?
- 98 F: ¿entre estudiantes?
- 99 V: si
- 100 F: para mí es bueno. Somos un lindo grupo

- 101 V: somos un lindo grupo
- 102 F: risas. No me parece que sea un grupo conflictivo entre nosotras. Capaz que con el afuera sí, pero entre nosotras no.
- 103 V: y...¿en que se basa, ese...ese vínculo bueno? no conflictivo
- 104 F: ehh, no sé. ¿qué hacemos para que no sea?
- 105 V: claro, capaz decís que no somos conflictivas para afuera ¿y porqué para el adentro no?
- 106 F: bueno capaz, puede ser que haya, o sea diferencias hay enfrentamientos hay en todos lados...Claro, nos ha pasado situaciones fuertes en las que algunas no están de acuerdo y otras sí, que igual siempre se apoya ¿entendés? por más que una no esté de acuerdo, ¡bueno ta! vamos todos y bueno no importa, eso ha pasado ¡y ta! que es algo bueno, porque...
- 107 V: se sale adelante
- 108 F: sí, sí
- 109 V: ¿y no son competitivas? y son compañeras con todas las letras?
- 110 F: y no sé. Pasa que, viste que ahora estamos como muy divididas. Yo hay compañeras que nos las veo hace un mes igual, porque no tenemos tantas materias ahora grupales, de todo el grupo. Es como que está todo muy subdividido, entonces...
- 111 V: vos me decías algo el otro día de esto ¿no? estamos más divididas, las que de repente, claro yo conocí un grupo y claro, tienen que ver otras cosas que las dividen, quiero que me hables de eso. Otras cosas que pasan que las dividen, que no es porque ustedes quieran a veces
- 112 F: claro, sí. Es que tenemos apellidos tan distanciados que, en realidad, que si nos juntamos no es para estudiar, ni es para, es porque ¡ta! Hicimos como amigas, pero ya de la Facultad, ya no hay mucho vínculo no.
- 113 V: y los vínculos actuales que vos tenés serían ¿?
- 114 F: por rotación
- 115 V: por rotación, por acercamiento por apellido
- 116 F: por guardia
- 117 V: y esos vínculos igual son buenos
- 118 F: para mi sí, muy lindos. Justo mi guardia es como muy, muy lo más y todos los dicen (risas)
- 119 Porque es como que, una está asistiendo y la otra ya le hizo todos los papeles, ya...es como todo pactado
- 120 V: bien de bien. ¿Son menos?
- 121 F: somos menos, un montón
- 122 V: ¿las demás son 11?
- 123 F: no, son 8
- 124 V: Ahhh, ¡ustedes son más! LA diferencia numérica estaba, pero en más. Por algún lado iba a ser
- 125 F: somos 9 y la que viene del Clínicas, somos 10
- 126
- 127 V: ¡Ahhh bueno!
- 128 F: sip
- 129 V: Yéndonos un poquito más a las tecnologías, después de ver cómo aprendes, con lo de la práctica, con lo del razonamiento, que se yo... ¡las tecnologías en tu vida ya están! Ya lo fuimos viendo el otro día, entonces bueno ¿cómo lograr darse cuenta, o ver, o que me cuentes, vas a ver que te vas a ir dando cuenta también, ¿cuál es la relación que vos tenés con las tecnologías y después eso como impacta en el aprendizaje?
- 130 Por ejemplo, ¿vos incluís tecnologías digitales en tu vida diaria? ¿cuáles son?
- 131 F: ¡el celular seguro!
- 132 Computadora también.
- 133 V: celular y computadora. Dentro de eso...eso son como los "aparatos", pero en realidad la tecnología digital también abarca lo que está adentro...como el para qué y cómo
- 134 F: ¡ahh sí, sí...redes sociales seguro!
- 135 V: ¿cuáles?
- 136 F: WhatsApp e Instagram
- 137 V: cierto, que habías dicho
- 138 F: ta, y después no sé, las de la Facultad, EVA, bedelía, usamos mucho el drop
- 139 V: ¿Dropbox?
- 140 F: si Para...porque nos subimos las presentaciones y eso. Después...diario

- 141 V: diario, semanal...que vos digas mirá tengo en el celular o en la computadora...
- 142 F: a bueno el correo, obvio
- 143 no sé...a bueno mirá, uso Google maps, uso el cómo ir, lo uso un montón!
- 144 el de la STM, el que te dice a qué hora pasa el ómnibus también. Bueno, acá tengo hasta una aplicación de los partidos que hay los fines de semana (risas)
- 145 V: ¿de futbol estamos hablando?
- 146 F: sí.
- 147 El clima. Ahh el de fútbol era el de ovación, pero ta! ya terminó el campeonato uruguayo
- 148 V: si por suerte terminó
- 149 F: ya mensajes ya ni uso...y las notas que ta, las re uso!
- 150 V: notas dijiste el otro día. Pero viste que dijiste, redes sociales hablaste de otras en las que vos buscas información, porque en realidad el cómo ir, el STM todo es como buscar información. ¿Alguna otra por ejemplo?
- 151 F: Google además
- 152 V: ¿el buscador?
- 153 F: también YouTube
- 154 V: para escuchar música, para ver películas, no sé
- 155 F: Netflix
- 156 V: no quiero incidir en otras cosas que uses con otros fines, no sé. Por ejemplo, tenés o usas y no te das cuenta.
- 157 F: sí, de entrar en miles de películas de series...ehh de películas no de páginas de series sí, entro un montón
- 158 V: ahí va. Básicamente, la mayoría de las cosas que me estás diciendo requieren de internet
- 159 F: sip. Sí, creo que lo único que no requiere de internet de todo lo que dijés fue notas. Después todo requiere de internet (risas)
- 160 V: sí, sí. Pero bueno, viste que tiene que ver con un montón de cosas, pero otras no tanto, porque notas es digital...pero vos ya no vas a lo analógico, al papel a tomar una nota
- 161 F: ah no, no
- 162 V: y andar con la agenda en la mochila, es algo que está quedando en desuso...ta, tenés notas, ¿calendario, una agenda que lleves?
- 163 F: no
- 164 V: tenés notas
- 165 F: no, es como que siempre tuve celular, entonces no...ta y la agenda del celular sí, la re uso
- 166 V: esa es otra de las tecnologías digitales que usas que no precisa internet. Ahora, si mañana te quedas sin internet 2 cosas podés usar
- 167 F: la alarma también, porque la alarma...me muero (risas)
- 168 un día se me rompió el cargador y no sabía que iba a hacer acá en Montevideo sin alarma, estaba sola! Le iba a pedir a una de las chiquilinas de la residencia que me prestara su celular para poner alarma porque no, desesperada estaba
- 169 V: vos podrías, después de esto que fuimos diciendo, ¡cuándo, ¿dónde y para qué las usas? un poco ya dijimos, pero que vos hagas el resumen. Y ¡qué haces con esas tecnologías digitales? ¡para qué las necesitas en tu vida?
- 170 F: bueno, Instagram es un mal uso debería dejarlo, porque bueno es algo que me consume tiempo y a veces me doy cuenta de que, ¡estoy mirando la nada misma! ¡entendés? estoy sólo usándolo y haciendo así y no estoy mirando nada. Eso sería como algo malo...
- 171 V: pero aparte vos volvas a decir que es malo. El otro día lo dijiste y ahora de nuevo, le atribuí cosas negativas y hoy lo volvés a decir
- 172 F: es que a veces me doy cuenta que estoy estudiando, estoy escuchando algún audio, algo y digo. Y sigo mirando Instagram, pero, no estoy prestando atención ni al audio, ni al ni a Instagram ¡para qué lo estoy mirando?!
- 173 V: ¿para qué lo mirás? ¿qué te atrae?
- 174 F: es que no sé. Es como que me da cosa borrarlo, pero a su vez digo ¿para qué lo uso tanto? Todavía ahora agregé una estadística de cuánto lo usas, me da miedo de entrar a veces... Porque dice tipo, 2 horas diario ¿entendés?
- 175 ¡No puedo estar 2 horas usando Instagram!
- 176 ¡No, es terrible!
- 177 V: bueno, pero es como para estar
- 178 F: mirándole la vida a la gente. Porque es como...estás ahí viendo qué...nada.
- 179 V: ¿y vos subís cosas?
- 180 F: sí, sí, subo también
- 181 V: ta, porque no es sólo mirarle, entonces la

- 182 F: igual yo no soy de subir mucho. Porque, o sea, estoy todo el díarisas
- 183 V: ¿estás de espía? y no mostrás nada!
- 184 F: claro, así
- 185 V: bueno, y qué otras cosas
- 186 F: bueno WhatsApp, ¡que ta! para mí tiene como ...que te cueste un peso cada mensaje, ¡ahora que no te cueste nada...cada vez vamos mejor!
- 187 Ta, eso para mí, está bueno... Ahhh como lo uso. Tengo 10 mil grupos de la Facultad, grupo, trabajo que hay que hacer grupo de WhatsApp que hay, eso seguro
- 188 V: ¿para qué?
- 189 F: para comunicarnos, para hacer los trabajos. A veces ni nos juntamos y los hacemos ahí. Para pasarnos información también lo usamos pila...
- 190 Bueno todo lo de...yo nunca me he enterado de algo que suban a EVA por EVA, me entero más por el WhatsApp, porque alguien siempre lo vio antes o no sé ... sí, esas cosas principalmente
- 191 V: ahí va. Eso es bien interesante, viste, para poder vincularlo después, para mi final, mis conclusiones esas cosas que son bien interesantes
- 192 Así que el EVA se supone que tiene un espacio de comunicación e información, pero en realidad, con que lo vea una el resto se entera de otra forma
- 193 F: claro. Es que, enseguida que alguien se entera, captura de pantalla y manda el mensaje a un grupo. sí
- 194 V: otro uso. La captura de pantalla es otro uso sustancial hoy en día. Es para confirmar lo que digo, para que no queden dudas, va captura de pantalla
- 195 F: obvio, el prototipo de los parciales, todos la capturan
- 196 V: por las dudas se manda.
- 197 F: bueno y notas
- 198 V: ¿cómo lo usas? ¡cómo lo ordenás? ponele
- 199 F: bueno, en realidad se ordena por lo último que ponés te va quedando arriba, pero yo le pongo nombre a todo, como le pongo nombre, ponele, no sé, tengo el tratamiento de pielonefritis y le pongo: Pielonefritis. como para buscarlo rápido...
- 200 Igual puedo poner buscar...o sea siempre le pongo el nombre primero, de lo que es...porque no te deja ponerle un orden
- 201 V: no, entiendo. Yo te decía si lo ordenás por materia ponele, y le vas agregando cosas, por ejemplo, no sé. Por eso te pregunto tu orden cuál es
- 202 F: no, en realidad como que no lo uso para todo. Lo uso más que nada para la clínica y para no sé...el otro día que te contaba que no sabía las leyes de y ta, anoté ahí el número de las leyes como para saberlos. Como que trato de no usarlo mucho por eso, para no llenarlo de cosas que no...
- 203 V: ¿y si lo llenaras? Si mañana lo llenaras, ¿qué...le encontrarías una alternativa?
- 204 F: y no. Porque para después buscar todo no...sería como que no (risas)
- 205 V: ahí tendrías que buscar otra alternativa, otra cosa que te ayudara a ... viste que tendemos a hacer eso, se me terminó esto, y ¡ahora qué hago? ¡se me terminó el espacio de Dropbox, y ahora qué hago?
- 206 F: tal cual. ¡No sé ni qué borrar ya!
- 207 V: claro. ¿Y no usas otra nube?
- 208 F: si, usa la de iPhone, que es iCloud, que solo es, tipo te la crea solo y te la sube solo
- 209 V: ¿Drive?
- 210 F: no, no uso Drive
- 211 V: porque son repositorios que están ahí y el inconveniente que una les encuentra es cuando se llenan, ¡hay que eliminar cosas!
- 212 F: lo que uso pila del mail es para enviarme a mis mensajes. Por ejemplo, los encares, me da miedo perderlos entonces me los mando yo a mí y ya los pongo en favoritos, y sé que ahí van a estar siempre.
- 213 V: entonces también como una cuestión de organizar tu material en ciertas cosas. Bueno, después habíamos dicho, informarte, comunicarte con los demás, socializar un poco.
- 214 ¿Si quedas con una compañera o algo?
- 215 F: si por WhatsApp seguro
- 216 V: no, es más, a las 8...conmigo de hecho: estoy abajo
- 217 F: claro, obvio
- 218 V: ¿las páginas que usas?
- 219 F: ¿Páginas web? bueno, como te decía las de series un montón: Cuevana, núcleo, Netflix eh...páginas...
- 220 Ahh, las de la Facultad, EVA, bedelías, eh... uso la de la beca ... eh... Como que me cuesta en el momento. Seguro hay más, ¡muchas más!!

- 221 V: Por ejemplo: Gemelar en podálica, tenés los libros que les presta Kety, porque sabemos que está en los libros. No entendés el mecanismo de parto, no entendés H o B, ¡qué buscas? ¡Dónde buscas? ¿qué página visitás? ¿cómo lo haces?
- 222 F: YouTube.
- 223 videos, en eso que para mí es como re clínico, YouTube capaz. Sí también, busco pila del Clinic Barcelona que es...
- 224 V: ¿alguna otra?
- 225 F: bueno el SEGO también, lo tengo descargado en PDF
- 226 Bueno PDF es otra aplicación que uso pila... y ahora no me doy cuenta de otras...
- 227 V: ponele para la clínica, para cualquier patología o algo, algunas páginas que tienen como más, pero capaz que hay alguna otra
- 228 F: no me doy cuenta ahora
- 229 V: pero tienen que ver con la búsqueda de material
- 230 F: el ACOG también.
- 231 La página del Ministerio, para las guías
- 232 V: aparecen de a poquito...para buscar las guías es fundamental. Ahora que decías las notas, las leyes las buscas
- 233 F: sí en Google, obvio
- 234 V: si y de ahí te va a llevar a la página del parlamento seguro y si querés te la ponés de favoritos, mucho mejor que ir a buscar la ley, que a veces esta...
- 235 F: sí, si, tal cual.
- 236
- 237 V: bueno y qué tecnologías usas que vos te des cuenta como recurso de aprendizaje. Vos recién me dijiste YouTube
- 238 F: y también los link de páginas también, no sé
- 239 V: ¿cómo cuáles?
- 240 F: no sé, lo que pasa que, yo soy muy fan de comprarme libros, no sé porque, es como que voy a la papelería y me compro el fotocopiado nomás, pero ... como que no me gusta tanto ... No me gusta leer de internet, de la computadora. Es más, la SEGO no lo tengo, pero me imprimo cada capítulo me interesa, ¡me lo imprimo!
- 241 V: ¿y qué haces con el papel?
- 242 F: lo rayo. porque como que no lo puedo no rayar
- 243 V: no te sirve por ejemplo el pdf ponerle resaltador, notas
- 244 F: no, no
- 245 No me gusta
- 246 V: preferís el papel, que tocas que rayas
- 247 F: aparte que, como viaje mucho también no, ahí en el ómnibus, ¿viste?!
- 248 V: cada una tiene su particularidad, está bueno.
- 249 ¡Qué tan a menudo usas esos recursos?
- 250 F: y todos los días, y más ahora
- 251 V: los recursos digitales
- 252 F: ahh, también, todos los días todo el día para todo
- 253 V: ahh bien. Por ejemplo, ahora tenés guardia, tenés en el alumbramiento una placenta con morfología en raqueta, ¿qué haces?
- 254 F: ni idea que es, así que lo buscaría en Google
- 255 V: no te esperás a mañana a ir a abrir el libro
- 256 F: no ni ahí, es más, ahora que estamos estudiando todas para fármaco... ¡en fármaco no nos dan clases, tipo ta!, te suben la diapo y arreglate...entonces, todavía nos ponen o todo en inglés o todo en siglas, y no entendemos nada.
- 257 Entonces ando buscando, que es la parte de la bacteria que se llama PBP en Google, tipo (risas), ¡así te juro! literal...escribiendo así, tipo monos...yo sé que es la parte que sintetiza proteoglicanos...porque lo busqué en Google todo esto, sino ni idea...
- 258 V: ¡qué temón!
- 259 F: aparte te frustra ¿viste? porque, imagináte, yo no sé nada de inglés, no me dan ni una clase y encima me suben todo en inglés, es como... ¡Ta no!
- 260 V: si claro.
- 261 Ahí ya me dijiste un poco, pero ¿qué te parecen los recursos tecnológicos utilizados para a enseñanza?

- 262 Ahora me estabas diciendo la diapo subida y en inglés. Pero hay otros recursos que se usan, en la Escuela en tu formación, pensemos en que las cátedras que están anexas o por fuera son parte de la formación, incluirlas, estén buenas o no, te gusten o no, ¡qué les mejorarías? ¿qué te parecen?
- 263 F: bueno eso sería algo seguro...que no estarían en inglés. O sea, o dame la clase y dámela en inglés igual (risas). Después voy busco a alguien que me la traduzca
- 264 Algo bueno es que me parece, es que suben... bah, algunos docentes, como que suben videos o cosas que están interesantes
- 265 V: ¿los videos te gustan?
- 266 F: sí. para algunas cosas si obvio.
- 267 V: ¿videos que muestren qué?
- 268 F: ehh puede ser práctico o no. Ahora no se me ocurre mucho, pero no sé...te pongo un ejemplo, porque no
- 269 V: si obvio
- 270 F: el otro día aprendimos a hacer el balón de Bakri y ta, vimos el video de cómo se hacía el balón de Bakri. O sea, como que dio lo teórico, pero además dijo cómo se hace el balón de Bakri y después lo hicimos nosotros. Entonces, o te queda o te queda el balón de Bakri. No hay chance de que no...
- 271 V: Bueno, esas cosas en las que te muestran algo práctico antes de hacerlo, vos decís que está bueno
- 272 F: ta bueno sí. Aparte, yo por ejemplo tengo aprendizaje muy de imagen. Me gusta lo visual, entonces como que me queda mucho más que algo que me lo digan. Es más, he llegado a estar en parciales o cosas y estarme acordando de qué decía la hoja o que tal cosa, o el colorcito que le puse, ¡porque ta!
- 273 V: el resumen, o el esquema
- 274 F: los esquemas, tal cual
- 275 V: y algún otro recurso tecnológico que veas que se use en la Escuela que te guste o que no, ¡que opinás de eso?
- 276 F: en la Escuela...lo que pasa que no usan mucho las páginas tampoco. Estamos muy, pidiendo siempre las cosas....hay como un desperdicio un poco de la página de EVA, porque como que sólo la usan para subir novedades, pero no lo usan mucho para subir material
- 277 V: ¿no lo usan mucho?
- 278 F: no. Por lo menos la clínica y eso no.
- 279 No de verdad. Es más, si entras a la página, a la parte de EVA de clínica no hay ni siquiera están las diapo creo. Las pasaban tipo, las profesoras con pendrive o algo porque bueno. Después no las subían nunca. Bueno y en 2do nos pasó eso, que nos decían no saquen apuntes, no saquen apuntes, después subimos las diapo y n u n c a subieron nada...ta mejor porque uno estudia del libro, pero es como una guía
- 280 V: ahí va, ¿para qué usan las diapo?
- 281 F: No, bueno, la diapo a veces...para mí los libros a veces son como muy viejos algunos, ponele el Schwartz o eso, tipo te sirve para la patología o cosas así, tipo después no te sirve
- 282 V: para la semiología
- 283 F: si, o la fisiopatología del Schwartz, es como lo más claro y ta, pero los tratamientos y diagnóstico no podés ni leerlo. Y ta, por lo menos las diapo te sirven un poco, porque a veces está difícil encontrar bien donde dice...
- 284 Y vas no sé, al Clinic Barcelona y no es lo mismo, algunas cosas...en la página del Ministerio obviamente, es nada...
- 285 V: ¿cómo te sentís vos con la tecnología educativa? No tiene que ser sólo EVA, por ejemplo, cualquiera que se usa con fines de enseñanza, no sé armar una presentación o un presi, presentar un seminario...con todo lo que se usa. Vos igual decís que se usa poco en la Escuela, entonces claro, todo lo que vos entiendas como tecnología educativa, va a ser según lo manejes bien o mal, te vas a entender mejor, pero de repente vos la usas y dirías, ahh yo usaría, como dijiste recién, me gustan los videos. Podrías decir, yo usaría más videos. Bueno, ¿cómo te sentías con esos recursos como sos vos? ¿cómo te sentís con esa tecnología educativa?
- 286 F: ¿la que nos brinda la Escuela, la que nos da?
- 287 V: si, y si conocés alguna otra
- 288 F: no yo no conozco mucho...pero no sé. Bueno sé lo básico, lo que dan. Es más, me acuerdo que la de psicología usaba mucho el prezi y era como que ta! cambiámela por un PowerPoint (risas) porque claro, después para imprimir era horrible, te quedaban 15 millones de Prezi
- 289 V: Ahh sí, es distinta. ¿No te sentís tan cómoda con ese tipo de tecnologías?
- 290 F: como que no
- 291 V: con el papel. Volvé!
- 292 F: soy fan de imprimir, si me pone ella un Prezi, ya no me sirve (risas)
- 293
- 294 V: y en ese sentido, ¿preferís el pizarrón, donde te hagan el dibujo en lugar de la imagen?
- 295 F: sí, sí. Sin duda, sin duda.

- 296 Porque es diferente mientras va haciéndolo, como que te va explicando, a ver ya el dibujo ahí, o el esquema o lo que sea
- 297 V: ¿Cómo valorás tú desempeño con las tecnologías? Lo que se llama la competencia digital, ¿vos te sentís que te desempeñas bien, que te manejas bien, tenés dificultades en usar tecnologías digitales?
- 298 F: para lo que yo lo uso no. Pero si capaz me sacas muy
- 299 V: bueno te hablo de Dropbox y no, ya me dijiste que lo usas...
- 300 F: pero me metés en Excel y ya no sé nada
- 301 V: ¡ahí está, depende qué!
- 302 F: claro. O sea, no soy tampoco. Claro, me arreglo, ¡como que ta! pero, como que me costaría unos días poder usarlo bien.
- 303 V: claro, pero ponele, justo el Prezi no está bueno para imprimir, estamos de acuerdo, pero decimos: Floricienta, vamos a armar un seminario, vamos a armar un Prezi
- 304 F: Bueno no, sé usar...o sea, nunca usé Prezi, sólo vi las presentaciones que subían, pero nunca hice yo uno...
- 305 V: se te desinstala la aplicación de notas
- 306 F: ¿tipo que hago?
- 307 Bueno, tengo un truco. En WhatsApp. Si vos armas un grupo y todos se van de ese grupo, vos quedás sola tipo con tu chat
- 308 V: si
- 309 F: alguien, no me acuerdo quién fue que lo usa para eso. No me acuerdo quién era y...ahí como que sacás notas vos, pero de tu WhatsApp. ¡A qué bueno que está!
- 310 V: está bueno, capaz fui yo. Yo me armé un grupo para mi sola
- 311 F: ¿a podés?
- 312 V: no, agregás una persona y la eliminás enseguida, sin que se entere que entró
- 313 F: Ahhh
- 314 V: lo hacés por lo general con alguien conocido
- 315 F: sí, sí claro. Lo eliminás vos. Claro
- 316 V: notas de la tesis y me mando audios
- 317 F: claro audios, ¡que genial!
- 318 V: claro. Y después tengo la aplicación que te transcribe lo que vos dijiste en el audio de WhatsApp
- 319 F: ¡hay me muero! grabo la clase
- 320 V: no porque no lo hace con audios extensos
- 321 F: ahh bueno igual
- 322 V: es sólo para WhatsApp, entonces decís ta, lo desgravo, al minuto de audio, lo voy cortando
- 323 F: claro
- 324 V: ta, pero te das maña como quién dice
- 325 F: sí, sí. Me la rebusco
- 326 V: no te sentís una experta, pero te la rebuscás. A no ser que te quedes sin batería o sin internet
- 327 F: ahí ya...
- 328 V: la llevás
- 329 bien, o sea que percibís que sos competente, como quién dice digitalmente. No es que entras en ataque o que decís, ay ta no entiendo, ¡la tecnología la odio! como mucha gente que...auch, odio esto, tecnología!
- 330 F: no
- 331 V: ¿más bien lo otro?
- 332 F: sí, sí. Todo lo contrario.
- 333 V: o sea que, por un lado, querés el papel
- 334 F: pero sólo...pero para todo lo demás sí, ta demás. Porque, es más, me ha pasado de no tener el celular y es como que entro en crisis. Es horrible, pero entro en crisis (risas)
- 335 V: ¿cuáles son los beneficios y/o dificultades que encontrás con tecnologías digitales? Tanto sea para aprender como para tu vida
- 336 F: beneficios, ¡pahh ta todo!
- 337 La comunicación principalmente. Y ... Más que nada para mí eso, porque es como, cualquier cosa de la Facultad te lo van a comunicar EVA o por lo que sea. Con las compañeras lo mismo, hay clase, no hay clase. A qué hora, lo que sea,

- también. Eso para mí es como, el beneficio más grande y la dificultad, que encuentre yo, no sé, no me doy cuenta ahora. No sé qué dificultad podría encontrar con la tecnología ahora.
- 338 Aparte es como que a mí me gusta, no es que
- 339 V: no, queda claro que sos competente y que además eso te gusta, entonces bueno te das maña
- 340 F: si no se algo, es como que voy a tratar de entenderlo o usarlo
- 341 V: no entras en caos como otra gente
- 342 F: no claro. No, no. Es más, tipo no sé, hay que hacer un folleto o algo, me bajo un programa como para hacerlo en formato bien o algo. Y si no lo sé usar aprendo a usarlo
- 343 V: ¿Cómo, ¿dónde aprendés a usarlo?
- 344 F: en Google hay todo (risas)
- 345 Me quería bajar u juego, ¿cómo me bajo tal juego? hay un tutorial para ver cómo se baja el juego (risas)
- 346 V: y ¡qué juegos usas?
- 347 F: bueno, ahora ninguno, pero en verano, el año pasado que estaba muy aburrida, me bajé los Sims (risas)
- 348 V: ¿ah sí?
- 349 F: sí, hay otros parecidos. Bueno ese me lo bajé y no sabía cómo bajarlo... y te juro, era un tutorial como de 20 minutos, me lo miré todo, ¡y me lo bajé y ta! y anda divino
- 350 V: y te pasaste el verano jugando al Sims
- 351 F: A todo, a cualquier cosa, a lo que había
- 352 V: ¿y los juegos como de qué te gustan?
- 353 F: bueno, en realidad no me gustan mucho los juegos.
- 354 V: ¿no?
- 355 F: ese me gustaba y uno de la granja, de Facebook es (risas)
- 356 V: ahh si
- 357 F: es como que hay que plantar cositas y eso, ese estaba muy lindo.
- 358 Es más, me acuerdo que un día le dije a AMIGA, si salvo este parcial borro la granja le dije (risas)
- 359 V: o sea que era un poco adictivo
- 360 F: me sacaba pila de tiempo la granja (risas)
- 361 V: opa
- 362 F: y lo borré, la borré. Hasta el día de hoy
- 363 V: bueno, salvaste el parcial
- 364 F: salvé claro (risas) Fisiopatología era
- 365 V: son como de construcción
- 366 F: bueno, me gustaba mucho, ahora no, pero porque no lo tengo, ese si no, ni he intentado bajarlo era el counter strike, yo no sé inglés así que ta, puedo decir cualquier cosa...pero bueno, no era de matar gente, pero sí de guerra, bueno si, de matar gente. Ese sí me re gustaba
- 367 V: sí. Bueno después tenés tipo de unir por colores o formas, tipo Tetris
- 368 F: bueno sí, eso de vez en cuando me da de bajarlos en el celular. Los otros son en la computadora que los bajo.
- 369 V: si, como es este que es muy adictivo, el Candy Crush
- 370 F: ahh si en ese llegué como al nivel 300 y pico. Si, sí, estoy viciosa en realidad
- 371 V: no, no, no es viciosa, es como que se hacen moda y después dejás de escuchar. Pero en una época yo escuche que el Candy Crush era como wow
- 372 F: bueno si, a mí me envició de una manera...
- 373 V: y el uso de las tecnologías para obtener información y aprender, sería como conectar estos 2 tópicos que fuimos charlando ahora. Sería, ¿cómo valoras el acceso a la información que obtenés usando las tecnologías? Viste que dijiste que una de las funciones que vos le das a las tecnologías, para lo que las usas, es para obtener información, comunicarte, informarte más que nada, de algunas cosas ¿cómo es esa información?
- 374 F: si
- 375 V: ¿Cómo la catalogarías? ¿Cómo dirías que es?
- 376 F: bueno, el diario, para mí sí, es tal cual porque es... Lo hago como con cosas más personales, pero si ya me voy a la información, no sé de leer un diario o no sé, mismo las redes sociales, te podés informar de cualquier cosa que nada que ver.
- 377 pero, sí, no `sé. Para mí, de lo que yo uso diariamente, sí. De lo que yo me informo es así, nadie me va a mentir de mi

clase o ...

- 378 V: ¿y la calidad de la información que obtenés de ahí?
- 379 F: ¿si es buena o mala?
- 380 V: si, ¡cómo valorás esa calidad? Si es buena o mala, completa o incompleta, te lleva a otra cosa...estabas buscando una cosa y en realidad, terminaste visitando 20 páginas. ¿Cómo es la valoración de eso, y de esa calidad?
- 381 F: ahh sí, sin duda. Igual, me parece que ahora tenemos todo como muy, muy enseguida. Buscás cualquier cosa en Google y te salta enseguida. Muy pocas veces tenés, como que, ahondar más y buscar. capaz que justo te interesó otra cosa y sí. Me pasa mucho de sí, estoy buscando algo y no sé, me re copé con otra cosa y seguí leyendo...pero me parece que podés buscar algo exacto.
- 382 Viste que ponés, como que te busca la palabra que vos buscaste, entonces...
- 383 V: si, depende de la búsqueda, como vos decías ¿no?
- 384 F: sí, sí claro. Si, por ejemplo, el PBP ese me costó increíble
- 385 V: ahí va. Y, por ejemplo, la calidad de la información que vos encontraste acerca del PBP
- 386 F: para mí era buena, pero en realidad no sé, o sea, capaz que estaba todo mal
- 387 V: y cómo validás, como sabes si es buena o es mala esa calidad. De qué depende, vos en que te basas para decir, lo que yo encontré del PBV que no entendía que era es así, está bueno, es de buena calidad porque, porqué validás una información que encontrás
- 388 F: si es algo que busco rápido en Google, quiero que sea concreto, no quiero que me venga con no sé...pero en que la valido, pasa que no sé si. No sabría cómo darme cuenta si está bien o está mal
- 389 V: bueno, pero la información la obtuviste, ¿dijiste que fue? que sintetiza los proteoglicanos ¿cómo vos te animás a repetir eso? ¿cómo sabés que no estás diciendo un disparate?
- 390 F: porque no. Porque después lo busqué en el libro
- 391 V: ahh, lo validás con el libro después
- 392 F: si, después, es libro aparte es como que no es, es como que estaba organizado muy, difícil de encontrar cosas. Pero después busqué proteoglicanos en el libro y bueno ta, y si es eso
- 393 V: lo validaste con el libro. Y en otras cosas, ¿cómo te ha pasado? Que me puedas contar, que te hayan pasado, que hayas buscado y ta, digas sí esto es así porque lo dice...o por tal cosa
- 394 F: si, ahora no me doy cuenta de algo. Ta, es como que yo por lo menos, estoy en un nivel que no busco tantas cosas en Google cosas que me puedan definir algo. Como que no me voy a quedar con un concepto que sea importante para mí, que sea de internet. No sé si me explique
- 395 V: ¿no?
- 396 F: no. Yo por lo menos no.
- 397 V: pero por ejemplo hoy dijiste que usas pila YouTube, tutoriales
- 398 F: si
- 399 V: para aprender cosas y eso.
- 400 F: igual...bueno si, no sé
- 401 V: o las páginas de la SEGO, o de la ACOG
- 402 F: si, eso sí, pero esos son libros
- 403 V: bueno, ¿pero en qué te basas?
- 404 F: y en que alguien lo escribió y está autorizado por alguien y no sé...es bibliografía recomendada. Sino no lo leo (risas)
- 405 V: ¿por quién?
- 406 F: a bueno, a mí me lo recomiendan en la Escuela (risas)
- 407 V: ¿eso no? es válido porque me lo recomendaron en la Escuela
- 408 F: sí claro.
- 409 V: y no lo escribió Peteco
- 410 F: si claro
- 411 V:...porque podés encontrar libros en Google
- 412 F: si claro, aparte
- 413 V: Google books.
- 414 Como sabes entonces cuál es el válido, el correcto, porqué lo validarías
- 415 F: claro, yo en este caso porque alguien me lo recomienda acá en la Escuela, o no sé. Más que nada por eso. Viste que siempre en los cursos dicen
- 416 V: Ponele, mañana vas a hacer la tesis y vas a buscar material ¿no? vas a tener que buscar material y vas a entrar a

- internet. Y vas a encontrar, en algunas páginas sí y en otras no, ¿cómo vos validas con qué información te quedás?
- 417 F: bueno, intentaría que no sea de Wikipedia que sé que es una página que puede modificarlo todo el mundo. Que sean páginas que estén, eh...no sé, escritas por alguien que realmente sabe. Tampoco sé realmente cómo darme cuenta de esas cosas
- 418 V: no lo habías pensado
- 419 F: no, no lo había pensado. Obvio que a veces digo, pahh no está página obviamente debe ser...como que lo uso para no sé, como que a veces no entendés algo en esas páginas, que capaz son cualquier cosa, pero te lo explican tan fácil y todo que tipo
- 420 V: vas a lo concreto, decís esto me sirve porque es concreto
- 421 F: claro, me sirve para entenderlo, pero después voy y profundizo. Eso me ha pasado mucho, de no entender algo y que, como que está muy rebuscado en un libro o algo y voy a lo fácil, lo entiendo ahí, y después vuelvo al libro. Trato de no quedarme con lo que, lo que está ahí
- 422 V: de qué tipo es la información, vos dijiste que accedes a las páginas y a libros. Otro tipo de información a la que accedes, que decís, ta, esto me sirve y esto no
- 423 F: yo, como te decía, soy muy de aprender de imágenes, busco pila de imágenes. Y también las imprimo, pero las busco en internet. Imágenes sí, pila.
- 424 V: ¿visuales, más que nada no? Más que texto incluso, es visual, es video, imagen...
- 425 F: es más, te diría que más imagen que videos, como que me gusta no sé, un tema, no sé
- 426 V: la bacteria esta que tenés que estudiar
- 427 F: bueno, en este caso fármaco (risas) bueno, pero no sé, Lo que pasa que es muy, sitio de acción y no sé qué...ni se dibuja porque a nadie le importa.
- 428 No sé, me acuerdo que en Neo había un tema de, viste cuando se cierra el ductus y se abre no sé qué...bueno eso me imprimí todo. Y me iba escribiendo yo, que iba haciendo que paso, así, eso es como lo que más hago, como que me imprimo algo y le voy escribiendo arriba.
- 429 Imprimo el dibujo, no sé, el corazón, los pulmones, no sé el hígado, todo y yo le iba sacando flechitas
- 430 V: bueno, y lo último sería como ¿a través de qué mecanismos accedes a esa información? en realidad es como que ya lo fuimos hablando, ¿pero para ver si hay algo más de lo que dijiste (...) de alguna otra forma que vos llegues a la información para aprender?
- 431 F: ¿además de todo eso?
- 432 Nos pasamos pila material por los grupos de WhatsApp. Ponele, sale un artículo nuevo o algo nuevo lo re pasan. Sí, ahí nos compartimos pila
- 433 V: ¿o sea que ahí se actualizan como quien dice?
- 434 F: sí, sí
- 435 V: y este material, circula entre ustedes, o en algún momento, tipo, ¡Profe, tenemos este material nuevo, a ver si...?
- 436 F: ahh no. Por lo menos yo no, nunca le he dicho, no
- 437 V: no, a nadie, a ninguna de las docentes y eso....
- 438 F: como que das por obvio que (risas)
- 439 V: o tal video o tal cosa. o esto y ello otro...no sé, encontré un material de no sé, medir altura uterina, capaz que te interesa, ¿no?
- 440 F: yo por lo menos nunca he ido a decirle a una docente, no, que me acuerde no
- 441 V: porque esa sería una forma de poder validar cierta información
- 442 F: si claro, también
- 443 V: yo que sé, ponía el ejemplo y se me venía a mí a la mente, como decir, si vos entras a tal página porque es recomendada por la Escuela, o sea por los docentes en la Escuela, quizás si ves algo en internet, un video, una imagen y decís, ¿qué te parece esto capaz que te puede servir? o ¡está bien esto? qué te parece?
- 444 No. No lo hacés, o sea lo mirás, lo usas, te sirve, pero
- 445 F: creo que no hay tanto vínculo, como que tampoco, como para
- 446 V: volvemos al vínculo de ahí
- 447 F: sí, sí
- 448 V: hay, pero no hay. El vínculo es bueno, pero no traspasa ciertos límites. El límite estaría como ahí en el ¿de dónde estudio?
- 449 F: sí. Es que, es más, siento como que si...no sé, como que yo lo sentiría de, ahh te estoy jodiendo diciéndote que veas a ver si este video está bien.
- 450 V: ¿por?
- 451 F: o sea, ¡no sé...ay no sé!
- 452 No sé, pero no se me da por, por decirle. Que capaz que, no se dice ahh no mira no tengo ganas de mirarlo, o nunca

- me va a contestar, ah si, ¿está bueno el video no?
- 453 No sé. Un video...capaz un artículo te lo reciben con gusto, pero...
- 454 V: ta, capaz un video no, pero un nuevo artículo que sale, en el Clinic Barcelona o algo, no sé ponle que cambiara algo de la nueva clasificación del RCIU, que es nuevita, no sé...creo que tendrá como un año, o quizás un poco más, pero que llegó a la Escuela hará un año. Y que si llegó a la Escuela fue por lo que vos decías hoy, lo que se hace en la práctica en el Pereira y después en el Clínicas, y bueno, llegó por imposición prácticamente.
- 455 Si cambia algo de esa clasificación hoy...
- 456 F: no, obvio, ahí sí lo hablaría
- 457 V: que capaz que es una forma de validar eso
- 458 F: sí, obvio. Igual es como que, ahora pensando en cosas, así he tenido malos, malas situaciones en eso...no sé de decir, no sé, estar en policlínica y decir, bueno si tuvo una APP vamos a darle, no sé, progesterona y decir ¿para qué le vas a dar progesterona?
- 459 O, me pasó también, en el Clínicas, de suspenderle el hierro a una mujer por tener tanta hemoglobina, que supuestamente ya no se hace... ¡Bueno ta! si otro lo hace, como que...y entonces ahí entra el, bueno soy estudiante, me quedo callada.
- 460 No voy y digo, no, pero según las pautas...
- 461 V: aja
- 462 F: que capaz que, si hubiera otro vínculo, otra, o yo lo vería con otra disposición al docente o algo, aunque sea, capaz que le decís...
- 463 V: claro. Pero ahí tiene que ver un poco el otro no
- 464 F: claro si
- 465 V: me dejás pensando. Lo que vos estás siendo ahí, es ser crítica de esa postura...y siendo crítica con tu postura como estudiante, te lleva a quedarte quieta, o callada
- 466 F: claro, o mirá... a veces a un docente no le gusta que un estudiante diga algo, y ponle, justo yo me equivoqué y vos estás...me ha pasado...de situaciones, como que queda ese choque de ...ta no es así y se quedan con esa...pero, bueno, te traigo el libro. Y no está mal...no está mal, capaz que un docente, le pueden pasar mil cosas, y más que nosotros estamos todo el día leyendo cosas, pero por ser estudiantes. Obvio que una partera recibida no está todo el día leyendo...
- 467 O sea, yo para cada encare, para cada cosa es como que estoy leyendo 1o mil temas por día, y como que siempre hay algo nuevo, hay algo...las pautas cambian mucho y ta...como que les choca un poco a veces, no todo obvio
- 468 V: claro, si, si, si, si
- 469 F: entonces claro, como que te quedás como que a uno le chocó, yo por lo menos no voy y contradigo
- 470 V: claro. Pero ahora que decís eso, me vuelve un ejemplo a la mente, para ver el tema de contrastar el tema de la información o no, ustedes que ahora se ponen a encarar, ¿no? en el grupo te pasan cierta información, pero vos decís esto cambia rotundamente lo que decía la pauta. Ponle, el Corodex, la dexa o la betametazona la dosis, la vía, o sea, cambia algo rotundo...
- 471 F: si, ahí seguro voy a una docente
- 472 V: como pasó de hecho, el cambio de la Diabetes Gestacional (...) Si ves que alguien, un profesional lo hace diferente a lo de las pautas, ¿qué haces?
- 473 F: no.... yo me quedo con lo nuevo y con las pautas. ¡Yo me quedo con las pautas primero! si hay una pauta del MSP que dice tal cosa, yo me quedo con eso
- 474 (se omite)
- 475 V: se solicita opinión, sugerencia final acerca de las tecnologías digitales en la enseñanza.
- 476 F: Para mí sí, son fundamentales y...igual estaría bueno como que, que las usen mejor o que tengan más uso
- 477 V: ¿cómo sería mejor, y cómo sería más uso?
- 478 F: que, por ejemplo, EVA, que es una plataforma, o sea, que podría tener mucho más... tiene como muchas cosas como para las que se pueden usar que no las usan, o sea hay materias que nos matriculamos y no sé para qué porque nunca se sube nada, o sea, no sé para qué me hacen matricularme a una materia o solo para subir una diapo. No sé, hay foros, hay... no sé, pueden subir videos, link, compartir cosas que no se hace, ¡o...ta!
- 479 Es como que son muy pocas las materias en las que se usa realmente, para lo que...se usa, y nos sólo para compartir novedades ¡y ta!
- 480 V: vos decir en mejor y el más uso van juntas en la respuesta tuya. A mí se me ocurre ahora el tema de, por años. ¿Notaste que por años se usara más o se usara menos? Porque, por ejemplo, en 1erotengo idea que usan bastante la plataforma, pero no sé si el bastante es porque es un periodo de tiempo en una materia, o no se usa...
- 481 F: no para mí, 1er más no. Sí se usa mucho en ESFUNO, pero porque te suben las diapositivas, nada más...después yo no me acuerdo de nada más, también las otras materias de la Escuela, pero no...no era que había mucho uso. Es más, yo sentí que lo usé más en 2do y en 3ero que en 1ero, no me pareció que en 1ero fuera más.
- 482 V: ¿y cuáles usos te parecen que estaban buenos? y que podrían tener más, de repente hay cosas que no sabes que existen en EVA

- 483 F: sí seguramente
- 484 V: pero bueno, de las que usaste, de las que pudiste experimentar, ¡cuáles estaban buenas y le complementarias o le darías una idea? como para decir, bueno a esto además al foro le pondría...no sé...
- 485 F: ehmm...eso de compartir más link y videos, no sé a veces no sé, te muestran un video en clase, o yo ahora por ejemplo estoy teniendo talleres de crónicos... Las cosas de crónicos, o sea las vemos en crónicos ¡y ta chau! no las suben a ningún lado, y hay videos como que están buenos, como el del balón de Bakri, ahora me re acuerdo, pero... yo que sé, el balón de Bakri no lo voy a hacer ahora ¿entendés? lo voy a hacer, algún día si me toca hacerlo... ¡Ta! voy a tener que googlear y ver como se hace, pero capaz que estaría bueno tener el video y no sé. Hoy en día podés guardar todo y tener todo. Y...no sé qué más...
- 486 Los cuestionarios también están buenos como para ir...no sé, hay materias en que se da lugar como para hacer un cuestionario a mitad de semestre, o no sé
- 487 V: ¿cómo para qué te gusta el cuestionario?
- 488 F: como para darte cuenta lo que vas...sabiendo ¿no? lo que...a veces...
- 489 V: ta bueno que me digas lo que le vas viendo vos, porque el docente seguro le ve otra cosa
- 490 F: para mí eso, que yo me doy cuenta que sí sé o no. Porque a veces estás, ay sí me re sé este tema hasta que lo planteas, lo ves en una pregunta y decís, al final no me sé el tema. Como que un cuestionario te ayuda... ¡ta y no sé qué más!
- 491 V: o sea que ayudaría el uso de más cuestionarios de repente para que se puedan hacer evaluaciones formativas, que son las que no llevan nota, pero en realidad te ayudan a darte cuenta si entendiste o no ... como guías de lectura, ¿podría ser?
- 492 F: sí, sí. También
- 493 V: porque bueno, decís, subo tal material o tal cosa después de tal clase y ponemos un cuestionario, ¿está bueno ese uso?
- 494 F: para mí sí. Aparte eso de, también el control de lectura, porque a veces capaz, ¡si vos le decís ta! pongo un cuestionario, pero tiene nota...para mí no es lo mismo, porque yo estudio para ir a ese cuestionario, pero si to tengo un control de lectura leo y bueno, después contesto lo que realmente me quedó
- 495 V: si, si
- 496 F: que no es lo mismo, mmm
- 497 V: ¡exacto! me re interesa...esas cosas son a las que hay que sacarle jugo...
- 498 ¿Y si no fuera de EVA?
- 499 F: ¡que otra...ehh?
- 500 V: ¿¡qué otro recurso, así tecnológico vos dirías, esto estaría bueno implementarlo!?
- 501 F: pahh...pasa que EVA es como...la plataforma más, sería digamos de...porque WhatsApp, un docente...sería un quilombo para el docente; o sea, sólo se puede hacer en poli que somos 4 (risas)
- 502 V: claro
- 503 F: y... y no sé...Ta! nosotros usamos también YouTube como, para subir cosas, en obstetricia, creo que es ... que ellos hicieron un canal y ta y nosotros subimos el video que es la prueba, como final. Que está bueno, porque como que, en realidad, está muy buena la materia este año...como, como la han hecho y...me parece que está, como que está buena la idea del video y de cambiar, de ese parcial múltiple opción de todos los años (risas) que hubo un cambio
- 504 (se omite)
- 505 F: si yo me doy cuenta del tema del EVA en materias que no usan EVA...que es ¡como ta! ¿me tenés que pasar la diapositiva haber, a una compañera si la sube al drop...digo no!!
- 506 Es como, ¿subila a EVA! que la vemos todos y, ¡no tengo que tener una cuenta de drop para ver...ahí es como que te das cuenta y ta!
- 507 V: democratiza EVA
- 508 F: sí, es más fácil, que todos tenemos cuenta en EVA y...yo por lo menos entro a EVA, por lo menos, ahora que no hay materias como la tuya por ejemplo que, como que subías más ...ahora por lo menos, siempre, una vez por semana entro a ver si alguien subí, y ¡nunca suben nada! ¡entendés?
- 509 Entro para que no me cierren las páginas, porque viste que si no entrás en 30 días te, ta estoy entrando todo el tiempo para eso....
- 510 (cierre y encuadre)

Apéndice N° 6

Sistema de códigos [3969]

Identidad [0]

Identidad Personal [0]

Describe a quienes son, su biografía, su sexualidad, su experiencia de vida, valores construidos a lo largo de su experiencia vital. Nuclea a su vez sus preocupaciones, valores, experiencias que de alguna forma impactan en lo que son hoy como personas

Psicoafectividad [0]

Esta referida a aspectos emocionales, motivacionales y actitudinales de la persona. Tiene que ver en sí con las emociones y sentimientos que intervienen en nuestros actos, con los estados emocionales en la determinación de nuestras acciones.

Valores [16]: Principios, virtudes o cualidades consideradas de gran valor social, marcan sus acciones o pensamientos, creencias que determinarán sus conductas

Compañerismo [11]: Buen relacionamiento entre compañeras

Horarios para salir [1]: Horarios autorizados para salir o para regresar

Modas o tendencias [3]: Gusto, costumbre o uso, o conjunto de ellos que son propios de un grupo y se da por determinado tiempo

Intereses [4]: Afinidad o tendencia de la persona hacia situaciones, actividades, temas, cosas, etc.

Opción de estudiar [7]: referencias a la opción de estudiar

Discapacidad y tecnología digital [2]: relaciones entre tecnologías digitales y personas con discapacidad

Afectos y vínculos [29]: Referencia a las formas de vincularse y relacionarse con otras personas, sea a través de afectos o no

vínculos en la infancia [12]: con quienes jugaba, a quienes menciona y recuerda. Tipo de recuerdo

Amistades - grupos de amigos/as [28]: referencias a grupo de pares y otras amistades

Relaciones sexo-afectivas [17]: Referencias a relaciones sexo afectivas, sean duraderas o no, noviazgos, parejas, esposos, etc.

Amistad [20]: referencias a amigas y amigos en sus vidas

Amigas desde la infancia [6]: referencias a las amigas de la infancia que permanecen en tiempo

Violencia [12]: Aspectos percibidos como violentos en la interacción en redes sociales

Familia/Núcleo [33]: cómo se conforma su núcleo familiar

Situación socioeconómica [40]: referencias y menciones a cuestiones socioeconómicas

Tías [2]: referencias a tías

Hijos [9]: referencias a sus propios hijos

Hermanos [27]: referencia a hermanos

Adopción [2]: Hermanos adoptivos

Abuela-abuelos [12]: menciones a abuelas de la entrevistada

Madre [27]: aspectos referidos a la madre

Vínculos [25]: características de los vínculos familiares

Padre [26]: datos acerca del padre

Familia [3]: codifico núcleo familiar

Características personales [26]: Aspectos que conforman su personalidad

Competencia digital [22]: conjunto de atributos que mencionan y hacen referencia a cómo han logrado el manejo de las tecnologías

Visión de sí misma [25]: características que hacen a la persona. características de sí misma en la construcción de identidad

Edad [5]: Edad en años de la persona entrevistada

Autoexigencia [17]: valoración de su propio rendimiento, exigencia individual hacia sí misma

Preocuparse por otros [59]: aspectos donde se refieren a su propia actitud de cuidadoras de otras personas, necesidad de ayudar, vocacional o no

Socializar [5]: Referencia a charlar, conversar, socializar, interacción con otros mediante el diálogo

Sexualidad [10]: Referencias a la construcción de su identidad sexual, ser sexual, roles de género, aprendizaje en sexualidad, vínculos y relacionamiento

Feminismo [4]: Alusión de las entrevistadas al feminismo: movimiento social que pide para la mujer el reconocimiento de unas capacidades y unos derechos que tradicionalmente han estado reservados para los hombres

Educación Sexual [15]: aspectos referentes a la educación sexual que recibieron, buscaron o lograron acceder de alguna forma, autodidactas en la materia, etc.

Género [18]: alusiones a roles de género, estereotipos, identidad, diferencia, violencia, todo lo relacionado al género

Pornografía [1]: referencias a películas u otro contenido pornográfico

"Chats picarones" [5]: menciones a chats o relacionamiento a través de redes, aplicaciones con fines de relacionamiento erótico sexual

Biografía [0]: Relato, narración de la vida de las personas

Origen [5]: Referencias a su lugar de origen, departamento, ciudad o pueblo. Relativo al lugar de donde se siente perteneciente

Salir del Pueblo/Estudiar en Montevideo [21]: Aspectos que hacen referencia al viajar hacia Montevideo a estudiar y otros que hacen referencia a la necesidad de salir del lugar de origen para superarse, asociándolo a ir a Montevideo

Barrio, pueblo, ciudad [19]: menciones y características del barrio donde vivía o vive

Lugar donde vivió la infancia [5]: descripción del lugar donde viven

Ciclo vital [10]: Agrupa las diferentes etapas de la vida de la persona, sus relatos que recuperan autobiográficamente sus vivencias y experiencias en cada etapa

Tecnologías Acceso [23]: Acceso a tecnologías refiere a primeros contactos con computadoras, netbooks, clases de informática, cibercafé, acceso a la información a través de las redes y conectividad

Dispositivos [17]: Aparatos que permiten el uso de programas y aplicaciones, así como el almacenamiento de información

Cámara de fotos digital [4]: referencias a fotografía digital

Celular [29]: acceso a celular y aspectos en los que identifican el uso del celular

Agenda [1]: Menciones a agenda, organizar actividades

Mensajes de texto [7]: menciones a los mensajes de texto a través de mensajería móvil

Fotos [9]: Fotografías sacadas del celular

Computadora [30]: descripciones y referencias acerca de primeros contactos o acceso a una computadora

Internet [9]: Conexión a las redes de comunicación interconectadas

Cibercafé [13]: cualquier referencia a cibercafé

Acceso a Internet [30]: descripciones y referencias a cómo fue el acceso a internet

Defectos de la computadora: [1] defectos que relatan, desventajas de su uso

Regalar la computadora [6]: acceso a la computadora por ser un regalo

Adolescencia [12]: referencias a la adolescencia, vivencias, actividades, sentimientos, cambios

Infancia [3]: relaciones, actividades, vivencias, relatos

visión de sí misma en la infancia [18]: cómo se identifican como niñas y niños, características

niña insoportable [1]: características de su infancia

niña sociable [5]: características de sí misma en la infancia

niña tímida [3]: características de la infancia

niña tranquila [4]: niña juiciosa

Educación (escolarización) [25]: referencias a la escolarización en general

Nivel de Instrucción familiar [14]: referencia al nivel de instrucción obtenido por su familia

Valoración de la educación [16]: referencias a la valoración de la educación para futuro. Consejos, recuerdos acerca de la importancia de estudiar o no

Estudios pendientes [7]: integrantes de la familia que no pudieron terminar de estudiar

Clases de informática [6]: referencias a las clases de informática, que tenían, que hacían, que aprendían

Otros estudios [11]: estudios no universitarios

Buen Rendimiento [22]: visión de sí como estudiante

Secundaria [30]

Primaria [20]: referencias de la vivencia del transcurso por primaria

Compañeros [8]: alusión a compañeros en la escuela y su relacionamiento

Maestras [9]: Maestras queridas, admiradas por algo importante

Preescolar [7]: jardín de infantes, caif, todo centro educativo previo a la primaria

Trabajo [12]: Actividad manual o intelectual realizada con el fin de obtener algo, una meta (sea una remuneración, consideración, acreditación de conocimiento, etc.)

Trabajo profesional [6]: aspectos que refieren al trabajo como ocupación, aspectos laborales

Trabajo - Ocupación [5]: referencias a aspectos laborales no profesionales o

alejados de la profesión elegida

Trabajar de lo que te gusta [5]: referencias a trabajar como profesional, en la profesión elegida, no sólo trabajar por la necesidad económica sino disfrutar del trabajo

Trabajar si no se estudia [14]: Si no se estudia se trabaja, como la otra opción posible

Trabajar por necesidad [16]: trabajar para vivir, pagar cuentas, mantener un hogar

Recreación [18]: Actividades o situaciones en las que se distiende o divierte, realiza actividades de gusto personal, incluye actividades de esparcimiento, relajación, entretenimiento, implican disfrute y goce

Virus [4]: referencia a los virus, bajada o descarga de virus, cuidados por los virus, etc.

Ocio, entretenimiento y comunicación [6]: menciones de tecnologías que usan para entretenimiento, tiempo libre y ocio

Ares [6]: menciones al programa de bajada de música, películas, juegos, etc.

Netflix [5]: donde ver series, películas

Videojuegos [19]: juegos que involucran el uso de tecnologías digitales

Spotify [6]: dónde escuchar o descargar música

Comunicación [37]: referencias a formas de comunicarse

Fotografía [2]: Sacarse fotos, fotografías amigos, familia, naturaleza, etc.

Pornografía [1]: Referencias a búsqueda, bajada intencional o no de pornografía

Redes Sociales [32]: referencias a creación y uso de redes sociales en lo que recuerdan como sus inicios

"es de chusma" [6]: código in vivo acerca de chusmear sobre la vida de los demás, referido al uso de algunas redes sociales u otras formas de chusmear (chismear)

Publicar todo [3]: Publicaciones en redes sociales sobre lo que se hace en tiempo real, aspectos de la vida personal, etc. catalogado como choterías por Paloma

Dependencia-Adicción [12]: sentimiento de dependencia de alguna tecnología, por lo general del celular

Metroflog [5]: menciones de Metroflog

Fotolog [5]: referencias a fotolog

MSN/Messenger [16]: referencias al chat de Messenger

Instagram [11]: red social usada hoy en día por ellas

Música [10]: menciones a la música preferida, acceso y como la usa

Juegos infancia [15]: juegos de la infancia

Creatividad artística [9]: Creaciones artísticas, escritura, baile, música, referencias al arte, edición digital, fotografía. Creaciones propias

Imaginación [3]: creaciones en las que usan y ponen en juego la imaginación

Deporte [13]: actividad física, hacer deporte

Actividades Extracurriculares [8]: actividades desarrolladas fuera del ámbito formal, deporte, clases particulares, etc.

Juegos y tiempo libre [2]: tiempo ocioso donde describen o cuentan otras actividades fuera de las curriculares

Ocio/Recreación/Tiempo libre [20]: actividades realizadas durante el tiempo libre, hobbies, ocupación del tiempo fuera del trabajo y el estudio

Películas/series/telenovelas [14]: menciones a películas y series que vea, busque, o que haya visto como las telenovelas etc.

Identidad Profesional [0]: Concentra todos los aspectos constitutivos de la construcción de la identidad profesional, la Partera que nace en el interior de cada una de ellas. La valoración y visión de la carrera, los temas que le conciernen, así como las responsabilidades y proyecciones profesionales, lo que sienten en ese trayecto y el rol que van adquiriendo en la sociedad

Profesión [0]: todos los aspectos que hacen al ejercicio profesional de partería

El Rol de la Partera [32]: Funciones desempeñadas por las parteras

Complicaciones Obstétricas [1]: Complicaciones que pueden surgir "la muerte susurrando al oído"

Violencia obstétrica [5]: Acciones percibidas como iatrogénicas, situaciones de vulneración de los derechos de las mujeres

Relación Partera-Gine [27]: menciones a la relación entre el rol de la Partera y el/la Ginecólogo/a, tensiones, diferenciación, jerarquización

Valoración Social [16]: creencias y visiones percibidas por parte de la sociedad y su

entorno

Atributos [23]: Significados de ser parteras, atributos reconocidos y valorados por ellas mismas respecto a la construcción de identidad profesional. Cualidades o características esenciales de su naturaleza.

Cosas de Partera [28]: Actividades de la profesión, desempeño en diversos ámbitos

Sentimientos hacia la partería [27]: relatos de sentimientos sobre la profesión, aspectos que son importantes en la construcción de su identidad como parteras

Parto [12]: Visión o significado de un parto. Sentimientos, expectativas en torno a ver un parto, asistir un parto

Proyección profesional [21]: proyectos a futuro de lo que quieren ser y hacer como parteras

Aspiración docente [9]: proyección en la docencia en partería

Valores profesionales [8]: Refleja el deber ser y las cualidades de la profesión

Seguir las pautas [4]: Menciones al seguimiento de pautas, normas o protocolos preestablecidos que regulan la atención sanitaria.

Momentos de mujer [5]: Asistencia, momentos, vivencias, instancias compartidas con mujeres, usuarias, en diversos contextos de asistencia o educación, acompañamiento, etc.

Confidencialidad usuarias [3]: aspectos referidos a la confidencialidad de los datos, datos compartidos, reproducidos, etc.

Responsabilidad profesional [9]: aspectos concernientes a la responsabilidad que implica la carrera elegida, la profesión

Carrera [6]: Conjunto de estudios, repartidos en cursos, que capacitan para ejercer la profesión

Otros recorridos [14]: otros recorridos en la educación superior sean o no universitarios

Impersonalidad [2]: Ser un número de cédula. No ser reconocidas

ESFUNO excusa [7]:

Entrar a la Escuela de Parteras para hacer el ESFUNO

Medicina [13]: Referencias a la carrera de medicina

Prueba EUTM [5]: Prueba de ingreso de EUTM para diversas carreras

Valoración de la carrera [0]: Refiere al peso, al valor que tiene la carrera para ellas, su evaluación

Decisión ser Partera [10]: recorridos que la llevan a la carrera. Momento en el que decide ser Partera o iniciar la carrera, aspectos relacionados con lo vocacional más que con otros recorridos diversos

Inferiorizar la carrera [11]: Desmerecer, poner en nivel inferior o ningunear a la carrera

Visión de la Carrera [21]: aspectos que refieren a sus visiones como carrera universitaria

Trayectoria [14]: Recorridos realizados por las estudiantes hasta el momento en la carrera

Incertidumbre sobre la carrera [27]: no saber de qué trata la carrera, incertidumbre que se vive hasta llegar a la parte práctica

Inicio - llegada [15]: Inicio o llegada a la Escuela de Parteras

Seguir la carrera [8]: Aspectos que influyen en la continuidad en la carrera, seguir y no dejar.

Discontinuidad o abandono [17]: aspectos que inciden en pensamientos de abandono, conflictos que impactan y ponen en consideración dejar la carrera

Cuarto año [2]: referencias a 4to año

Internado [7]: referencias al internado, la prueba, etc.

Tercer año [8]: aspectos referidos de la trayectoria por segundo año

Segundo año [13]: aspectos de la trayectoria de 2do año de la carrera

Primer año [15]: referencias al primer año de la carrera, materias, aprendizajes, vivencias

Charla Introductorio [3]: Charlas de introductorio de 1er año

"el ESFUNO era Satanás" [15]: código in vivo

refiere a los aspectos difíciles del ESFUNO, sus vivencias y experiencias especialmente de carácter complejo o difícil

Inicio de la Carrera [2]: aspectos del inicio de la carrera

Grado [8]: Grado que cursa al momento de la entrevista

Año [7]: Año de inicio de la carrera

Currículum [2]: Es el plan de estudios o proyecto educativo general en donde se concretan las concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que determinan los objetivos de la educación

Contexto Didáctico [0]: Referencias valorativas a las tareas que se desarrollan en las actividades de enseñanza y aprendizaje, las más cercanas y próximas a las estudiantes.

Currículum Oculto [0]: Aquello que se enseña de forma implícita, no estando en los contratos, mensajes educativos que se dan sin estar presentes en lo establecido o contractual

Subordinación institucional [7]: aspectos referidos a la subordinación sentida por estudiantes como Escuela frente a Facultad de Medicina y sus cátedras

"Ese profesional no quiero ser" [7]: Valoración de la práctica de otros que ven como aspectos negativos de la formación o enseñanza y para el futuro profesional



"La carrera no enseña" [3]: Contenidos que no se enseñan y que son mencionados así por las estudiantes, como necesidades que presenta el currículum

Contexto Exterior [0]: Influencias externas a la institución educativa que influyen en ella o interaccionan de algún modo

Influencias externas [0]: Aspectos que interaccionan con las estudiantes o con la Escuela como institución educativa

Vínculo con usuarias y familias [7]: relacionamiento, relatos que demuestren cómo son esos vínculos, cómo se desarrollan

Relaciones con equipo de salud [15]: características que relaten hacia el vínculo con el equipo de salud

Referentes para la carrera [12]: referentes que incidieron de alguna manera en el inicio de la carrera

Prácticas de enseñanza [26]: Aspectos relacionados con el diseño del currículum, a sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación, articulada con la didáctica específica de la profesión.

Unidades Curriculares [14]: Se refiere y nuclea a las materias o asignaturas mencionadas por las entrevistadas

La práctica clínica [51]: Aspectos que se refieren específicamente a la práctica clínica

Clínica Obstétrica [39]: Curso de Clínica Obstétrica

Sexología [28]: Curso de Sexología

Fármaco [28]: menciones hacia esta asignatura en cuanto a su enseñanza y como se vivencia

Preparación para el parto [2]: referencias a esta asignatura

Trabajo final [7]: referencias al trabajo final de grado para obtener el título de OP

Neonatología [7]: referencias al curso de puericultura y neonatología

Enfermería [9]: menciones a esa materia

Psicología [8]: menciones a esa materia

Patología Gineco-obstétrica [10]: referencias a esta materia

Fisiología Obstétrica [5]: referencias y menciones a esta materia

Obstetricia en Comunidad [4]: aspectos referidos a esa asignatura

Sociología [3]: referencias a esa materia

Prácticas docentes [45]: Aspectos que destacan sobre las actividades desarrolladas por las docentes en función de sus convicciones de cómo hacer docencia

Docentes [38]: referencias a docentes

Falta de guía docente [7]: guía necesaria, solidez conceptual que falta para potenciar ciertas competencias profesionales

Formación docente [18]: destacan aspectos de la formación como docente, la preparación de clases, la forma de enseñar

Gusto de cada docente [10]: Referencias a la falta de criterio entre docentes, necesidad de adaptarse a cada docente o su práctica individual con falta de sustento o acuerdos a nivel académico

Falta relación docente-equipo [2]: Situaciones de falta de integración, falta de confianza transmitida por el equipo de salud hacia docentes percibidas por las estudiantes

Supervisión o guía docente [12]: Referencias a correcciones, guía y ejercicio de enseñanza de docentes hacia estudiantes

Relacionamiento con docentes [23]: características destacadas del relacionamiento con docentes

Visión de las docentes [45]: cómo valoran a las docentes, atributos que realizan sobre la labor docente

Conflictos con Docentes [16]: referencias a dificultades, conflictos o problemas con docentes en lo académico y/o vincular

Referentes [11]: docentes a quienes reconocen con aportes valiosos en su formación

Evaluación [7]: Aspectos señalados respecto a la evaluación realizada en la Escuela

Sin supervisión docente [5]: Actividades realizadas que no son supervisadas por docentes

Contexto Institucional [0]: La Escuela como institución implica su organización, funcionamiento y fin u objetivo, considerándola como una estructura cogobernada que tiene como finalidad la formación de profesionales OP

Ambiente Psicosocial [0]: Es el ambiente que se crea en los grupos de enseñanza-aprendizaje. Es un mundo fuente de influencias y motivaciones dentro del que adopta una tonalidad psicológica y social especial del aprendizaje

Relaciones [21]: Forma de vincularse en la escuela de Parteras como universitaria, futura profesional. Actitud de estudiante universitaria

Grupos lindos de compañeras [9]: Referencias a llevarse bien en los grupos de compañeras

Compañeras [31]: referencias a compañeras como grupo de pares

Estudiantes [16]: características de las estudiantes de la Escuela de Parteras

Visión de sí misma como estudiante [31]: características de sí mismas como estudiantes

Valoración Interna [12]: Aquí se nuclea todo punto de vista valorativo de la institución

Carga Horaria [3]: Extensa carga horaria que impide realizar otras actividades, por lo que se alarga la cursada

Cogobierno [7]: referencias al cogobiernos de la Escuela

Conflictos [7]: situaciones problemáticas

Fortalezas de la Formación [7]: aspectos positivos de la formación

Individualidad [10]: Relacionado con la posibilidad de tener una enseñanza individualizada, tutorada y personalizada

Debilidades [14]: aspectos valorados como negativos de la formación

Inactividad [5]: Refiere al tiempo que están alejadas de la práctica clínica debido a la discontinuidad que les supone perder la prueba del internado

Numerosidad [2]: Ser muchos estudiantes

Tiempo desaprovechado [3]: Valoración del tiempo que no sienten aprovechar

Muchas por guardia [5]: Ser muchas estudiantes por guardia

Aspectos Positivos de la Escuela [11]: referencias positivas hacia la Escuela

Aspectos negativos de la Escuela [12]: referencias negativas de la Escuela

Aprendizaje [0]: Proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que se logra a través de diferentes actividades que incluyen la enseñanza, la experiencia y el estudio

Proceso de Aprendizaje [0]: Mecanismo cognitivo que permite apropiarse del conocimiento

Autorregulación [0]: Reflexiones sobre sus propios aprendizajes, metacognición.

Autoevaluaciones del aprendizaje [0]: Formas en que se evalúan a sí mismas y motivan para aprender

Tiempo dedicado [14]: a estudiar, buscar información, preparar el tema

Crecimiento como persona [11]: Relatos, reflexiones respecto a su crecimiento como personas dentro de la carrera, a partir de la carrera

Características y valoración de aprendizajes [26]: Descripción de los modos de aprender y cualidades valorativas de sus aprendizajes o como logran los mismos

Oportunidad de aprender [18]: Referencia a que posibilidades de aprender algo

Cambio en forma de estudiar [12]: Menciones a cambios en métodos de estudio, forma de aprender

Autorregulación de aprendizaje [24]: Darse cuenta del aprendizaje, metacognición.

Autodidacta [14]: menciones directas o indirectamente relacionado con la gestión propia de sus aprendizajes

"no me da la cabeza" [9]: posibilidad de aprender varias cosas a la vez. Aprender a aprender

"Retengo"- "me queda" [25]: son palabras utilizadas por ellas mismas que refieren a aprender, a recordar el tema

Deseo de aprender [10]: Menciones relacionadas al deseo o necesidad de aprender

Metacognición [5]: Reconocimiento de sus aprendizajes, capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. Como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona recabe, evalúe y produzca información, en definitiva: que aprenda.

Procesos motivacionales [0]: Proceso a través del que reconocen sus aprendizajes y son motivadas para lograr más aprendizajes

Estrategias de aprendizaje [19]: Mecanismos a través de los cuales reconocen sus aprendizajes

De memoria [22]: Aprendizaje memorístico, relación de repetición que luego parece olvidarse

Estudiar [4]: Ir a estudiar, estudiar como ejercicio que forma parte del aprendizaje pero que no involucra al docente

Explicando a otros [11]: Rol de enseñante generalmente a un par o hacia a usuarias

Aplicar, hacer, práctica [16]: aprendizaje relacionado con el hacer, con la práctica, llevar a cabo

Razonar/relacionar [20]: razonamiento, pensamiento, forma de aplicar lo aprendido o leído mediante el razonamiento, ejemplificando y analizando lo que ello implica Pensamiento crítico, reflexión

Preferencia por papel [16]: referencias a las preferencias del formato papel y qué hacen con él

De libro/Leer [18]: lectura como método de aprendizaje, leer para aprender algo (diferente a lectura recreativa)

Aprender de y con compañeras [26]: Aprendizaje colaborativo: sienten ser responsables no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeras a aprender, creando con ello una atmósfera de logro

Debates/Intercambio de opiniones [17]: referencias a intercambios de opiniones, dinámicas grupales en clases que permitan ese tipo de intercambio

Pensamiento crítico [12]: forma de reflexionar, cuestionarse y repensar las cosas para aprender

Enseñar [2]: aspectos relacionados con el enseñar

Aprendizaje informacional [45]: es el aprendizaje informacional o tecnológico que se

adquiere haciendo otras cosas, resultado de usos cotidianos que permiten a través del ensayo y error la adquisición de nuevas competencias digitales.

Autogestión [14]: Gestionar una misma su propio material, realizar la búsqueda por su cuenta estableciendo formas propias para la búsqueda y acceso al contenido deseado

Trabajo en grupos [6]: Realizar trabajos, informes, tareas educativas entre varias personas

Estudiar sola [6]: referencia al estudio en solitario, individual, diferenciándose de estudiar en grupos

Estrategias de enseñanza [13]: Actividades que reconocen como destinadas, pensadas o con el propósito de enseñanza y por lo tanto para que ellas aprendan

Clases [2]: clases dictadas, clases preparadas o clase como sinónimo de diapositivas, el recurso cobra ese sentido

Clase Magistral [7]: Aspectos mencionados de esta forma de enseñanza

Motivación [26]: aspectos referidos al motor que las anima, las reconforta en cuanto a la carrera, materia, a lo que sea.

Encare [15]: Referencias al encare clínico en el que se presenta, diagnostica y toma conducta sobre un caso clínico. Es una estrategia didáctica que ellas realizan para resolver problemas y forma parte de la prueba de ingreso al internado obligatorio

Entornos Personales de Aprendizaje [0]: Es el conjunto de elementos (recursos, actividades, fuentes de información, personas) utilizados para la gestión del aprendizaje personal.

Características de los Recursos [0]: características de los contenidos de aprendizaje (objeto de aprendizaje), y las herramientas y recursos a través de los cuales acceden a esos contenidos, información o conocimientos.

Características de los Contenidos [3]: Cualidades de los contenidos, materiales. Información. Son el objeto por aprender

Fotos-imágenes [11]: referencias a imagen digital, sea foto o imagen diseñada en formato digital

Información [22]: referencias a la información, informarse.

Definiciones [3]: información rápida, ¿qué es? ¿dónde hay?

PDF [12]: Formato en el que encuentran o buscan material de estudio

Validación [24]: dar por válido, correcto, ir a la fuente, confiabilidad del material o información

Actualizado [15]: Buscar la última información, lo más nuevo, descarta la información o contenidos nuevos.

Bibliografía recomendada [11]: Material bibliográfico recomendado por docentes, previamente validado o revisado

Herramientas y Recursos [36]: Medios a través de los cuales las estudiantes se valen para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, acceso a la información o conocimientos

Tecnologías digitales [1]: menciones a tecnologías digitales

Ventajas [6]: Aspectos beneficiosos de las tecnologías digitales

Beneficios [19]: aspectos positivos del uso de las tecnologías digitales

Accesibilidad [19]: facilidad, ventaja o beneficio otorgado por las tecnologías digitales referida a la posibilidad de democratizar el acceso a la información, material, etc.

Desventajas y dificultades [22]: Valoración desventajosa de las tecnologías digitales

No leer inglés [4]: menciones a no llevarse bien con inglés, no leerlo o entenderlo

Presuponer acceso [4]: menciones a la presuposición de acceso a internet, computadora o celular a través del que se realicen actividades que requieran de las tecnologías digitales. Visto como desventaja

tecnología digital para Aprendizaje [38]: Recursos digitales usados para aprender, estudiar, compartir y hacer producciones que las ayudan en su aprendizaje. Formas en que describen los usos de dispositivos, material o producciones y que integran a sus recursos de aprendizaje, a sus actividades de aprendizaje y aquellas que pretenden sean así

"se usa EVA y ta!" [27]: referencias al poco uso de tecnologías educativas en la Escuela. Referencias al uso de EVA y alguna otra cosa, muy poca

Diapositivas [28]: Referencias a diapositivas usadas en la clase presencial, formatos varios

Libros [44]: Referencias a libros

Audiovisuales [22]: menciones acerca de audiovisuales como recursos enseñanza-aprendizaje u otros usos

Clases teóricas [8]: Teórico

Celular [5]: aspectos en los que identifican el uso del celular

Notas [4]: Notas en el celular

Páginas Académicas [21]: referencias a páginas o sitios web de información académica

YouTube [32]: menciones acerca de YouTube

Enciclopedias digitales [6]: referencias diversas a enciclopedias donde acceden a información: Wikipedia, encarta, Enciclopedi, etc.

EVA [30]: Entorno Virtual de Aprendizaje de Facultad. Propuesta institucional

Bibliotecas virtuales [2]: acceso virtual a bibliografía académica validada

Acceso a contenidos [15]: Mecanismos a través de los cuales alcanzan el contenido, materiales

o recursos que les permitirán aprendizajes

Respaldo [4]: Guardar la información de forma segura

Quedarse con lo que dice internet [12]: La información de internet no sirve, hay que saber buscar

Buscar en internet [68]: buscar información, definiciones, artículos, diferentes fuentes de información y contenido en internet

Dan el material [11]: Referencias a que los docentes realizan la entrega, subida, búsqueda de material para que ellas accedan a la bibliografía recomendada

Noticias [6]: aspectos relacionados con la búsqueda de noticias, leer, periodismo

Explorer [1]: menciones al buscador

Google [31]: menciones sobre Google

Herramientas de Creación [0]: aquellas que les permiten crear diversas formas y formatos en los que modifican el conocimiento al que acceden, para comprenderlo, adaptarlo, resumirlo, etc., o por ejemplo producciones creativas dirigidas a usuarias.

Actividades Creativas [0]: Son las actividades a través de las cuales modifican, editan, crean su nueva versión de la información que obtienen. Son las producciones realizadas y readaptadas de la información, contenido o conocimiento al que previamente accedieron y luego van a compartir o publicar

Nubes virtuales [20]: menciones a Dropbox, OneDrive, Drive de Gmail, nubes en general como respaldo virtual de información

Aplicaciones [10]: uso y menciones de otras aplicaciones conocidas, usadas, etc.

Paint [4]: Uso de Paint para dibujar o pintar

Picasa [2]: programa edición fotos

Escribir [9]: escritura como forma de "retener" los contenidos o la información que van leyendo. Hacer el resumen o esquema escrito

Construir algo [15]: Necesidad de hacer algo, construir con sus propias palabras, entendible para sí mismas

Recursos posibles [9]: ideas, sugerencias, proyectos de recursos que se podrían implementar en la enseñanza y que ellas sugieren y hasta quisieran llevar adelante

Prezi [2]: Recurso para presentaciones

Word [5]: Procesador de texto, escritura de texto a través de computadora

Relacionamiento [0]: formas en las que las estudiantes comparten la información a la que accedieron y de alguna forma la han modificado, luego de su propia comprensión e interpretación.

Aprendizaje Colaborativo [0]: Aprendizaje dado a través de la colaboración entre las partes con un fin común sin medias competencia

Comunidades virtuales [1]: espacios virtuales donde interactuar con otros que tienen intereses comunes

Compartir [26]: refiere a socializar, dar a otros para dar uso conjunto, difundir con y para otros, por lo general algo de su propiedad o de su creación

Correo electrónico [19]: menciones del uso de correo electrónico

Foto-estudio [13]: referencias a fotos usadas para estudiar, fotos de resúmenes, cuadros, capturas de pantalla con información, etc.

Audio-estudio [12]: audios de WhatsApp con la finalidad de explicarse temas, estudiar en conjunto a distancia, sacarse dudas, comentarse temas, etc. Trabajo Colaborativo con la ayuda de WhatsApp

Grupos de Facebook [0]: Referencias a grupos y trabajos realizados a través de la red social donde trabajan de forma colaborativa con compañeros y respaldan o acceden a material que les suben docentes

Grabación/Audio [7]: Grabaciones de clases, audios de clases

WhatsApp [30]: menciones al uso de WhatsApp

Twitter [8]: referencias a Twitter

Facebook [25]: menciones de Facebook

Captura de pantalla [1]: foto de lo que está viendo en el celular

Clases prácticas [8]: Práctica clínica o clases en laboratorio o con actividades

Vivencial [20]: aprendizaje mencionado como el de escuchar u observar a otras personas, usuarias, profesionales, ver diversas situaciones que cambian su visión en particular. Refieren a situaciones particulares que les dejaron aprendizajes para la vida

Conjuntos [0]



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Apéndice N° 7

Fase 1: codificación y agrupación de códigos o núcleos temáticos		Fase 2	Fase 3		Fase 4	
CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS	NÚCLEO TEMÁTICO	DIMENSIONES y PROPIEDADES		CATEGORÍA	
"La carrera no enseña", "Ese profesional no quiero ser", Subordinación institucional	Currículo Oculto	ESCUELA DE PARTERAS	Currículo oculto	CONTEXTO DIDÁCTICO	CURRÍCULUM	
Prueba EUTM, Medicina, ESFUNO como excusa	Otros recorridos		Contexto Exterior			
Relaciones con equipo de salud, Referentes para la carrera, Vínculo con usuarias y familias,	Influencias Externas					
Sin supervisión docente, Evaluación, Gusto de cada docente, Falta de guía docente, Supervisión o guía docente, Inactividad, Carga Horaria. Docentes: Falta relación docente-equipo, Formación docente, Visión de las docentes, Referentes	Prácticas docentes					
Clínica Obstétrica, La práctica clínica, Sexología, Fármaco, Preparación para el parto, Trabajo final, Neonatología, Enfermería, Psicología, Patología Gineco-obstétrica, Fisiología Obstétrica, Obstetricia en Comunidad, Sociología	Unidades curriculares		Prácticas de enseñanza	CONTEXTO INSTITUCIONAL		
Grupos lindos de compañeras, Visión de sí misma como estudiante, Estudiantes, Compañeras Cogobierno, Conflictos con Docentes, Vínculo con docentes	Relaciones		Ambiente Psicosocial			
Fortalezas de la Formación, Individualidad Debilidades, Tiempo desaprovechado, Muchas por guardia, Numerosidad, Conflictos	Valoración de la Escuela		Valoración Interna			
Fase 1: codificación y agrupación de códigos o núcleos temáticos			Fase 2	Fase 3		Fase 4
CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS	NÚCLEO TEMÁTICO	DIMENSIONES y PROPIEDADES		CATEGORÍA	
Metacognición, Deseo de aprender, "Retengo"- "me queda", "no me da la cabeza", Crecimiento como persona, Autodidacta, Autorregulación de aprendizaje, Cambio en forma de estudiar, Oportunidad de aprender, Tiempo dedicado, Características y valoración del aprendizaje	Valoración del aprendizaje	APRENDIZAJE	Autorregulación	PROCESOS DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJE	
Encare, Motivación, Clase Magistral, Clases	Estrategias de enseñanza		Procesos motivacionales			
Estudiar sola, Trabajo en grupos, Autogestión, Aprendizaje informacional, Enseñar, Pensamiento crítico, Debates/Intercambio de opiniones, Aprender de y con compañeras, De libro/Leer, Preferencia por papel, Razonar/relacionar, Estudiar, Explicando a otros, Aplicar, hacer, práctica, De memoria	Estrategias de aprendizaje	TECNOLOGÍAS DIGITALES	APRENDIZAJE	ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE		
Actualizado, Bibliografía recomendada, Validación, PDF, Información, Definiciones, Fotos-imágenes,	Características de los contenidos					Características de recursos
Diapositivas, Libros, Audiovisuales, Clases teóricas	Herramientas y Recursos					
Páginas Académicas, YouTube, Enciclopedias digitales, EVA, Bibliotecas virtuales, Dan el material, Quedarse con lo que dice internet, Respaldo, Buscar en internet, Acceso a contenidos,			Noticias, Explorer, Google			
Prezi, Word, Recursos posibles, Construir algo, Escribir,	Picasa, Paint, Aplicaciones, Nubes virtuales		Herramientas de creación y respaldo			
Comunidades virtuales, Compartir, Correo electrónico, Clases prácticas, Vivencial	Interacción y relacionamiento					
"se usa EVA y tal"	Foto-estudio, Audio-estudio, Nubes virtuales, Grupos de Facebook, Grabación/Audio, WhatsApp, Twitter, Facebook, Instagram, Captura de pantalla.		Adopción y uso Valoración	Relacionamiento		

Apéndice N° 8

En este apéndice se expone el análisis minucioso de los datos, mediante la ilustración de las tres categorías, sus propiedades y dimensiones. A partir de la diagramación de la tesis se sugirió la revisión de algunos pasajes de esta sección, por lo que algunos pasajes ya habrán sido recorridos.

I. Categoría Identidad

La Categoría I denominada Identidad se divide en dos Propiedades: Identidad Personal e Identidad Profesional. A continuación, ilustraremos estas propiedades y dimensiones dando cuenta de la variación en las mismas

a. Propiedad Identidad Personal: Dimensión Biografía

La Dimensión Biografía da cuenta de todos los aspectos de la vida de las personas a través de sus propios relatos. Si bien las historias son diversas en la comparación de sus biografías un aspecto central es el de querer estudiar, en muchos casos derivada de la educación recibida en el seno familiar como una inversión a futuro que permite la libertad e independencia frente a situaciones de carencia económica. En contraposición la imposición familiar de trabajar y colaborar con la familia por sobre su deseo de estudiar.

ESTUDIAR

N: Sí. Sí, sí. Sí siempre ehh bueno, desde principio ¿no? -nunca lo sentí como una obligación, era como muy, estaba muy motivada por mi familia. Eh siempre me dejaron ese mensaje, de que eh tenía que estudiar para hacer lo que yo quisiera, ehh para tener la libertad de elegir en un futuro. (Noel, biográfica 49)

J: Siempre, siempre nos inculcaron estudiar. Ninguno estudiamos. Yo fui la que llegó más lejos cuando tenía que llegar, cuando tenía mi edad que tenía que llegar hasta sexto de liceo y lo abandoné. Pero me acuerdo que mi madre nos decía, "Acá ustedes tienen que estudiar, si no quieren estudiar se van a trabajar, pero acá en casa no se van a quedar". Y yo no era que yo no quería trabajar, yo quería estudiar, a mí me gustaba estudiar (...) Y bueno, yo en las vacaciones, nosotros en las vacaciones no nos quedábamos en mi casa "de vacaciones". Yo mi primer trabajo fue a los quince años, cuidando a unos nenes este, en vacaciones (...) (Juana, biográfica 37)

J: en, en...en quinto año de liceo, yo decía "ay tengo mucho- iba, iba al liceo de tarde yyyyy que era de cuatro a ocho de la noche, decía, "ay me queda mucho tiempo libre, me voy a anotar en la UTU a hacer administración de empresa" y me anoté (...) bueno yo me había planificado todo genial. Bueno ese año me cansé mucho, me acuerdo que no me dio porque después resultó que, ahí sí tenía que estudiar un montón (...) Y en el mismo momento me surge un trabajo en una financiera, (...) Me metí ahí en la financiera, y bueno ya no hice el segundo año de UTU, yyyyy, y quinto quedó ahí (Juana, biográfica 154-156)

M: Bueno "le daban" no puedo decir porque le sigue dando. Yo he tenido crisis -el año pasado estuve a punto de dejar la carrera, terminé tomando antidepresivos porque no quería nada, pasaba durmiendo y llorando en casa. Porque yo lo que siento, lo que siento ahora capaz que, en el internado, como que siento que realmente me gusta lo que estoy haciendo, porque llegó un momento que yo sentía que, necesitaba terminar la carrera y sacármela de encima porque-. Era le voy a dar el diploma a mi madre, que lo ponga donde quiera y me desaparezo. Entonces me pasa a veces cuando me siento desbordada que siento que, que lo que estoy haciendo es cumplir con sus expectativas y no con las mías, entonces lo siento como una carga. Yo sé que ella se siente re orgullosa de mí, que soy como la bandera que ella saca, de "mi hija" que soy la única que estudió (...) (Marisol, biográfica 49)

A: Entonces como que siempre había un "si tenés que dejar de estudiar, ¡bueno ta! ¡porque hay que trabajar!! tenés examen, pero hay que trabajar". Esteee, entonces como que nunca lo sentí del todo honestos, en esa época, te estoy hablando de principios del liceo, después fueron bastante más claros, pero en ese momento, pero, por ejemplo: cuando yo empecé primero de liceo... ¿primero de liceo era? o segundo?, me iba muy bien, y



quería hacer, porque quería una salida laboral mejor que esperar a terminar el liceo, entonces empecé a hacer la UTU de secretariado bilingüe. ¡Que me iba muy bien también! Pero claro, tuve que empezar a faltar porque, cuidaba a mis hermanos, los tenía que llevar a la escuela o había un paseo, entonces terminé perdiendo por faltas y me quedé sólo con el liceo. (Azara, biográfica 44-45)

A: Después siempre trabaje. Como te digo, siempre trabajé, siempre trabajé...pero todo el mundo, cualquiera que me conocía sabía que yo iba a estudiar algún día. Lo que fuese, lo que fuese, ¡pero yo iba a estudiar algún día! (Azara, biográfica 278)

VIOLENCIA

En esta dimensión también se expresa la resiliencia que las aleja de vivencias de vulnerabilidad social por situaciones afectivas violentas o tóxicas, donde aparecen como importantes sus metas y proyecciones de autosuperación o el apoyo de alguna persona externa.

A: Y, si bien la violencia la seguía llevando adentro, claramente al no estar el alcohol en el medio, se convivía, ¡se convivía! (Azara, biográfica 33)

J: A todo esto, a mis 18 años mis padres se divorcian, después de veinte pico de años de casados. ¡¡Tremendo!! Tremendo porque mi madre era todo, era todo en la casa. Que también ahí está un poco que mi vida también haya cambiado tanto, porque de repente claro, la única manera que mi madre tenía de salirse de esa relación que- después supimos ella nunca la quiso- también fue un escape para ella (...) Esteee, y ella siempre dice, yo me casé porque, para mí era volver a tener otra familia, aquella familia que ella había tenido de repente había desaparecido. Y después se dio cuenta que no, mi padre era un mujeriego, muy mujeriego, muy, muy, muy mujeriego. Este, y ella se enteraba de todas ¡como todas las mu- nos enteramos! Porque sí, nosotras tenemos un sexto sentido para eso. Y bueno y mi madre, veinte pico de años porque, por sus hijos. Que yo, hasta el día de hoy le digo a mamá, "no fue por tus hijos, nunca digas eso, no nos echas la culpa". Pero bueno, también están esas cabezas, esas culturas (...) Este, bueno, mi madre también se separa, se va de mi casa. Y yo también tenía que buscar la manera de yo ser yo, y tener lo mío. (...) Entonces ta, era como ta, tenía que buscarlo ¿no? Tenía. Y bueno, ahí cuando mi madre se separa, bueno que problemas en mi casa, en mi casa fue tremendo, tremendo ¡tremendo! Violencia doméstica, porque mi padre no aceptó- pero violencia, violencia zarpada mismo en ese momento, que nunca, que en mi casa nunca vimos un grito, nunca hubo una discusión ¡Nunca!! nunca, sí no se hablaban ellos cuando peleaban, no se hablaban. Pero gritos y ta, ahí fue tremendo. Bueno... yyy, bueno, después cuando se fueron acomodando las cosas, fue como que cada cual fue pa su lado (Juana, biográfica 228-232)

C: O sea, una violencia psicológica importante tuvimos. Yyyymm, no sé a dónde iba-ahh, entonces en el diario, claro, yo esas cosas no las hablaba con nadie. Porque también, con esa intención de encajar, no iba a contar mis problemas, estas cosas que pasaban en casa que, como adolescente obviamente te iban a excluir o se iban a burlar de ti, tenía ese miedo. Entonces, entonces tenía ese cuaderno que yo cada vez que escribía en ese cuaderno, lloraba, era como ese momento que tenía para desahogarme, porque tampoco lo hablaba en casa ni con mamá ni con (se omite) No, con nadie, no lo hablaba. Siempre fui como, en ese sentido como muy cerrada. Entonces cada vez que escribía en el li-en el cuaderno me desahogaba, sacaba todo, lloraba y después me sentía bien. Hasta que después me volvían los ataques de furia y todo lo mismo y lo volvía a sacar, a desahogarme en el cuaderno. Era mi refugio, exacto. Incluso, una amiga, que seguimos siendo amigas, ella me regaló una cuaderola, toda con flores y toda cosas rosa, y me acuerdo que el día que me la dio que me dijo "ya que tú no hablas nada conmigo pero sí lo escribes con en el libro, te regalo esto para que puedas desahogarte"... y ¡ta! ese fue como el clic que hizo como que empecé a abrirme más con ella (...) (Carolina, biográfica 251-255)

MENSTRUACIÓN

Se destaca que la menstruación es clave en sus vidas en cuanto a educación sexual, siendo en muchos casos la única educación recibida en sexualidad y en otros el puntapié para buscar respuestas. Esta vivencia se expresa de diversas maneras siendo constante para todas, el hecho de que "socialmente" marca un antes y un después acercándolas a la feminidad, al poder de ser mujer, etc., otorgándole entre ellas diferentes sentidos.



E: Ehhmmm, pero mi madre siempre tuvo una, siempre me habló y me acuerdo clarito que me dijo que, yo en algún momento me iba a venir la menstruación. ¡Que era la menstruación! que era un sangrado, que yo iba a ser una niña más grande, que me iba a venir, eso... Y una de las cosas que mi madre, me acuerdo que siempre me enseñó que yo tenía que ser higiénica y tener cuidado con todo ese tema, que no me asustara el día que me viniera, de que yo recurriera a ayuda o le pidiera y que no tuviera vergüenza que me tenía que comprarme los adherentes. Estee, entonces yo siempre supe Ta! como tenía que manejarme si me venía, qué tenía que comprarme, y cómo lo tenía que envolver-mi madre me enseñó todo eso, mi madre me explicó cómo tenía que - no sé si te puedo dar detalle (...) cómo lo tenía que envolver, que eso no se viera, que con un papelito para un lado y un papelito para el otro y que eso no se viera, ¡me acuerdo hasta el día de hoy! Y así lo hago ¿no?! (risas). (Elba biográfica, 174-178)

F: Como tengo mi hermana y madre mujeres, yo más o menos sabía -no sé porque me centro en la menstruación-. Me acuerdo que, me acuerdo que, vine del liceo un día, primer año del liceo, usaba el uniforme, la pollera, fui al baño y dije "ay ¿qué es esto?!" pero más o menos sabía. Ta y le conté a mi madre, mi madre le contó a mi padre, se enteró mi abuela ¿no sé porque hacen eso? "Se hizo señorita" eso fue lo que me dijeron, ¡muy trucho! Eso es lo que me acuerdo. Después me acuerdo, ehh, bueno ta, cuando empecé a usar adherentes y eso, porque veía que mi hermana y madre usaban y yo todavía mucho no del tema, y mi madre me explicó la higiene y todas esas cosas. (Fernanda biográfica 137-139)

J: Yo en realidad tengo, me acuerdo de cuando tuve la primer menstruación, me acuerdo ahí, este que mi madre aparte, nunca, si bien era una madre joven nunca nos conversó nada, de nada, de nada. Y como que mi vida empezó a cambiar de ahí, no de la entrada al liceo, porque de primer año ehhmmm... yo era tan tímida aparte, tan tímida que yo, no, no, no sociabilizaba mucho. El primer año estuve bastante perdida, y fue, fue mismo ese primer año que yo tuve, con trece años que yo tuve mi primera menstruación yyyymm este, haciendo primer año y ahí es como que yo- Ahora que vos me preguntás es como que siento como que hay un cambio ¿no? Porque me acuerdo que mi madre me dice este, "Bueno ahora ya sos mujercita", ¿no? "Ahora te tenés que cuidar porque quedás embarazada", y yo no tenía ni idea, cómo quedabas embarazada, nada. Y me acuerdo mi padre, como que me sobreprotegía, una cosa que nunca había hecho empezó de repente, llovía y me acompañaba al liceo co-, de paraguas... Como que me resultó rara ese cambio ¿no? En mi madre también que me preguntaba siempre "¿Y, te vino la menstruación?, ¿precisás toallitas?" (...) Era más bien raro, pero sé ta, que a partir de ahí empecé a tener otra actitud, como, de otro poder, como, ya, yo tenía otro, otra impronta ¿no? Ahora de grande la miro y digo ta, habrá sido eso que me dijo mi madre "Ahora sos una mujer" y eso empezó, empezó a, a aflorar (Juana biográfica 71-79)

SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA – TRABAJO

De las actividades y ocupaciones de las trayectorias vitales surgen el trabajo desde muy jóvenes para muchas de ellas, por la necesidad económica de aportar a los hogares o para la búsqueda de independencia socioeconómica. Es importante la búsqueda de cursos cortos relacionados a las oportunidades laborales o al mismo tiempo que se cursaban los estudios en secundaria. Las actividades de recreación de preferencia son al aire libre y deportes, la escritura y lectura como parte de actividades creativas, charlas con grupos de amigos. Usaron tecnologías digitales principalmente como entretenimiento audiovisual, poco uso de videojuegos, forma de interrelacionarse entre pares a través de redes sociales y la búsqueda de información.

E: Obvio. hasta que una de mis compañeras, de, de CIUDAD, se empezaba la temporada ¿viste? yo tenía diecisiete años y me dice "mirá Elba hay una empresa de promociones capaz querés empezar a trabajar", le digo "dale, pasame le contacto". (...) ¡Y ta! eran como días puntuales, fines de semana, me llevaban y me traían, entonces ta! Estee arranque ahí, bueno ahí empecé como que hacer todo el tema de promociones, congresos y ahí se me fue ofreciendo otras oportunidades y arranqué con el tema del trabajo y con el estudio. ¡no! me comí algo! (...) pahh, ¡si habré hecho cosas! Mirá de lo que me estoy acordando. En CIUDAD se me ocurrió, que como andaba en la noche, andaba en la, en la, en la noche no, salía y todo eso, se me ocurrió hacer -habrá sido el otro año capaz- un curso de Moza y de Barman. Hice, salí becada porque el curso no lo podía pagar, estee, salí becada. (...) Y ahí hice todo un año, ese curso, y, bueno tuve puertas laborales para trabajar, justo cumplí



dieciocho, no, creo que lo hice ya con, después que cumplí los dieciocho. Y ahí bueno, fui a trabajar en varios restorán, en hice práctica en otros lugares, en hoteles y como que me fueron abriendo las, las puertas para un lado y para el otro, conociendo gente y todo ¿no? (Elba, biográfica 269-276)

A: Y después, ya para cuando yo tenía quince, ya éramos cinco. Y ya a los quince, yo ya tuve como mi primer trabajo, como formal. Yo siempre trabajé, vendía cosas de NUVÓ cuando tenía doce, vendía leña y todo, pero a los quince empecé a trabajar en una panadería cerca de casa, estemm ahí por CALLE y ahí estuve, sobre todo en verano que era donde más trabajaba porque después yo tenía claro que el liceo lo quería hacer, ¡el liceo lo quería hacer! (Azara, biográfica 35)

Vi: Fah ahí, es largo, tengo, ehh hice, mi primer trabajo fue para EMPRESA, que repartíamos en los camiones, todos los productos de perfumería. Después trabajé para...ah trabajé cocinando para las escuelas, para las escuelas de tiempo completo que tenían las bandejitas, bueno cocinaba para ellas. Que en realidad era el dueño de un súper que tenía ese negocio aparte, y yo trabajé en el súper y a las diez me iba a cocinar. Él me dio trabajo todas las vacaciones ehh porque era las escuelas que tienen como una recuperación, y trabajé con él y después cada tanto me avisaba y yo iba de tarde. Estuve ahí, trabajé en como utilera en una productora de reclames. Aplaudí para minuto para ganar. (Victoria, biográfica 176)

A: Sí. No me acordaba. Yo hice educación preescolar. Fue así, en, en diciembre, yo voy al quiosco, el quiosco del barrio y veo un cartel, que en el Jardín "NOMBRE", que es el jardín de la esquina, la misma cuadra, las mismas dos calles que la cortan, pero en la vereda de enfrente, que estaban buscando auxiliar de maestra, entonces yo dije "¡crié cuatro hermanos!". Y así fui. Le golpie la puerta a NOMBRE, entonces me dijo "no, pero ¿vos tenés experiencia?"- "y cambiar pañales sé". Era para eso. O sea, cambiar pañales, llevarlos al baño, lavarles los dientes, digo la maestra estaba, vos estabas ayudando. Me dijo "ta sí". Me acuerdo que en ese momento me pagaban, no me acuerdo si eran cien pesos por día, ¡cien pesos por día las seis horas!! No, no, ¡¡jera millonaria!! Aparte cuando expliqué de dónde me iba me dijeron "no, pero te subimos el sueldo", les explico lo que voy a pasar a ganar, ¡no había chance! ¡Había mucha diferencia! Aparte era cruzar, de hecho, iba a almorzar a mi casa, iba y volvía. Si estaba muy complicada mi padre me llevaba el almuerzo. ¡Maravilloso! ¡Y me encantó!, me encantó, me encantó, ¡me encantó! y como yo siempre buscando un estudio que me permitiera trabajar mejor, hice el curso de educador preescolar. (Azara biográfica 154-159)

J: No, lo que podían, porque realmente era lo que podían. Éramos tres, y ellos nunca tuvieron grandes recursos (...) Y bueno, y ta y creo también eso ¿no? el haber sabido, esa experiencia- también le agradezco a mi madre que me haya llevado a trabajar y no me haya dejado en mi casa ociosa, este, me parece que a mí también me forjó mucho, cambió mi, lo que yo fui de ahí en más no, siempre me gustó ganarme la vida, ganarme la plata, ir 'pa adelante, no aflojar, no quedarme ¿no? no caerme con cualquier piedra... Este y si me caía levantarme, porque así había sido toda la vida nuestra. Así fue nuestra vida, nosotras. (Juana, biográfica 99)

ESCUELA Y RECREACIÓN

E: Con el agujerito al medio sí, claro no usaba tinta yo, pero era de a 2 y que el banco donde yo apoyaba mi cuaderno salía la tapa para que el otro se sentara. Ahí va, esos. Divinos. El pizarrón era pintado de verde y tiza, no existía ese blanco con bolígrafo (risas). esteemm, ta y la jugada era la agarrada, la bolita, era la bolita, jugaba a la bolita con los varones, era media de jugar a la bolita ahí, en la escuela, en el recreo me acuerdo, las hamaca', era eso E: Con el agujerito al medio sí, claro no usaba tinta yo, pero era de a 2 y que el banco donde yo apoyaba mi cuaderno, salía la tapa para que el otro se sentara. Ahí va, esos. Divinos. El pizarrón era pintado de verde y tiza, no existía ese blanco con bolígrafo (risas). esteemm, ta y la jugada era la agarrada, la bolita, era la bolita, jugaba a la bolita con los varones, era media de jugar a la bolita ahí, en la escuela, en el recreo me acuerdo, las hamaca', era eso (Elba, biográfica 94)

J: Y después ehh, jugaba- pasaba afuera, eh cuando éramos chicos pasábamos afuera. En mi barrio ehh, hay dos, tenía dos amigos, un varón y una nena que más o menos tienen mi edad, un poco más chico y poco más grande, entonces pasábamos jugando con arena y eso. Mamá se re enojaba porque nos ensuciábamos todos, siempre me echaba para afuera para que ensuciara afuera. Eeeeh nada, jugábamos a las muñecas, a las casitas que le decíamos nosotros que armábamos toda una casa con cocina, baño y no sé qué, después la desarmábamos y la armábamos de nuevo.



Sí, sí, jugábamos menos. Ta, después- según la época del año, después en invierno nos centrábamos en comer tangerinas del árbol del abuelo (risas), que eran súper ácidos, ¡solamente nosotros!! Y a veces las comíamos con chicle de menta porque así las podíamos pasar mejor. Y ta y, no, jugábamos siempre más o menos a lo mismo, éramos medio monótonos para eso. Éramos uno bichos bárbaros (Josefina, biográfica 12-14)

N: Claro, bueno y esas cosas, y salía mucho con mis amigas, mis amigas iban mucho a mi casa, entonces era como, dos veces por semana o una vez por semana mis amigas iban después del liceo para ahí (...) Sí, era el lugar de, era el fondo de mi casa, este...Y siempre fui mucho de, de, de, salir pero tranqui, de salir pero en la tarde, después del liceo a caminar, este, y, y me gustaba a leer novelas, ahí empieza hablar de, capaz que más tirando, no primero de liceo pero, un poquito más, a Isabel Allende que fue de las primeras novelas que leí de ella y me, me gustaba mucho eso yyy capaz que las telenovelas, capaz que seguía mirando las telenovelas, seguramente (risas) (Noel, biográfica 101-103)

C: En el tiempo libre...jugar al futbol (risa), sí, yyy conversar... conversar, me acuerdo de conversar mucho (...). En, con, en grupo en general...era como... En el patio, en el patio del fondo del liceo -porque tenía un patio delantero y un patio trasero- nos juntábamos en el patio del fondo que estaba la cancha, ahí ta, a veces jugábamos futbol, a veces mientras algunos jugábamos futbol, otras personas estaban sentadas entre los árboles conversando, me acuerdo también de estar entre, conversando. (Carolina, biográfica 194-198)

TECNOLOGÍAS DIGITALES, RECREACIÓN Y ENTRETENIMIENTO

Respecto a tecnologías digitales se identifican los medios a través de los cuales las estudiantes tienen sus primeros contactos, sea con los dispositivos o con internet que luego determinará el conectivismo. El acceso a computadoras o celulares es independiente de la edad, sino de la época (contexto temporal) en relación con la etapa escolar (contexto educativo) encontrando que la mayoría tuvo acceso a una computadora finalizando la escuela (para sus padres o hermanos incluso antes que para ellas) con el propósito de apoyar las actividades curriculares. Apareció la computadora entonces, y el apoyo de las enciclopedias en formato CD-ROM, aunque inicialmente se usaban con fines recreativos, mientras accedían a internet a través de los cibercafés en los que buscaban información, la imprimían y comenzaban a interactuar con otras personas a través de la web 2.0 en sus adolescencias.

Vi: Claro, y después cuando empezaron a hacer, cuando empezaron a hacer el boom de los ciber, ahí sí empecé a ir, pero en el momento que yo tenía computadora creo que la usábamos para jugar, para esas cosas no se usaban mucho para el tema de información, navegar, no estaba como tan metido. Yyyymmm y me acuerdo sí, es más cuando yo pedí que si me arreglaban la computadora, me acuerdo, un día del niño creo, ehh era con esa idea, con la idea de jugar(...) Claro! de jugar a los jueguitos (...) a cualquier, al solitario cosas así, a jueguitos que te venían en la computadora o juegos que descargabas o sino escribía mucho, me gustaba escribir, no, no escribía- escribía no sé, cualquier, o sea, cosas que se me ocurrían, pero no escribía, no intentaba escribir, no sé, un libro ¿no? Escribía, no sé, historias de terror, me gustaba, me gusta mucho el terror y escriba cosas de terror. (Victoria, biográfica 71-77)

F: Me acuerdo cuando empezó la época de la computadora que tenía una computadora con un monitor blanco y negro. Y que el ciber, porque no había internet. Iba a la escuela cuando empezó el ciber, sí. En mi barrio había un ciber, que era todo un complejo, y yo la palta que me daban, treinta pesos eran para la hora del ciber. Y jugaba a los Sims, jugaba un montón. ¡Jugaba! Y después cuando fui más grande, en mi casa cuando salió el tema del internet por teléfono, para comunicarse con mi hermano, pusieron internet por teléfono y empecé a usar el MSN, fotolog y todas esas cosas. Y ahí ya estaba en primero del liceo más o menos. Sí, primero o segundo. (Fernanda, biográfica 73-76)

F: bueno, como yo vivo ahí en ...bueno, teníamos cámaras y eso, nos vivíamos sacando fotos para el fotolog (risas) y yo como vivo ahí en LUGAR, nos juntábamos...porque claro, pasaba mucha gente por ahí. Entonces éramos veinte en la vereda, tirados sacándonos fotos. (Floricienta, biográfica 196)



Actualmente para ocio y entretenimiento son Facebook e Instagram las redes sociales más usadas, con variaciones según el tiempo de uso; el celular es el dispositivo para la comunicación siendo antes el uso prioritario el mensaje de texto y hoy en día el mensaje de WhatsApp. La diferencia más grande aparece con las amantes de la lectura, donde solo en uno de los casos se adapta a la lectura a través de dispositivos móviles o integración de comunidades literarias virtuales y en otro sustituye la lectura por los documentales.

J: Ahh a mí me gusta leer biografías. Me gustan leer novelas, historias noveladas. Historias noveladas me encantan, ¡me encantan! Así como leer, así como, por leer por placer, por recreación, historias noveladas. Y biografías me encanta leer, me encanta leer biografías, ¡me encanta! Ahora estoy más vaga y las estoy viendo en documentales las biografías. (Juana, biográfica 126)

C: (...) tengo una aplicación en donde de, que se llama Sttorybox, que es de textos y cuentos, historias y cosas que se ponen, que se suben ahí, relatos y cosas de esas. Y, hay un grupo que es por el chat del, del Gmail... que hay gente de muchos lugares del mundo, somos de, pero de muchos, o sea Venezuela, Paraguay, Argentina, España de muchos lugares, entonces también tengo eso, estamos en comunicación y mandamos relatos y leemos textos y esas cosas (...) Sí. Ehhh, bueno en realidad el grupo, el Sttorybox es una aplicación en donde se suben relatos, cuentos o toda clase de escrituras ehhh, que se comparten y lo ven todas las personas que están dentro de lo que es la aplicación. Se puede reaccionar ahí, se puede comentar, hay intercambio dentro de la aplicación, y además algunos de los participantes de esta aplicación se armó por separado otro, digamos como un, un grupo por Gmail, que ahí sí ehh, tenemos como chat (...) (Carolina, bio-focalizada 224-228)

REDES SOCIALES

Se expresa que en el presente se mantiene el uso de la tecnología digital con fines recreativos y de comunicación, por ejemplo, las redes sociales poseen estas tres finalidades. Denominan “chusmear” al mirar fotos, comentarios, perfiles, muros e historias sin comentar o compartir opiniones, actividades que son en muchos casos reguladas y cuestionadas por ellas mismas cuando conocen el tiempo que destinan a ello, calificándolo como tiempo poco productivo. Estas actividades las realizan a través de Facebook, Instagram y Twitter cuando anteriormente usaron Metroflog, Fotolog y algunos casos de Orkut. Las redes sociales también son utilizadas para el seguimiento de fan Page de noticias (informativos y diarios), cocina, deportes, salud, grupos y emprendimientos privados, etc.

En esta dimensión es sustancial como en el relato de vida deja entrever la llegada de internet y sus diferentes usos, conforme el paso del tiempo y el cambio de sus intereses. El advenimiento de los cibercafés y las salas de chat a través de MSN fueron señaladas en todas las oportunidades representando la llegada de internet a sus vidas en la época de adolescencia.

También usan las redes sociales como forma de comunicación, buscando personas o interactuando a través de grupos o mensajería y chat. Las redes sociales son ampliamente usadas y si bien es contradictorio en algunos casos el relato de sus usos, hay referencias a la intención de no seguir las usando por tratarse de actividades en las que invierten mucho tiempo, donde existe violencia en la forma de interacción de las personas o la información que allí aparece, de todas formas, continúan siendo usuarias mientras afirman querer dejarlo, como si se tratara de una adicción.

F: pahh...me acuerdo que ahí tenía Metroflog (risas) (...) era tipo página, no es como Facebook, pero, parecido, que subías fotos... y usaba eso (risas). Bueno, y ahí empezó, creo que se hizo Facebook, en primero de liceo mío, y ahí ya empecé a tener redes sociales... (Floricienta, biográfica 165-167)

J: Y fue, y nos hablábamos por mensaje común, eh de teléfono, que fue como empezamos a hablar. Era un compañero de clase igual, nos veíamos todos los días, pero (risas) bueno. Y después el Messenger que yo me iba a la casa de AMIGA me acuerdo que era otra amiga, y me acuerdo que hablaba por ahí con él, por Messenger, o la casa que tuviera interne. (Josefina, biográfica 145)



P: empezaron los ciber con las computadoras y eso, el MSN, el Metroflog, entonces bueno ta, se empezó a cambiar juegos por eso yyyy, y ta. Y bueno ta (...) Sí, yo aprendí con, bueno con mi amiga, porque en realidad yo no era mucho de, de, nunca fui, es más cuando después que mi amiga tenía Metroflog y eso, ehhh ta me hice uno, pero tampoco era como, ¿porque viste que después no sé, no me acuerdo mucho, si tenías tantos comentarios era, y yo como que no estaba mucho con eso, yo sí subía fotos, jodía, pero nunca me metí tanto como otras amigas. El MSN sí me encantaba, tipo nos íbamos a los ciber y nos pasábamos horas. (Paloma, biográfica 134-145)



M: Sí después ya en la época del ciber ya empecé con el fotolog y eso. Ya tipo con dieciséis ponele. Sí, "Acá les dejo pick". Yo tenía un Metroflog también que intenté entrar hace un tiempo y tampoco, como que no existe más. (Marisol, biográfica 203-205)

N: Chateaba, creo que chateaba con un amigo, no sé si había grupos de MSN ¿puede ser? no me acuerdo. Había como grupos, sí me acuerdo que chateaba con un grupo de amigas, mismas amistades que vivía en el día, y después chateaba en la tarde, este, después había otros chats también que eran un poco más picarones, que eran más para el que, me acuerdo que una vez me metí para, pero para pavear pero, porque siempre fui media lenta para (risas), pero me metí ahí con mis amigas, "ah vamos a chusmear", y era un, uno, uno, un chat con una cara amarilla me acuerdo que era, no me acuerdo como se llama, que era así como el, para gente desconocida, para conocer gente. (Noel, biográfica 113-115)

J: (...) aparte a usar la tecnología y, para otra cosa que no sea chusmear perfiles y poner ¿no? (Juana, bio-focalizada 93)

P: eh sí, en realidad todo, casi en que te movés es todo tecnología hoy en día, pero sí lo que, lo que más uso es el celular, y yo me doy cuenta que es como que, a veces pienso Paloma se te están yendo horas y horas con el celular, ¡entonces ta! Yyyy. (...) Sí, a la que más estoy entrando ahora es Instagram, y ta, en realidad en Instagram, miro fotos o ta, aparte de, de personas que conozco en tiendas de ropa o por ejemplo de paisajes que también me gustan, de lugares ¿viste? así, de otros países y otra ciudades, yyy bueno chusmeo un poco de los famosos (risas) para no quedar muy, muy, muy fuera porque hubo un tiempo que estaba muy afuera y después no podía conversaciones (risas) entonces ta, siempre miro un poquito, yyyy, y ta y Facebook en realidad ya mucho no, porque entre, antes sí, pero es como que entré en un momento que me estaba, aparte le decía a papá, le digo "ay no puedo leer algunas cosas es como que-", bueno Twitter no puedo por eso mismo, porque es como que, hasta mis propias amigas no las aguanto, dice papá, "pero bueno Paloma, pero sé un poquito más-" - "pero no puedo yo" (Paloma, focalizada 70-74)

Vi: Claro, después Twitter es más bien informativo, eh porque sigo páginas que me gustan o sigo gente que, relacionadas con cosas que me gustan el futbol y cosas así, yyyy ta, Instagram y Facebook para, es más, es chusma. (Victoria, focalizada 100)



Vi: ¡Ahí va! eso, yyy igual a veces se te va la mano, porque te, te colgás tanto que decís, bueno ya está y es como que cuesta dejar un poquito. Yo ponele, a veces me lo alejo al celular para que no me lleguen mensajes y eso que me distraigan, por eso mismo. Igual no soy mucho de subir fotos, por ejemplo, vos ves gente que suben fotos tipo, "acá estudiando", ¡no!, estás en Facebook, ¡¡no estás estudiando!! (Victoria, focalizada 116)

M: En las redes sociales no mucho, más que nada, más que nada películas, series, o sea el celular tiene, el iPhone tiene acá que te da el reporte, y al fin, cuando termina la semana, me da tipo que pasé no sé seis, siete horas diarias, y digo ahora, no puede ser, pero claro, cuando me engancho con una serie termina un episodio y empieza otro, termina el otro. Pero en realidad ¿viste qué? que, de redes sociales, me queda nada (muestra). Ta ahora porque empezó, empezó anoche el (...) Claro, sí. Pero...ahí, andan ahí, Facebook ¡mirá, no me di cuenta que pasaba tanto! ¿Esto qué es? no sé si es semanal o cómo es. Me dice que estuve seis horas en Facebook y cinco horas, cuarenta y cinco en Netflix. Que en realidad lo que más hago es mirar, porque de repente comparto algo que me interesa, pero no soy de publicar fotos ni de que todos vean lo que comí y ni dónde estoy, ni qué estoy haciendo, ni que opino del partido de fútbol o de que. Ese tipo de cosas no (Marisol, focalizada 105-111)

P: Sí, capaz que sí no sé. Como que hay cosas que ¿viste que uno a los amigos, amigos los conoce mucho, entonces a veces ponen, se hacen la, no sé, e hacen la cosa, no sé exageran algo o, entonces tú dices, pero anda si te conozco de...(risas). Bueno y en Facebook me pasa esto de que es mucha pelea, mucho, mucho de, en todo, hasta en las páginas de chimentos, que la gente se pelea por los famosos y eso es como que digo "¡jaj por favor!!" Entonces ta, trato que no, y también por la política todas esas cosas, entonces es como que no, como que, trato de no, ¿viste qué?, cuando les voy a decir ustedes, también es violencia entonces si entras para

despejar tu cabeza también es violencia, entonces ta, por lo menos en Instagram son fotos. (Paloma, focalizada 78)

A: Sí, descargo sí porque tengo el Premium, me lo da NOMBRE, ¡pero ta! no importa. Y, por ejemplo, cuando estoy limpiando en mi casa, YouTube con música, tengo mí, ya me conoce YouTube me pone lo que me gusta. YouTube, por ejemplo, que en otra época fue Ares. Si habré bajado, pornografía sin querer en Ares. Esteee, antes era Ares, sí, después YouTube, que fue como, y ahora pobrecito se está muriendo con Spotify, estoy...lo uso solo más que para el estudio. (Azara, focalizada 226-227)

INCIPIENTE ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Las clases de informática o computación las tuvieron dentro de la currícula de secundaria, aunque en otros casos aparecía la intención de los padres de que mejoraran sus proyecciones a futuro.



C: Fuimos los cuatro, yyyyy en realidad porque estaba todo comenzando el auge de lo que era el internet y lo que era el uso del internet y, como en casa tam- nunca tuvimos, o sea, la primer computadora que tuvimos fue cuando yo tenía once años... sí once años. Entonces, nunca habíamos tenido la posibilidad de tener contacto con una computadora, y era algo que se estaba empezando a usar. Y además también en la escuela, todas las madres estaban mandando a los niños a, ahí. Fue más por eso, por creo yo. Sí fue más por eso. No por, y, porque en realidad nosotros siempre estudiar, siempre estudiamos de los libros, de los libros en la biblioteca, íbamos prácticamente todos los días. No era en el sentido de buscar, de usar internet como lo conocemos actualmente ahora, que además de estudio, de investigación, sino que no era más, no era por eso, era por el uso de una tecnología que estaba surgiendo y que era evidente que iba a tener mayor utilidad en el futuro ¿no? (Carolina, biográfica 122)

F: Teníamos informática y eso, pero no... de primero a tercero. Estaba bueno, porque te enseñaban pila. Digo...no era, capaz que nosotros no lo aprovechábamos mucho, pero hubiera estado bueno aprovecharlo porque te daban como lo básico de Excel y eso, nos enseñaban todo eso, Word. Todos lo de, los ... lo de Microsoft, creo que es. Nos enseñaban bastante eso (...) Porque era de esas materias así, ¿viste? que te las tomás como para la joda! Y vas a joder a la clase, ¡bueno así! En Excel ponele no sé nada y me acuerdo que me lo enseñaban. ¡Podría saber! (Floricienta, biográfica 139-147)

C: Exactamente. Era lo único que hacíamos en ese curso. Sí. Yo recién empecé a usar los diferentes ehh, las diferentes, la que tiene la-la, como el Open Office, el Paint, el Microsoft, los diferentes, en el liceo, en primero de liceo...sí. me acuerdo, qué la profesora de informática, el día que la profesora de informática nos enseñó a crear una carpeta...Cuando terminó la clase, que se fueron todos, yo casi llorando le agradecía a la profesora por haber aprendido a hacer una carpeta, a crear una carpeta yo sola en la computadora, ¡fue como! eso me acuerdo patente. (Carolina, biográfica 126)

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EDUCACIÓN

Se presentan tres casos particulares en cuanto al acceso de una computadora, aunque su acceso se debió al mismo fin: en un caso se accedió a la computadora al iniciar la escolarización y dos casos en los que el acceso a la computadora, ya portátil, fue en la educación terciaria por causas de distanciamiento del sistema educativo. En estos últimos casos siendo usuarias de internet es que acceden y se acercan al sistema educativo, ya que fue la forma en la que obtienen información de la carrera y retoman los estudios.

N: Mi hermano, sí. Si mi hermano seguramente, además como estaba más avanzado en, en el estudio, cada vez se fue haciendo más necesaria la computadora, en el ¿viste? a medida que avanzaban los años era, ya media, como que no tenías computadora y ...era como un atraso, sí, ¡entonces ta! (Noel, biográfica 126)

P: Sí. Eh, eh en la escuela, en la parte de primaria eh, yo me acuerdo que la primer computadora que tuvimos fue a los seis años creo, sí, pero no teníamos interne. Eh, y ta, y, y ta papá dice que mamá le habló después de grande, hicieron terrible esfuerzo para ellos fue como, fueron juntando y juntando porque ta, yo la iba a precisar, pero en ese momento yo usaba la Enciclopedi, todas esas cosas ¡de ahí buscaba información! (...) después



estaba eso de, de enchufar el teléfono y el internet, bueno eso sí, me acuerdo que hubo, no me acuerdo en qué momento, pero a veces, no me acuerdo que era, yo no usaba mucha internet ahí. Pero no me acuerdo para qué se usaba el internet, yo me acuerdo que papá enchufaba y era un alboroto de sonidos y todo. (Paloma, biográfica 106)

C: La primer computadora que nosotros tuvimos en casa, se la regaló una profesora, que tuvo mi hermana que tuvo en el liceo. Mi hermana mayor. Que incluso, ahora tienen amistad con esa- con la profesora esa, con esa docente esa. Ella fue la que le regaló, porque justamente como era, ehh, una estudiante destacada, y que también, conocía la historia de-de mi casa, de mí la familia, que o sea, siempre luchándola, siempre, no salíamos de un lugar que tuviéramos todas lo-lo, las cosas a mano o al alcance, sino que era, costaba trabajo...ehh, ella dijo que se la regalaba para que pudiera tener el acceso a otro tipo de material, que pudiera como ehh, desempeñarse, en otras áreas, más como en el tema de acceder a las tecnologías, acceder a la informática y al internet que era en cuestiones que eran más, que estaban en ese momento utilizándose más. (Carolina, biográfica 160-164)

Vi: Ehh no, yo no llegué a, a -me acuerdo, me acuerdo que una cosa que utilicé en sexto, en sexto y quinto de escuela- era, había un, recién llegaba el internet y todo, o sea, yo tenía computadora y no sabía cómo buscar, la información. (...) no sabía buscar, o sea, me acuerdo que la conectábamos con el cable del teléfono yyyy, y no sabía buscar. Yo buscaba en la parte donde vos escribías el URL, yo eh escribía ahí, claro no buscaba, no saltaba nada, ponele-. Me acuerdo clarito de un día que nos habían pedido información de los pingüinos, porque habíamos ido al LATU, yyyy escribí pingüinos arriba y me saltaba claro, cualquier otra página, nada que ver. Y había un, unas personas que se ve que se habían avivado, con el negocio del internet, que vos los llamabas y les decías que querías información de los pingüinos, y ellos te traían y te cobraban las fotocopias, te cobraban, claro te traían esto de información, no sé doscientas hojas de información y te cobraban la fotocopia. Me acuerdo que la, lo que usé de tecnología fue mediante ellos, porque yo no podía (...) Claro, y después cuando empezaron a hacer, cuando empezaron a hacer el boom de los ciber, ahí sí empecé a ir, pero en el momento que yo tenía computadora creo que la usábamos para jugar, para esas cosas no se usaban mucho para el tema de información, navegar, no estaba como tan metido. (Victoria, biográfica 63-71)

J: Y bueno ta, ahí cuando me vine trabajé un tiempo hasta que dije que, ¿bueno qué voy a hacer ahora con mi vida? ¿Quiero laburar toda mi vida en una peluquería? Mi hijo ya estaba grande, ya había crecido, este, no me daba mucha pelota y yo me veía laburando todo el día, llegando a casa a cocinar, limpiar- ¡dije no! Y ahí fue cuando decidí estudiar. (...) Y ahí tuve que terminar el liceo. Yyyyy, y empecé a buscar por todos lados como estudiar Partera. (...) Eh, encontré, busqué en internet en Google. (...) No llegué tan fácil no. Porque en realidad yo tampoco ehh, estaba muy familiarizada con la tecnología y con la búsqueda. Si con lo que era Facebook, ¿no? (...) No, no tenía computadora en ese momento. Estamos hablando de hace 5 años atrás (...) Todo del celular o iba al ciber, que yo tenía un ciber muy cerca de mi casa, o en la casa de mi madre que mi madre sí tenía computadora. Ahí sí fue la mayoría de mi búsqueda, fue en la casa de mi madre. Y bueno ta, me costó un poco de llegar a la Escuela de Parteras, pero ta (...) me inscribí, me inscribí. Llegué a la Escuela y vine, vine (Juana, bio-focalizada 26-40)

E: Y estemm, ¡y ta! Pero Plan Ceibal como me preguntaste vos, no, no, no agarré nada de eso, ni computadora, y mi primer computadora fue cuando empecé la Escuela de Parteras que me la pude comprar con la beca, ¡2012! (Elba, biográfica 118)

E: Esteee, eh ¿cómo es? AMIGA agarra me mira y me dice -me acuerdo que estábamos con mi madre- y me dice "bueno Elba, ¿qué vas a hacer de tu vida? me dice, "tenés que -ella, ella siguió medicina y se recibió de Médica- y me dice ¿qué vas a hacer de tu vida? ya te ponés a estudiar, buscá algo te tenés que poner a estudiar, vos no podés quedar así porque esto, porque lo otro, porque tenés que hacer algo, porque tenés que buscar una profesión, vamos a Montevideo, buscá la Escuela, tiene que haber algo, ¿qué te gusta? que esto, que lo otro". Yo no sabía que existía la Escuela de Parteras, entonces entre eso que me pasó a mí, lo de INTERNA, yo sabía que ella había algo de Parteras, entré ¡internet!! Busqué. Agarré la computadora, ¡no sabía un carajo! y empecé tiqui-tiqui-tiqui-tiqui-tiqui y buscar, buscar, buscar y buscar, esteee, EUTM, apareció imagenología, apareció Parteras ehheh, y no sé quién me enseñó que yo tenía que anotarme en las 2 cosas por el tema del ESFUNO y no sé cuánto, y me anoté en imagenología, di la prueba de ingreso y no entré. Y tenía Parteras, tenía Parteras (Elba, biográfica 428-431)

ACCESO AL CELULAR

En su mayoría no accedieron a Plan Ceibal, y quién accedió lo hizo finalizando el año curricular el último año de primaria, no utilizando “la ceibalita” posteriormente por fallas. Por otro lado, el acceso a celulares fue de igual manera dependiente de la época, variando a las edades que accedieron a ellos, considerándose en todas las necesidades de estar comunicadas con sus familias generalmente al iniciar o avanzar en secundaria, lo que implicaba estar más tiempo lejos de la casa y con otras actividades.

F: Mira, mi abuela me regaló el celular (...) en la escuela...ahh sí en la escuela. V: ¿y lo usabas? F: no, ni me dejaban usarlo, ni llevarlo a clases. Y sólo lo usaba para jugar tipo al gusanito. (Floricienta, biográfica 107-113)



E: Ya tenía celular, a los diecisiete años cuando yo me mudé a DEPARTAMENTO, ¿viste? a, a ese monoambiente y empecé a trabajar, en octubre me compré mi primer celular, no tenía opción. V: ¿Para qué lo usabas? E: Sólo para hablar. Era un Nokia 1100. Y ahí que tenía, dieci-siete años, capaz que dieciocho, ahí me compre porque necesitaba porque no tenía ni para hablar con mi madre, o sea, no sé cómo hacía para hablar con mamá, ¡ahora que me pongo a pensar! Me llamaba a lo de NOMBRE (amiga de madre) creo, a la casa de la vecina ¿viste? (Elba, biográfica 310-314)

P: Y de eso ahí celular, ta como que mis padres ¿viste que era? solamente una compañera en el, en primero de liceo tenía un celular, que era la única, era uno chiquitito me acuerdo y ta, y como yo andaba pila en mis actividades, como mis padres trabajaban yo andaba pila sola, entonces por ese lado mis padres para segundo año del liceo me regalaron un celular, que era más mini, aparte no tenía internet, no tenía internet ni nada, era aquello. Y ta, era justamente para poder estar comunicados, poder estar comunicados, y ta. (Paloma, biográfica 110)

M: Celular tuve, tuve sí. En la época del boom de los celulares, me acuerdo que yo tenía doce, fue cuando iba a primero de liceo, dos mil, dos mil cinco. Ahí fue como que ya, toda la gurisada andaba con celulares. Y yo era como que al principio no me llamaba la atención, era como, no, pero después cuando empecé el liceo ya cuando, cuando empecé segundo, que fue cuando fui a la PUEBLO, como que ahí todos tenían ahí y eso y, me acuerdo que mi tía me regaló una plata de cumpleaños, y cuidaba un niño, tipo cuando tenía dieciséis, lo cuidé un par de meses, me acuerdo que me pagaban cien pesos por día, unas horas y junté, junté, junté y me compre a-co-lor. (Marisol, biográfica 197)

A: Con este trabajo en (se omite) me compré mi primer celular, un Motorola C115. ¡Era la única en mi casa con celular! Era re cheta me acuerdo. (Azara, biográfica 217)

TECNOLOGÍA DIGITAL Y ACCESO A INFORMACIÓN

Se utilizan variadas aplicaciones para acceso a información referente a noticias, transporte o ubicación y resultados de competencias deportivas.

M: (...) Y después tengo las aplicaciones de transporte y eso, de Cuctsa, STM, Google maps y eso. (Marisol, focalizada 139)

J: Yo lo uso para todo, busco noticias, busco información, busco eh palabras, estudio de ahí, eh. ¡Bueno el mapa! las ubicaciones, no, uso para todo internet. La tecnología la uso para todo. (Juana, bio-focalizada 209)

J: Ehhh Facebook, también el rato libre, miro mucho me gusta leer, el informativo, el observador, eh, pero de Facebook, entro derecho me lleva, El País, Subrayado siempre me salta, da lástima el Facebook ¿no? porque a veces noticias que-. Después me encanta mirar recetas no. Bueno y siempre que quiero cocinar algo y no sé cómo hacerlo lo busco ahí, "ah pásame la receta de..." le digo a mamá, "es de internet, búscalo" (risas). Eh todo ahí, y eso que en casa llueven los libros de cocina, pero llueven, pero yo no voy, tipo voy a lo más fácil, ¡ya está! Porque es fácil, vos decís, sin aceite, con manteca, sin esto y te saltan unas recetas como, con lo que tenés. (Josefina, bio-focalizada 164)



TECNOLOGÍA DIGITAL Y COMUNICACIÓN

En cuanto a la comunicación se expresa como fundamental el uso de grupos de WhatsApp, quedando en desuso otras formas de comunicación; y lo relativo a la comunicación a través del entorno virtual de aprendizaje (EVA) se manifiesta como subutilizada o utilizada de forma no amigable (se desarrolla en siguiente categoría) al igual que la página institucional de la Escuela de Parteras, por lo que la comunicación entre estudiantes y docentes pasa a ser en muchos casos cuasi personal.

En cuanto a la comunicación se expresa como fundamental el uso de grupos de WhatsApp, quedando en desuso otras formas de comunicación; y lo relativo a la comunicación a través del entorno virtual de aprendizaje (EVA) se manifiesta como subutilizada o utilizada de forma no amigable (se desarrolla en siguiente categoría) al igual que la página institucional de la Escuela de Parteras, por lo que la comunicación entre estudiantes y docentes pasa a ser en muchos casos cuasi personal.

N: Bueno el WhatsApp, el WhatsApp es el principal medio de comunicación te diría, es lo que más usamos, tenemos un grupito de WhatsApp y por ahí compartimos todo y mismo coordinamos los encuentros por ahí. (...) Ehh bueno el WhatsApp fue lo que nombré ahora en lo anterior, es lo que uso, además que a veces no tengo, el saldo que me pongo es para internet, mensajes de texto ta, ya casi -igual sigo con la idea ¿viste? cuando es algo formal me da, me da vergüencita mandar WhatsApp ¿viste? Como que siento que bueno mandar mensaje de texto es más formal, tengo como esa idea, pero veo que ahora la gente usa WhatsApp, para todo. O si mando un mensaje de texto o me poden ah mandame un WhatsApp, o parame ¿viste? o bueno ta, este. Claro, no, no, ya pasó, sí, ya...sí un mas ahora con celular es todo por WhatsApp. (Noel, focalizada 61-69)

F: Eeehhhhh WhatsApp es lo primero que uso porque es la comunicación mía. (Fernanda, bio-focalizada 370)

P: Eh por, porque tenemos un grupo de WhatsApp, esa es otra. Y es muy importante (risas). Es como que la tengo tan incorporada que (risas) (...) Sí, sí. tenemos nuestro grupo y bueno de ahí aparte de, de no sé, de contarnos todo, la usamos la usamos pila para eso, para preguntarnos cosas o para. Bueno como teníamos los parciales de la clínica, nos tocaban paciente, nos contábamos las pacientes o como habíamos trabajado, entonces está bueno. (Paloma, focalizada 102)

F: bueno WhatsApp, ¡que ta! para mi tiene como ...que te cueste un peso cada mensaje, ¡ahora que no te cueste nada...cada vez vamos mejor! Ta, eso para mí, está bueno... Ahhh como lo uso. Tengo diez mil grupos de la Facultad, grupo, trabajo que hay que hacer grupo de WhatsApp que hay, eso seguro...para comunicarnos, para hacer los trabajos. A veces ni nos juntamos y los hacemos ahí. Para pasarnos información también lo usamos pila... (Floricienta, focalizada 186-189)

F: Ehhh sí. Yo soy de las que bajo todas las diapositivas imprimo todo, busco las bibliografías y trato de comunicarme con los docentes por EVA. Docentes que te contesten por EVA, vos...DOCENTE capaz, una vez cada tanto, y nadie más. El otro día nos quisimos comunicar con farmacología, hace cinco días que no entraban a EVA, o sea no nos, no te contestan, Eh, DOCENTE no te contesta por EVA porque le he escrito creo que, en primero, segundo, tercero, no te contesta, tenés que ver si te contesta un mensaje con suerte. (...) (Fernanda, bio-focalizada 148)

M: Pero, no sé. Creo que se le podría sacar más provecho al EVA. Subirnos más material yo qué sé. Los comunicados, eso de tener que tener el número del profesor y preguntarle ver a ver si viene, porque llega tarde o que le avise a la delegada ¡Tenemos EVA! Ese tipo de cosas (...) Y que esté, unificado. O sea, sabemos que si pasa lo que pase va a estar en EVA. Después por ejemplo está la página de la Escuela, que es como que no termina de agrandar, no sé tiene un formato, incómodo que en el celular no se ve bien, que hoy en día, todas usamos el celular, nadie entra a la página por la computadora a ver si pusieron si con la alerta había clase. (Marisol, focalizada 166)

N: Claro, sí. Sí, sí. Sí, lo que pasa que claro, en la Escuela de Parteras al ser, vos tenés una comunicación más, más personalizada digamos, en, en otras Facultades digamos, que son más grandes es el medio de, ¿viste? de, vos lo, vos mismo le querés mandar un mensaje a un docente lo buscas en el EVA, ¿viste? y ahí le mandás por EVA el mensaje (Noel, focalizada 73)



b. Propiedad Identidad Personal: Dimensión Psicoafectividad

En la Dimensión **Psicoafectividad** se identifican los aspectos vinculares, emocionales y los sentimientos que caracterizan a estas personas, como se han forjado sus identidades, valores y creencias que de alguna manera han sido determinantes en sus acciones. Los vínculos familiares dan cuenta de cómo afrontaron ciertas dificultades que van desde las carencias socioeconómicas, la valoración de trabajar para vivir o de estudiar para mejorar el empleo a conseguir, hasta la importancia que tiene el poder estudiar para progresar en la vida. Todas pertenecen a la primera generación de universitarias en sus familias, lo que despierta cierto orgullo familiar y que a otras genera un gran peso y compromiso.

RELACIONES FAMILIARES

Referidos hacia sus familias surgen valores como gratitud, lealtad y libertad que las define como personas que a su vez reconocen la responsabilidad, honestidad, bondad y la amistad. Se identificaron valores específicos de su vinculación y trayectoria en la Escuela de Parteras obteniendo resultado responsabilidad, compromiso, convivencia, aprendizaje, hermandad y compañerismo.

Vi: Sí, ella hizo hasta sexto de escuela nomás y, sin embargo, por ejemplo, ella tiene más, más ... ehh tuvo más repercusión en mi letra que mi padre, por ejemplo. Yo tengo la letra que tengo, que dentro de todo está bastante bien, gracias a ella, por eso me acuerdo todos los días me corregía lo que había hecho y si estaba desprolijo, en un cuaderno aparte me hacía repetirlo todo. (Victoria, biográfica 162)

E: Ella me sacó a mí, a sudor digamos. Entonces como, ella me preguntaba y yo le respondía que yo sí quería salir adelante y hacer algo, este entonces siempre me dio todas las posibilidades, ¿viste? Eso lo valoro mucho de ella porque yo sé que gracias a ella estoy acá donde estoy ¿no? porque ta! Como te digo, arranqué con veintiséis años el estudio, después que tuve un hijo. Pero ta, ya estoy ahí en lo último y este, es re valorable. (Elba, biográfica 68)

J: La sufrí con medicina, de, de no, porque mis padres si bien, este, siempre van a querer que estudiemos -y hoy en día me ayudan, ¡mirá! Me ayudan tanto, tanto que, nosotros a veces hablamos con PAREJA y que no sé si sin la ayuda de ellos podría estar haciendo, ¿viste? porque realmente, él tiene un sueldo y somos dos y hay que pagar- y me ayudan un montón. Y en aquel entonces, era más difícil porque, si bien mamá está jubilada ahora, gana más ahora que cuando, gana, gana el mínimo igual ¿no? (Josefina, biográfica 304)

P: Entonces salieron unas viviendas y bueno y ta, ellos se anotaron en el banco y ta, y salieron sorteados entonces bueno, ehh y eso fue re lindo para nosotros porque claro, yo después cuando, de más grande ya era como mis padres, ya era como que mis padres ¿viste? como eran como mis hermanos, teníamos otra relación aparte de padres, entonces era re lindo esa tipo esa noticia, íbamos a tener nuestra casa después de todo el sacrificio que habían ellos hecho, porque eso sí que lo tengo re presente, todo lo que ellos hicieron, re bien. (Paloma, biográfica 108)

SITUACIONES VIOLENTAS QUE DEJAN HUELLAS

La violencia es una constante destacada que emerge como un problema del relacionamiento intrafamiliar y social, que les preocupa y destacan en todos sus ámbitos de desempeño.

J: Entonces ta, era como ta, tenía que buscarlo ¿no? Tenía. Y bueno, ahí cuando mi madre se separa, bueno que problemas en mi casa, en mi casa fue tremendo, tremendo ¡tremendo! Violencia doméstica, porque mi padre no aceptó- pero violencia, violencia zarpada mismo en ese momento, que nunca, que en mi casa nunca vimos un grito, nunca hubo una discusión ¡Nunca!! Nunca, sí no se hablaban ellos cuando peleaban, no se hablaban. Pero gritos y ta, ahí fue tremendo. Bueno... yyy, bueno, después cuando se fueron acomodando las cosas, fue como que cada cual fue pa su lado. (Juana, biográfica 232)

A: Mi padre era alcohólico, dejó de tomar cuando yo tenía más o menos nueve años si no me equivoco. Lo mismo, me preguntabas, hace dos años... ¡una maravilla! No, mi padre era violento, le pegaba a mi madre, dos por tres dormíamos en la calle, dos por tres vivía en la casa de mi abuela, me dejaban ¡y yo no sabía dónde estaban! Y te estoy hablando que yo tenía cinco.... Lo sentía como ... me dejaron dos días, pero yo sentía capaz que eran tres meses habían pasado, no sabía. (Azara, biográfica 31-32)

C: Porque en casa tuvimos una situación media complicada, media difícil por el tema de, de que papá alcohólico, llegaba a casa, a horas de la madrugada... y empezaba a gritar, empezaba a discutir con mamá, nosotras siempre levantadas como ahí, como en el medio (...) Y pasábamos hasta las, las seis, las siete de la mañana, amanecía y nosotras ahí en el medio, ehh, que papá pasaba por muchos estados ¿no? Desde que discutía, lloraba, nos hacía sentir culpables a nosotras por lo que sucedía. O sea, una violencia psicológica importante tuvimos. (Carolina, biográfica 250)

J: Un, una ginecóloga, que le hizo violencia obstétrica a mi madre, por lo que ella relata (Josefina, biográfica 382)

Vi: Tuve en quinto, en mitad de quinto por ahí, eh tuve un novio que era, ehh, después en el curso de sexología y todo eso me di cuenta que ejercía violencia. (...) Pero él, nunca me enteré, en ese momento no me enteré. Fue como que me emancipó totalmente de todo y no me podía ni siquiera inscribir por ejemplo a cursar las dos materias que me habían faltado y ese tipo de cosas. Eeehhhhh. Sí, de ese tipo de- no te saques la remera en la playa, por ejemplo. Tenía que estar de remera en la playa sí. (...) Después, no, no sé fue así nomás. Tuve tres años con él. Esos tres años fueron como tres años que no los tuve, en realidad. (Victoria, biográfica 215-229)

F: es captar violencia, que para mí eso es re importante, captar violencia en las, en las usuarias, tanto en policlínica como en el Pereira, con diferentes técnicas y cosas. Y es re importante, para la vida, yo que sé, no sé, a mí me encanta. No sé qué esperabas que te diga, pero me encanta, y es, es re gratificante, como es, aparte, de sí, de todas las cosas de ser estudiante que todas pasamos. Ver del otro lado, ¿qué nos dan ellas a nosotras? Y nos enseñan un montón!! Porque es la realidad, nos enseñan pila de cosas, todo, o sea, se abren a nosotras. (Fernanda, bio-focalizada 35)

A: A veces pienso también, desde tu experiencia de vida, también podés ayudar un montón, porque es el "yo te entiendo", - "¡Pero el yo te entiendo en serio!" -. Y lo mismo cuando, cuando, que eso también este, cuando ves historias distintas y podés buscarle siempre lo bueno, a la situación que sea que estén viviendo, porque hay situaciones que son, de ¡°@! "#\$%y/()=?¡, "y bueno, pero se puede hacer esto, tenemos esto, tenemos estas redes, tenemos", ¡se pueden hacer mil cosas! Y eso, yo creo que, me falta. (Azara, biográfica 447)

ROLES ASUMIDOS

Como características de las personalidades de varias de estas personas se encuentra que son o asumen un rol de servicio, expresado por relatos de protección, apoyo y cuidado a otros, sean de su familia o desconocidos.

C: Quise ser doctora, policía, sí, policía y me acuerdo que en realidad yo quería ser policía por el tema, de, de, de cómo se violentaba mi padre ¿no? (...) exactamente, quería proteger, en un sentido de protección (Carolina, biográfica 261-263)

A: y bueno, pasábamos muchas necesidades, pasábamos muchas necesidades...hablo desde que nos cortaban la luz constantemente hasta pasar hambre, ir a comprar siempre, ¡ahora lo contamos, hasta como una gracia! pero íbamos a comprar la fruta contada: "dame cuatro mandarinas, dame cuatro peras"...Y yo nunca comía la mía ¡por supuesto! se la daba a mis hermanos siempre, siempre, siempre, siempre. (Azara, biográfica 22-24)

A: ¡me mandaban a comprar ese poe! Y yo ahí hice trampa. Las primeras dos veces me sentí mal, después dije yo lo necesito. Me daban la plata para el boleto, y yo me iba así, caminando, volvía caminando y me guardaba la plata del boleto. Esteee, yo sé que no está bien, pero lo necesito- ¿viste cuando decías? ¡ta! lo necesito, mis hermanos necesitan esta plata, el mandado lo estoy haciendo, porque iba corriendo, cosa de calcular, las primeras veces fui en ómnibus para calcular cuánto demoraba, después caminaba, caminaba, caminaba, caminaba, y volvía...y ta, así estuve hasta que, de verdad estaba, ya me había empezado a sentir mal físicamente (...) (Azara, biográfica 152)

P: Y ta, ahí fue cuando papá empezó a terminar el liceo. (...) Que tuvo, ta eso estuvo re bueno, porque lo ayudaba a estudiar y todo, aparte era, era como que yo tenía un, era un orgullo para mí, tipo yo estaba copada (...) (Paloma, biográfica 177-179)

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

J: Y sus- mi madre fue, ella es el pilar de nuestra, de todo lo nuestro- porque mi padre fue el típico macho que sale a laburar, trae la plata, y él era su yerba, su mate, su tabaco, y un lugarcito pa' sentarse y a él no lo molestaras más. Ya cumplí, sí, venía, el sueldo tomá, todo el sueldo. De esos hombres que te dan el sueldo entero, ¡nunca me tocó uno! A mí no me ha tocado. Pero entonces era mi madre quien nos daba de comer, tenía que preocuparse de que la comida alcance, de que tengamos la ropa, de que las enfermedades nuestras, de que llevarnos, traernos, educarnos (...) Aparte ella también trabajaba, porque cuando éramos chiquitos trabajaba en (se omite) y cuando fuimos un poco más grande, viajaba todos los días, yo no me acuerdo si venía a Montevideo porque en ese tiempo, bueno, la casa de mis abuelos estaba en PUEBLO, bastante lejos, así que sí. ¡Diez veces más de trabajo, no doble!!! (Juana, biográfica 101-105)

N: Y sí, siempre claro, me encantó el ir hasta el fondo, en lo de mis padres que tienen árboles y ahí jugaba, imaginación total, los troncos de árboles eran mi pareja a veces o eran mi amiga, y ahí hacía, con flores hacía labiales o cosas así ... este, bien marcado el género ¿no? (risas), ay labiales, todo! Este, la pareja, que era varón ya de por sí, este y bueno jugaba mucho, me acuerdo que hacía muchos dibujitos eh, hacía dibujitos de telenovelas, porque vi, vi, me encantaban las telenovelas, y hacía historietas en cuadernos o sino hacía personajes y las recortaba y hacía historietas con esos personajes, eh de papel digamos (risas). (Noel, biográfica 37 – 40)

AMISTAD

La amistad surge como valor reconocido en todos los aspectos de sus vidas, a lo largo de su ciclo vital, reconocido como importante en todos sus relatos, motivando el aprendizaje y crecimiento conjunto. Las características identitarias revelan sus personalidades y emociones, apareciendo como notorios argumentos respecto a los estereotipos de género, el feminismo, el cuestionamiento al patriarcado y la cosificación de la mujer. La educación sexual surge de forma implícita en muchos casos a partir de la carencia y a través de las vivencias de la primer menstruación y relación sexual, así como algunas referencias a la diversidad sexual y referencias a la anticoncepción.

Vi: No, no. Las del liceo no- no igual eran más nuevas las del barrio, es como que compartía más tiempo con mis compañeras del barrio, que con mis amigas del barrio hasta ahora somos amigas, que con mis amigas del liceo y eso, entonces siempre encontrás un, un momento para preguntar o para comentar algo, sí claro. Yyyy, y ta, están esos cambios sí, que, que como quién dice, te llenan los momentos libres y te hacen conversar un poco más con, con las personas de tu misma edad (...) (Victoria Biográfica 106 – 107)

N: Tenía una amiga que si faltaba esa amiga era como, faltó mi amiga "¿qué hago yo en el recreo?", era como un suplicio ahí. Este, siempre muy estudiosa, muy estudiosa, eeehhmm después creo que disfruté más, cada vez que fui creciendo, creo que los últimos años los disfruté más. Me queda ese recuerdo, no sé por qué, creo que era por el tema ese de socializar con mis compañeros que me costaba (Noel, biográfica 55)

P: No ahí ya, es como que ya había dejado todo, aparte claro yo me acuer- con mis vecinas ¿viste? seguíamos jugando a las madres, entonces yo le decía, tipo yo me acuerdo de AMIGA, no le decía "¿cuándo vamos a dejar de jugar a las madres? toy yendo al liceo, soy terrible ¡°@!#\$%y/()=?¡ y vamos seguir jugando a las madres", entonces ¿viste? de un momento a otro dejamos de jugar y ta no nos dábamos cuenta y empezábamos, salíamos al parque a andar en bicicleta, empezaron los ciber con las computadoras y eso, el MSN, el Metroflog, entonces bueno ta, se empezó a cambiar juegos por eso yyyy, y ta. (...) (Paloma, biográfica 134)

VALORES, INTERESES, INQUIETUDES

En referencia a la carrera los sentimientos de responsabilidad y crecimiento personal generan motivaciones de ayudar a otros, a través del respeto, empatía entre otros valores. Estos valores nuclea



las virtudes o cualidades que son consideradas como importantes, adquieren valor social y rigen sus acciones, pensamientos y creencias que determinan sus conductas. Se identifican valores implícitos que refieren y van dirigidos a la sociedad destacándose la intención de hacer el bien, como la generosidad, sensibilidad, equidad, respeto, solidaridad, justicia, tolerancia y empatía.

P: Yyyymm, bueno ¡y ta! yyyyy ta, y a mí lo que me gusta es, lo que me acuerdo de esa época de guardería, era que, claro como era una guardería de barrio era muy humilde, entonces eh tenía compañeros que eran, mmm-nosotros éramos re humildes, pero tenía compañeros que estaban peor que yo. ¡Y ta! hasta el día de hoy colaboro con esa guardería, porque es re linda. (...) (Paloma, biográfica, 29)

E: Yo siempre les digo, bueno, otro, otro, yo siempre digo en CIUDAD no hay nada, no hay un centro médico no hay nada, disparan para CIUDAD o disparan para CIUDAD. Se ha muerto gente, madres, por casos porque vos decís, no tienen para donde disparar, te pasa una emergencia ahí, y yo siempre les digo a mis hermanos, les digo yo el día que me reciba -digo- no pretendo irme a CIUDAD porque no es el PUEBLO que yo quiero elegir, pero la idea mía, la parte de, de acercarme es ir a buscar esas madres, de decir ¿en qué las puedo ayudar? ¿me entendés? Estee, y les explico eso a ellos, que como que uno está siempre para ayudar y como para darles el apoyo ehh la enseñanza de decirles qué tienen que hacer, dónde tienen que ir, a dónde tienen que recurrir, dónde, cómo, cuándo y, en qué momento y qué hacen. El otro día fui a CIUDAD y justo di con una enfermera que trabaja ahí y me dijo que va una, me dijeron que hay una partera que va una o dos veces por semana y dije "BIEN". Hace poco que hay una policlínica, digo "vamo arriba" -digo-, porque ¿qué hacen? ¡no tenían ni controles obstétrico!! ¿me entendés? Y yo digo "pahh, no veo la hora de recibirme para venir acá, ayudar, estar, colaborar decir, busco, ¿y cómo puedo ayudar a ese pueblo?" ¿Me entendés? ¿Cómo puedo sacar a esas mujeres adelante? ¿Entendés? ¡Como buscar esa salida de decir, me gusta eso! (Elba, biográfica 492-494)

N: pero a la vez ehh descubrí en el pre internado digamos en el pendiente internado, esto del taller en hogar de madres que, que descubrí otra faceta que me encanta, que me siento re cómoda y (...) Ehh sí, estamos, somos un grupo de estudiantes que eh formamos parte de un proyecto de la Escuela que damos talleres en el hogar de madres, una vez por semana, del hogar de madres del Pereira Rossell, una vez por semana de una hora. Este, y son diferentes, ehh son un ciclo compuesto por diferentes temáticas, este, ehh damos lo que va, todo, una de lactancia, es más bien algo como, más como conversación un espacio donde ellas puedan distraerse de sus problemas, salir un poco de ese y bueno que, qué preguntas surgen, tienen alguna duda, que, y de ahí agarrar y ir, a veces vamos con un tema pautado, este a veces se desvía, y no... eh este, nos pasamos lactancia que no teníamos, porque lactancia no sabíamos bien por donde ¿viste? porque es tan también una situación muy complicada, y hablar de lactancia y surgió varias dudas ahí de extracción de la leche de, cosas que, qué y entonces ahí nos enfocamos más en el ordeño y la extracción de la leche, este en el bebé prematuro como es y bueno, este. Y bueno ta, eso, son talleres que los estamos dando una vez por semana, somos cuatro, así que nos turnamos, lo damos dos y dos ehh cada quince días doy uno yo. (Noel, biográfica 268-272)

c. Propiedad de Identidad Profesional: Dimensión Profesión

En la Propiedad de **Identidad Profesional** se identifican dos Dimensiones: La Profesión y La Carrera. Dentro de la Dimensión **La Profesión** una fuerte influencia de la sociedad donde se visibiliza a la partera con la asistencia del parto. Sus relatos marcados por la influencia social muestran la asociación de partera – parto lo que genera rechazo al sentir menosprecio por eso. Señalan cualidades profesionales que deben estar en el modelo ideal de la “buena partera”, enfatizando en ciertos aspectos que no deben estar y que claramente marcan la diferencia con otros profesionales del equipo de salud.

ELEGIR SER PARTERA

J: Y bueno el ser partera, no entendían mucho, porque yo digo, bueno "voy a ser partera", "y bueno, ¿qué vas a hacer? traer gurises al mundo!", y no es eso, no es eso. (risas) No es eso ¿no? no es solamente. Y después me pasa, el otro entorno que tengo, que es mi entorno laboral. (Juana, bio-focalizada 53)

P: Sí yo pienso que los de mi alrededor es como que no, no, no, como que no saben todo de nuestra carrea ¿viste? Nosotros con mis compañeros como que nos enojamos ahh ese cursito, es como que nos duele en el



fondo porque sabemos que no es un cursito, y todo lo que nos cuesta y todo lo que estudiamos, porque no es que estudiás un día y ya está, no es un, estudiamos días y días y horas, entonces eso es lo que yo creo, es como que la, es como que la partera como que está, como ahh que vas a estudiar partera, como que no es vas a estudiar algo de medicina y pahh que salado. Y ta, con mis propios amigos que dé, que fueron a estudiar laboratorio, fisioterapia y, yo partera, y ¿viste? y yo les decía “¿Y?” pero no hay un Parterita, no es-. Ta es como que el, es como que no saben, como que falta de, que saber qué hace la partera, que estudia, que no es solamente bueno, la que asiste el parto, que sabemos pila de cosas más. (Paloma, biográfica 254)

C: siendo, con tu capacidad podés hacer otra cosa. Entonces es como que se sacaba de cierta manera ese, ese valor real que tenía ser partera. Pero ahora que estoy adentro que, que, que... además es algo que a mí me brota, me nace por los poros, el empezar a hablar, el empezar a contar, el empezar a preguntar ¿no? para poder explicar determinadas cosa, creo que eso también ha ayudado a cambiar lo que la visión de lo que es la partera, el rol que juega la partera en la sociedad, que no es sólo asistir un parto... o como se decía, agarrar a los gurises cuando nacen, que me decían, me dijeron en varias ocasiones - ¡y cómo me enojé! (risas) (...) que implica ser partera, lo que, eh, que no es sólo asistir el parto, además de explicar lo que, lo maravilloso que es el parto, el momento del nacimiento, así como el trabajo de parto, la energía que, que hay en ese nacimiento que, ta! Es cierto sí, que hay fluidos corporales, pero haber, es algo lógico, es inherente a lo que es el parto, pero tiene otras cosas que son mucho más poderosas. (Carolina, bio-focalizada 11-17)

M: Pero no sé, en realidad creo que en general lo que es, la gente que no estar relacionada, la partera es la que saca gurises como chorizo. (Marisol, biográfica 368)

DIERENCIAR EL ROL, LEGITIMACIÓN

Se identifica la necesidad de diferenciar el rol de partera con el del/la ginecólogo/a es, así como la negativa a la subordinación de este profesional. Los aspectos centrales del rol son el acompañamiento, dar confianza, ayudar y apoyar a otros, escuchar, enseñar y explicar, no juzgar y tener paciencia, así como también los aspectos vinculares, siendo fundamentales para el desarrollo profesional, especialmente los referidos a la armonía de los espacios, el respeto por los derechos, el empoderamiento y la empatía.

P: Bueno es, eso, me niego a estar sentada al lado de alguien y no poder hacer nada, tipo me niego, me niego. Tipo me encantaría ir a trabaja a CIUDAD, pero digo que si tengo que ir a trabajar a CIUDAD y tengo que hacer eso es como que, es como que me duele te juro, yo pienso que, que va a cambiar, porque viste que ese pasito que la partera tenga su día para hacer PAP⁵⁵ y yo lo ocupo (risas) (Paloma, biográfica 310)

N: Eh- hay un poco de desconocimiento a veces creo, sigue siendo como que la partera, si como la comadrona así, como la que asiste los partos y la que, eso está clarísimo, pero a veces es como desconocimiento de cómo, de qué ¿qué hace el ginecólogo? ¿qué la partera? ¿y por qué? Y ¿qué hace la partera si está el ginecólogo? Como que hay mucha, como que cuesta ahí diferenciar las dos carreras, a veces se piensan que como la partera está atrás del ginecólogo, como que es, es la asistente del ginecólogo, me han, me han preguntado. Esteee, hay como un desconocimiento en ese plano, pero, por ejemplo, en mi familia es, la partera si, la que asiste partos, es como ese conocimiento en general, pero creo que hay como un, ese límite difuso ahí entre el ginecólogo, ginecóloga y la partera, es como no está muy claro. (Noel, biográfica 239 – 241)

M: No impo- entonces todo el tiempo, es como que trato de ser así, de no imponer, de sugerir, de “mirá capaz que lo mejor es esto”, entonces para mí la partera es eso ¿entendés? Una persona de que, yo sé lo que es mejor, fisiológicamente para una hembra humana preñada, pero trato también siempre de acordarme, siempre tener presente que es una persona, individual que tiene un entorno, que tiene un montón de factores que le afectan para todo, y que tratar para todo de colaborar, en lo que pueda y no imponer. Más o menos eso, y que al fin de cuentas no era solo sacar gurises (risas). (Marisol, biográfica 358)

E: a mí me ha enseñado mucho y creo que, no sé, no sé cómo explicártelo... eh, es una profesión creo que única. No sé cómo serán las otras, creo que, porque estoy eh, es una profesión que enseña mucho, que está como para ehmmm para enseñar y para apoyar a todas esas señoras que están ahí sin apoyo ninguno, sin contención, sin saber de las cosas. Este, yo crecí también en un lugar que vos decís “no aprendí nada” y que

⁵⁵ Papanicolaou.

ahora estoy aprendiendo y que yo eso, ese aprendizaje que tuve que se los pueda transmitir y enseñarles también con respeto, y darles todo mi cariño, mi apoyo, o sea, hay muchas cosas del ser partera. Este, aparte de todo el acompañamiento, del respeto, de toda la educación que una pueda hacer con ellas, estee ¡y ta! No sé cómo explicártelo (risas) (Elba, biográfica 486)

F: Es que no sé, estamos tan diferenciadas me parece con...no todos, pero bueno en general... con el resto del equipo médico, con el equipo de salud en general, como que al mismo...bueno no sé, el otro día, te cuento una anécdota como para... (...) es como que tenemos más paciencia, más, estamos ahí. No sé, me querés contar algo y me lo contás, no es a las corridas ni...no sé, es como tan diferente que no... Como que no quisiera ser otro profesional, más bien por no perder esto, de no perder. No sé si es sólo de las parteras, o qué, pero, está salado ver la diferencia de por ejemplo eso. (...) Y no sé, para mí somos como más...eh, acompañamos mucho más a la usuaria, estamos ahí...mmm no sé, cómo un soporte más. No sé, no sé cómo explicarlo. Porque no es ir y decir, bueno con cuánto está de dilatación. Voy y me quedo y si no querés que te tacte no te tacto, y si querés meterte en la ducha, estás en la ducha lo que puedas estar y...no sé y que nadie más lo hace... (...) una consulta con una partera te puede llevar igual una hora, y bueno no importa y si me querés contar lo que sea de tu vida, de lo que te esté pasando, nadie te va a decirte "Ah no mirá se me está pasando la hora", o te corto el tema. Por lo menos yo nunca lo viví, y espero nunca vivirlo. (Floricienta, biográfica 324-328)

DESVALORIZACIÓN DE LA PARTERÍA

La desvalorización de la partería es atribuida al desconocimiento sobre el rol de la partera y la falta de diferenciación con el desempeño del/la ginecólogo/a, es causa de la minimización de la profesión en muchos casos. La desvalorización del parto como hecho fisiológico frente a su medicalización es otra atribución que otorga el control al poder médico.

Se identifica una subordinación jerárquica entre el/la ginecólogo y la partera, inferioridad que se expresa por la preferencia de las clases más altas por los médicos (ginecólogos) considerando que son poseedores del saber, del conocimiento científico como importante frente a la valoración del trato humano, la empatía, el empoderamiento, la medicina tradicional y fisiológica valorada por las clases más desfavorecidas que se atienden en los centros de salud donde la partera tiene otro lugar en el equipo sanitario. La hegemonía médica marcada según la clase social alta coloca jerárquicamente al ginecólogo en el nivel más alto y en nivel de subordinación al resto, incluyendo a la partera.

C: Satirizan, ahí va. Como que de cierta manera lo satirizan ¿no? el tema del parto y la exageración y todas esas cosas. Entonces es como que está muy arraigado, en la sociedad y en las personas, principalmente en las mujeres y por eso también temen mucho también en lo que es el parto y además en muchas, muchas películas también, el rol de, la partera no es, una, o sea, el que asiste el parto por lo general no es una partera, también, es un ginecólogo, entonces se, también se tira más para la parte, medicalización de lo que es el parto y el trabajo de parto. Entonces se pierde la esencia en eso que, en realidad yo hablo de las películas porque es como lo que es lo más cercano a lo que es el entretenimiento, que se puede ver de forma directa de esta temática, pero ... sé, entonces se pierde realmente el valor y el significado de lo que es el parto ¿no? y del rol que cumple la partera dentro de, de esa, dentro de esa situación en sí. También lo he notado mucho cuando damos clase de preparación para el parto, en las embarazadas que es como que tienen esas ideas de, de, como malo, esa connotación negativa de lo que es el parto. Y también eso del papel de la partera, que tiene ¿no? porque se habla de que, es como que no hay, hay muchos casos muchas situaciones ha pasado que no hay, que no está la confianza en la partera, es como que es necesario que haya un ginecólogo porque la partera no es completamente confiable (...). (Carolina, bio-focalizada 21-22)

N: Estee, y sentí eso sí ¿viste? esa jerarquía de la gi- que no la entiendo ¿viste? el tema del ginecólogo, ginecóloga con la partera es como que, hay una cuestión ahí de jerarquía que, que creo que tendría que ser más claro, o sea el parto, lo fisiológico es de la partera y ya no hay cuestión de discusión y es como que no está el límite marcado tampoco, es también, es también en medicina ¿no? como todo eso, el paternalista ¿no? de la medicina, ya ellos van aprendiendo ahí, en la carrera a ser, a tener ese podio ¿no? Este, y capaz, me ha pasado encontrarme con, -esto me pasó como, eh como Doula en un acompañamiento- que ví desde afuera, porque en mi acompañamiento no digo que soy partera porque yo no hago nada, obviamente nada, o sea NADA, no sé ni qué es el monitor. (Noel, biográfica 324)

J: Sí. También trabajo con un grupo social, con una clase alta. (...) Entonces ahí siempre tengo un dilema, porque al principio peliaba con ellas ¿viste? y trataba de explicarles, (ríe) y trataba de imponerles, porque trataba de imponerles, "¿estás embarazada mujer, andate con una partera! No deje que te toque un ginecólogo" También que tenía al principio tenía ese odio hacia ¿no? ese, para mí, todas las mujeres embarazadas tenían que ser, pasar por una partera (risas). Es como, "no saben, no saben ustedes lo que es una partera como para no pasar por las manos de una partera", era eso. (Juana, bio-focalizada 59)

P: tipo bueno tengo una amiga, amiga, que tuvo hace poco que me dice, ay Paloma, bueno ella me contaba todo paso a paso porque yo no pude ir porque todo surgió de madrugada, me dice "está la partera solo acá, no está el ginecólogo y a mí me dijeron que iba a haber ginecólogo", "tranquila, -le digo- que la partera sabe lo que hace", le digo, "no vas a precisar el ginecólogo" le digo, vas a ver", y bueno después me contaba y dice sí, "el ginecólogo se apareció con el mate en la sala, precisan algo" y le digo "viste la partera estuvo contigo en todo momento y el ginecólogo no precisaste". Y bueno ta, y yo les cuento eso que nosotros hacemos más cosas y les trato, y recién ahora están haciendo policlínica desde la partera puede hacer PAP. Entonces bueno es como yo les digo, bueno vieron, vieron, y ta, y toda, ¿viste? siempre que me pongo conversar es como que yo les digo, no la partera hace más, no la partera hace más. (Paloma, biográfica 246-248)

BINARISMOS

Se evidencia un claro dualismo entre ambas profesiones, generándose un sistema binario similar al del sistema de género, donde la partera representa a la mujer, posee el rol de cuidadora y está al servicio de otros, defensora de los derechos de los más vulnerables, contiene, es cálida, dulce y amable, perceptiva y detecta lo que otros no, y en cierta medida es débil porque no puede resolver o soportar ciertas situaciones, con las que sí puede el ginecólogo que representa al varón, fuerte, todopoderoso que resuelve la situación de peligro y salva la vida de las personas, es poseedor del conocimiento, y a su vez es a quién se le atribuyen las barbaridades de abuso de poder, la violencia obstétrica y la iatrogenia. Como resultado de la desvalorización y minimización de la partería, cobra vida el temor a la desaparición de la carrera, fantasma que amenaza a generaciones. Asimismo, la inferioridad surge dentro de los equipos, legitimando solamente a parteras con trayectoria, que se han ganado el respeto del equipo médico.

F: Pero también está lo otro punto, que a veces en el Pereira pasa, con las pacientes que, te dicen ehh "la doctora partera", la doctora, le digo "no soy doctora" le decís. Yyy, nos buscan a nosotras, un montón de cosas que, en ese caso bueno, pero sí, la mayoría nos ven...en el Pereira, o sea lo convoco porque las guardias son ahí, pero digo, los médicos todos siempre nos dicen "ah vayan chiquilinas a acompañarla, está llorando". Y para mí es recontra importante que esté llorando, porque va a aceptar todo eso, obviamente, a ellos no les importa- bue a la mayoría porque tampoco hay que generalizar. (Fernanda, biográfica 26)

F: y no sé, para mí somos como más...eh, acompañamos mucho más a la usuaria, estamos ahí...mmm no sé, cómo un soporte más. no sé, no sé cómo explicarlo. porque no es ir y decir, bueno con cuánto está de dilatación. Voy y me quedo y si no querés que te tacte no te tacto, y si querés meterte en la ducha, estás en la ducha lo que puedas estar y...no sé y que nadie más lo hace... Bueno también. No sé, una consulta con una partera te puede llevar igual una hora, y bueno no importa y si me querés contar lo que sea de tu vida, de lo que te esté pasando, nadie te va a decirte "Ah no mirá se me está pasando la hora", o te corto el tema. Por lo menos yo nunca lo viví, y espero nunca vivirlo. (Floricienta, biográfica 326-328)

VI: Ah no, no, algunos y algunas. Sí, que son buenísimas, -hay una, me pasó una vez de pensar que era partera y me dijeron no es gine, sí, que es por eso que te decía yo que son personalidades diferentes, bueno y alguna me pareció que sea partera y decirle, "¿ella es partera?" - "no es gine", me pasó. Perooo, sí hay algunos que no, tuvimos lío nosotros con algunos (...) Es el, es no sé, es el trato, como trata a la usuaria. Es como diferente, nosotros en las internas, nosotros le hacemos burla, porque nosotros nos reímos y le hacemos burla y decimos "hola" nos presentamos y decimos, "te voy a tactar" y ta, como que es así ¿entendés? Yyy vi en esa persona que no era así. Que, es más, que, ehhh que quería que le tocara el hombro la paciente, pero claro, quería que le pase la mano en el hombro, la mano en el hombro, por ejemplo, eso no se lo ves, y ta, y yo pregunté, pregunté a una docente nuestra y me dijo no, eees, es gine. Y ahí, por eso la había confundido. (Victoria, biográfica 430-440)

N: (...) esteee y me ha pasado ver a un, ehh en el (se omite) un dúo de ginecólogo partera y taba marcado, la jerarquía de la, la partera atrás del ginecólogo, y era sumisa, cabeza agacha y lo que la, que la, mientras el



ginecólogo dormía la partera iba y este, y, me, me impactó eso porque, ehh, la eh con las docentes no lo había vivido a eso presencialmente porque las prácticas, no sé si también va en la personalidad capaz que, de una, pero no sé. Pero me pasó vivirlo ahí de afuera y digo "pahh ¿qué? claro, ¡no!"

V: ¿Este es el mundo real?

N: Claro, sí, horrible, claro "¿Qué pasa? ¿Qué pasó acá?" Aparte yo miraba la partera muchas veces como para establecer contacto con la partera y la partera era cabizbaja y era el ginecólogo era la voz de mando ahí... y ¡bueno ta! Eso, eso es como que me ha impactado en la clínica, el tema de la jerarquía que a veces me da, me da como impotencia, me da bronca porque decís eh, por, ¿por qué eso? ¿no? ¿Por qué...? Porque no está bueno tampoco que la partera tenga que estar todo el tiempo, pero, bueno hay que también estaría bueno marcar más, bueno no, esto es así, yo soy, estoy especializada en esto, este, estudio cuatro años para esto, o sea no, marcar más el lugar ¿no? que a veces siento como que no, como que no está muy, el equipo médico como que no, se pierde. (Noel, biográfica 326-328)

MUJERES

La profesión está muy vinculada a la imagen de mujer y todas sus cualidades y atributos, considerando incluso cuando se trata de varones en la carrera que deben "apelar a su lado femenino" para colmar las expectativas del rol.

C: ¿Qué es ser partera para mí? Es todo, ser partera, es ser esa, mmmmm. Individualizando, ser partera es ser esa mujer, porque yo lo veo como mujer, el sexo mujer porque es como lo que permite esa conexión con esa embarazada o con las mujeres durante toda su etapa reproductiva. Porque más allá que haya compañeros varones dentro de la carrera, apelan siempre a su lado, acá sí hablo de lo que es el lado femenino, la diferenciación entre lo que es lo masculino y lo femenino. Obviamente tienen que apelar a esa parte porque si no, no pueden, es como yo lo veo ¿no? No pueden ejercer esta carrera, se tienen que conectar con esa parte. Entonces, ser partera es, ser una conexión entre lo que es la tierra la, la Pacha Mama, la Madre Tierra y las mujeres como unidad. Ayudar a, a trabajar eso de lo que es el empoderar, el, el protegernos, cuidarnos entre nosotras las mujeres ¿no? Eso es lo primero, lo primerísimo de que es para mí ser partera. Además de que... ser, saber escuchar, saber contener, saber estar ahí para cuando te necesitan, las, las, las mujeres. Y en todos los en todos los ámbitos ¿no? No sólo en lo que es el parto, el trabajo de parto, sino que hay muchas mujeres, que para comprenderse a sí mismas, para entenderse y aceptarse como mujeres. El rol de la partera ahí es el de ayudar a encontrarse, de guiar de cierta manera, porque no es que tenga, no es que las parteras tengan el conocimiento supremo de todo, porque somos personas y claro que tenemos nuestros defectos, pero es como, esa abertura, ese camino, esa ayuda para poder encontrarnos, encontrar ese pedacito de nosotras, ese granito de arena para construir un mundo mejor (risas). La verdad que es súper utópico lo que pienso, pero es así como yo veo el que es el ser partera. (Carolina, bio-focalizada 2)

N: No, no, es que, es, es, es como medio complejo porque... Y la partera es, ehh me sale mujer, discul-, me disculpan los varones que están en la carrera, pero es la mujer que, que, que acompaña, que apoya, yyyyy que abraza a otra mujer en este proceso único que es el embarazo y el trabajo de parto y todo, y está capacitada también en el ámbito clínico, pero creo que es el combo, o sea, no es lo clínico solo. Este...es eso, es el apoyo, la partera son las manos que ayudan que llevan a esa mujer que acompañan a esa mujer, que nunca deja de ser el momento de la mujer ¿no? Que no somos protagonistas de nada. Y nada, eso también me enamoró, también lo veo de una, una carrera muy feminista, es como ese ¿no? Y me encanta, me encanta por ese lado también por donde lo mires (risas). (Noel, biográfica 235-237)

CRECIMIENTO A TRAVÉS DE LAS VIVENCIAS

Sentimientos, emociones, anécdotas y vivencias relatadas marcan sus itinerarios de aprendizaje y dan cuenta del crecimiento personal a través del crecimiento profesional. Asimismo, se expresan como aspectos significativos las actividades desarrolladas en el ejercicio profesional, que van más allá de la



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

asistencia del parto y que exceden la vida reproductiva de la mujer e integran a acompañantes y a las familias⁵⁶.

A: Ahh eso un éxito. Un éxito. Eso me encanta. Es, siempre encontrás uno, como encontrás en la panadería ¿no? digo, pero me parece que es, incluso a mí, pero por mi personalidad es donde más cómoda me siento, dónde más cómoda me siento, cancheriando con las familias y con la usuaria, y con la usuaria por supuesto. Es donde más cómoda me he sentido. En poli fue la primera vez, que me acuerdo que yo me estaba yendo a fumar, había hecho, no sé cuántos PAP se día, y estaba saliendo a fumar y me corre ya señora, partera, partera, y yo dije, "¡Ay ta! ¿qué hice? Algo mal hice", ¡porque ta!, estudiante, ta, todo mal hacés, y me dice, "no, quería decirte, yo soy la tía de fulana, -no sé, había hecho un montón de PAP- la tía de fulana, una jovencita que nunca se había hecho PAP", le digo, "Ay sí", -por dentro lo único que pensaba es, hice cagada, algo pasó con ese PAP- no porque ella, era la primera vez que venía y que se quería hacer, que tenés las manos mágicas, que la dejaste re tranquila, que se sintió re cómoda". Te juro me puse a llorar porque no lo podía creer, lloraba de emoción, no fue que, no fue de angustia y ella re emocionada de "te traje lo más sagrado que tengo" y que, y ella se fue feliz. (...) Entonces cuando salió la tía, ¡la tía creo la tía a agradecerme de que ta!, y todavía cuando se iba me dijo, "ojalá todas fueran así y fuera tan fácil el PAP". Ta y ese día me fui, no entraba, no entraba al ómnibus, no podía subirme. ¡Y ta! son esas cosas que las que te hacen, tipo ta! (...) (Azara, biográfica 120)

M: Trato de, como, lo mismo que te venía diciendo hasta ahora, serme fiel a mí misma y tratarlos como realmente hay que tratarlos. Me ha pasado a veces de que en el apuro, algo que me chocó mucho en (se omite), por ejemplo es que, pasan al box de gine en la emergencia cuando recién llegan, dice "bueno gorda andá sacando una pierna del pantalón y de la bombacha", y es como que, ta, se hace así, todo el mundo lo hace así pero trato como bueno, ya que hay que hacerlo así "bueno mirá, te tengo que examinar para ver si estas contracciones te modificaron el cuello, ¿te animás a sacarte...?" Ta hay que hacerlo, se hace así, hay que entenderlo, es como que llegan y la suben a la camilla, y trato de eso como de preguntarle, "¿querés que se quede, querés que se vaya?" Trato de incluir al, le pregunto quién sos- algo que me quedó marcado del curso de sexología "¡padre!!" ¿entendés? Y me pasó una chiquilina de diecisiete años y tenía una pareja de cincuenta, entonces yo le pregunté "¿Tú que sos de ella?" – "La pareja" - y quedaron todos de cara porque todos pensaron que era el padre. (Marisol, biográfica 479)

ATRIBUTOS Y VALORES PROFESIONALES

Por otra parte, los conocimientos científicos, la capacidad de detectar complicaciones y actuar en situaciones de emergencia son emergentes importantes para el desempeño como futuras profesionales, al igual que la lucha contra la violencia obstétrica y la falta de "humanidad y respeto" que vulneran derechos de las usuarias, y que subestiman el accionar de las parteras desde que son estudiantes impidiendo su crecimiento y aprendizaje. Uno de los aspectos menos deseables para el ejercicio profesional es representado por los temores a perder los valores profesionales y caer en la resignación y tolerancia frente a la hegemonía médica y paternalista que no solo minimiza la propia profesión, sino que ubica a las usuarias en lugares pasibles de vulneración de sus derechos.

F: ehh no ven como que solo servimos para acompañar y no para detectar lo que es patología. No para ver cuándo, bueno, está bajando la frecuencia cardíaca, está pasando algo, está sangrando, es un DPPNI⁵⁷, una placenta previa, no te ven como que vos puedas detectar eso. Te ven como, venías lo asistís, acompañaste y chau. ¡y ta! (...) (Fernanda, bio-focalizada 24)

F: Ahh, soy no sé, ¡pero ta! que me gustaría ser, me gustaría tener paciencia toda mi vida. Porque creo que, la partería está hecha de paciencia pura, porque en nada, en todo, desde el trabajo de, el preparto, trabajo de parto, el parto, en todo, es...paciencia, estar ahí yyy...nada. Actuar lo menos posible y dejar que pase y, eso...y quiero...Porque ahora es como que estoy así, ¿viste? (risas) y trato de aguantarme y quiero aguantarme toda la

⁵⁶ Consultas sobre salud sexual y reproductiva que incluyen control de embarazo, PAP, exudados, asesoramiento anticonceptivo, colocación de DIU, asesoramiento en lactancia, IVE, educación sexual, por otro lado, actividades educativas como preparación para el parto, educación sexual, talleres etc.

⁵⁷ Desprendimiento de placenta normalmente inserta, es una complicación obstétrica que implica riesgo vital de la mujer y el feto.

vida! No quiero ser de esas que están todo el tiempo, o deprimiendo o haciendo algo... como que no quiero estar todo el tiempo haciendo acciones que, capaz que no son necesarias, ¡porque son procesos totalmente fisiológicos y no... ta! Obvio que hay cosas que pueden salir de lo normal y hacer, tener que hacer algo, pero no... (Floricienta, biográfica 477)

C: Exacto. Pero en sí, eso que es, es importante. Porque además también, hablando de lo que es el rol de la partera ¿no? la partera no medica en patologías y demás, pero, es la que está ahí, es la primera que está, es la que, digamos que son los segundos ojos en una, en una determinada situación de urgencia, y en muchos casos los primeros ojos que está y los únicos. Entonces, esa carencia yo creo que, eh, eh, que es importante. (Carolina, bio-focalizada 38)

F: (...) en segundo después que vi el parto horrible, que salí llorando, consolada por DOCENTE, con COMPAÑERA, el primer parto juntas, fue súper violencia obstétrica y en segundo te enseñan algo que en la práctica no es tan así (risa irónica), y ta, no me gustó, el parto (...) (Fernanda, biográfica 271)

M: Bueno, a mí me gustaría ser, más cercana, ehh tener más, perfil, no sé, no sé cómo, ser una persona, ¡¡ser humana!! ¿entendés? No tener ese rol de yo soy la que sé y la que te voy a enseñar y hacé lo que te digo, el paternalismo ¿entendés? ¿No? (...) porque esto del empoderamiento y nos encanta esta palabra, y la trillamos (...) que sea real ¿entendés? Yo les hablo de los derechos, del plan de parto, les explico. Yo creo que van al Pereira con el plan de parto y las quieren matar, depende quién las atienda. (se omite) Yo creo que la partera es una profesional, pero que es un mundo aparte de lo que es el resto de los profesionales de la salud, o, o es distinto a lo que se suele ver en realidad. (Marisol, biográfica 348-351)

P: Entonces ¿viste? que cuando ves esas cosas más, aparte de las más lindas, pero las más complicadas, es como que y que puedes ayudar en algo, es como que ahí, eso es lo que me encanta de la carrera, poder aparte de hacer tu trabajo, poder ayudar, poder darle tu tiempo y que sirva a alguien yyy, bueno y en las policlínicas lo mismo, ¿viste? que en la policlínicas, ah yo amo, (...) que vas a la poli y que a veces precisas juntar ropa para alguna madre que no tiene la posibilidad, todas esas cosas a mí me encantan poder ayudar, aparte de que bueno, la parte de, de, de ¿viste? de cuando acompañas a una madre en un trabajo de parto, el parto, el nacimiento todo eso me fascina, pero eso de, de la partera que puede ayudar a la, a alguien que le pueda hacer mejor ¿viste? a veces es escucharla, ta porque muchas veces las mujeres van y que precisas que las escuches, esa parte me encanta, y esa parte yo no sabía (...) que la partera podía llegar a hacer eso, y ta, y me encanta. Y ta, y para mí, aparte que bueno, aparte de que, de, de, de, de te puedo decir de la partera es sí, la parte de medicina y eso y ta. Me encanta esa parte de, de que nos diferencia de eso, de que sea más humano y eso, que yo lo diferencia pila con el resto de los médicos y eso, para mí re hacemos la diferencia y me encanta eso, y yo trato de, bueno muchas veces en las pruebas me encanta de que, si bien me ¿viste? me falta lo teórico de que me resalte el trato, la parte de la paciente, eso me encanta porque es lo que yo, es lo que yo quiero. (Paloma, biográfica 240-242)

M: No sé, llega la mujer a la guardia, llega con contracciones o como sea que llegó, entonces yo trato de respetarla, de incluir al acompañante, de todo esto de que ella sea la protagonista. Pero entonces, para que esto sea lo ideal, necesito que la mujer venga con esa cabeza de empoderada, acá sí entra la palabra. Entonces creo que para llegar a ese fin hay que arrancar por abajo, entonces, es una utopía obviamente, que todas vayan preparadas y que todos los embarazos sean deseados y todo el romanticismo de la maternidad, pero, como que me voy haciendo eso ahora que me siento un poco más segura. Y sé que me falta un montón, pero como que me animo. Eso, pero siento como que mi forma de cambiar el mundo es esa ¿entendés? Prepararlas para que, si no se encuentran con alguien que las trate así por lo menos que vayan preparadas para ellas ejercer ese, exigirlo desde de su parte. (Marisol, biográfica 498-500)

E: No voy a poner ni uno ni otro como primer lugar, o sea, las dos cosas son responsabilidad de mi vida y mi trabajo va a ser lo mismo que uno hace en familia, uno tiene que dedicarse. Si uno se compromete y se recibe, la ocupación va a ser como decir, esto también es parte mío y de darle la misma dedicación como me enseñaron, como digo siempre, como me enseñaron uno tiene que seguir ese camino, y tratar de, ta capaz que después van cambiando las cosas, pero eso es lo que pienso para mi vida, seguir como ese camino y como me lo enseñaron y decir mi dedicación así como yo dedico a mis hijos, a mi familia va a ser dedicado a todas esas mujeres, a todas esas pacientes, a todas, del trabajo y con responsabilidad y respeto ¿no? A la institución o en el lugar que éste, ni que hablar. (Elba, biográfica 574)

VI: Sí, eh, entonces todo ese proceso me gusta, me gusta porque, es como que vos, yo, por ejemplo, ta, nadie te lo entiende, pero ehh como que querés colaborar para que sea más disfrutable el momento, que ta en verdad el



momento, si le decís eso te insultan capaz porque te dicen no que disfrutar, lo que me está doliendo, pero a la larga después lo terminan, después se dan cuenta que sí lo disfrutaron ¡y ta! Me gusta esa parte por eso, por ese sentido, porque lo disfrutás lo, lo podés permitir que sea un poquito más disfrutable de lo, de lo que si no estás. (Victoria, biográfica 470)

M: Y porque estamos tratando con personas que son únicas, que son distintas, que tienen su entorno, su historia de vida, cosas que le pasan en el momento. No es tipo, ahora viene un control de embarazo y le voy a mandar la paraclínica porque está de tantas semanas y listo. Capaz que la mujer viene y te dice -como nos pasaba- no tengo plata para ir a (se omite), a hacerme no sé, la PTOG⁵⁸. Y ahí tenés que ver qué hacés, es valorar el riesgo, de que, si se la tiene que hacer o no, bueno ta, capaz que no se la hace y- Ese tipo de cosas que, eso no te lo enseñan los libros. (...) Ese negociar, bueno dentro de las condiciones que tenemos que es lo peor que puede pasar, en qué puedo ayudar, tratar de resolver. (Marisol, focalizada 55-60)

F: Por ejemplo, en Ciudad Vieja hay muchas extranjeras, que, de verdad, van y te dicen "estoy trabajando, no estoy en caja, no estoy en nada y estoy escondiendo mi embarazo"...y no tienen ni idea de lo derechos y cosas que tienen, y... en ese sentido, bueno mi...estamos haciendo un trabajo de preparación para el parto que es de eso justo, porque es impresionante la falta de información que tienen las mujeres extranjeras! No sé si en sus países es diferente o qué, pero acá la pasan todo el embarazo sufriendolo, escondiéndolo, para que no las echen de un trabajo. y ta! esos son como cosas de policlínica que me gustan, me gustan verlas, tratarlas, como...hablar de eso. (Floricienta, biográfica 515)

F: - y siempre hablamos de esas cosas y sé lo que, tengo bien en claro lo que no quiero para, ser partera, que es eso. No quiero, volverme, insensible, ine- que no entenderlas, no quiero ir y no escucharlas, ir asistir, te controlo y me voy, no te escucho, no me importa lo que querés y no querés. Eso es lo que no quiero. No quiero ser totalmente intervencionista, no quiero deprimir el periné ochenta veces, romper la bolsa con seis centímetros para que nazca, no lo quiero, es eso lo que no quiero. Como también sé lo que quiero que suceda. Estar ahí, acompañar, que suceda, dejarla ser, controlar que nada se vaya al carajo (ríe), eso es lo que quiero. Que ella pueda decidir, que ella si quiere mandarme a cagar, me mande a ca- tenga la potestad de decirme no te quiero ver la cara, bueno, que ella decida, que ella elija y bueno cuando esté lo malo darme cuenta y bueno, ahí tener que actuar. Pero siempre, eso es lo que quiero, quiero que -el parto es algo natural- que se dé, no quiero estar haciendo intervenciones, armando la cama con ocho centímetros, ¡no! Ya la estás condicionando. Quiero, no sé cómo explicarlo, que, si quiere parir en cuatro patas en el piso, ¡que lo haga! Porque "no en la cama, la higiene", nooo, antes parían en el campo, acostada, parada, eso es, eso es lo que yo quiero para mí, Y quiero nunca volverme intervencionista, nunca volverme esa persona insensible que no la escucha, que no la entiende, o que "como a mí me queda mejor asistir en la cama, ¡acostáte!", eso no lo quiero. O sea, lo que no quiero lo tengo más claro de lo que quiero. Sí creo que sí. Y lo que quiero es eso, que las cosas se den como se den dentro posible de lo fisiológico obviamente, siempre. Poder escucharla. Me encantaría a veces cosas que no, no, no son posibles, es el expulsivo cuando vienen y no conocés a la paciente y estás ahí, es complicado explicarle, "bueno soy estudiante te voy a asistir el parto, me llamo Fernanda, esto y lo otro"...no te digo que me guste mucho, es algo parte de la profesión, hay que hacerlo ta, que lo hago, me encanta también porque espero que salga todo bien, siempre esperando lo mejor, pero me gustaría tener antes contacto con la usuaria, conocerla su vida, sus cosas. Porque ta, más cuando empezás a ver- no siempre hay que dirigir los pujos, pero a veces si hay que hacerlo y a veces es como, no sé, pienso qué debe pensar ella, ¡de esta pendeja que me está dirigiendo los pujos (risas) ¡y ta! Eso es lo que me gusta hacer- ella tampoco me conoce a mí, soy alguien nuevo, soy chica, porque generalmente son más grandes que yo y siempre pienso, ¿qué pensarán ellas de mí?, ¿que no soy capaz? también piensan eso, a veces dirán que no soy capaz a veces que sí, ¿cómo voy a hacer que ella confíe en mí si no me conoce?, ese tipo de cosas. (Fernanda, biográfica 192-198)

COMPROMISO

La responsabilidad profesional es identificada a través de la necesidad de capacitarse permanentemente para proteger la salud y la vida de mujeres e hijos apoyándose en pautas preestablecidas. El cuidado de la confidencialidad de las usuarias surge sin demasiada conciencia de su importancia, siendo considerado como un valor importante a tener como profesional. También se presenta como valor la gratitud hacia las personas que les permiten ser parte de sus procesos vitales, cualquiera sea ellos, especialmente en los procesos de embarazo y parto.

⁵⁸ Prueba de tolerancia oral a la glucosa, se solicita para detección de diabetes gestacional.

P: Como que bueno ta, yyyymmm, ta, y eso como que no quiero ser, no quiero que después de un tiempo de recibida, no quiero que , nunca quiero permitirme de que es algo natural cada nacimiento, que sea algo común, siempre quiero que sea, tratar de que, de que cada paciente sea, eso una paciente y que o sea más de lo mismo (...) Claro, yyyy ta, y de superarme y no de quedarme en lo que bueno, ta ya me recibí y sigo con lo que me recibí y siempre superarme y aprender cosas nuevas, yyyy ta, y eso, y siempre, si bien quiero formarme y bueno, y aprender toda la parte teórica y, siempre no quiero dejar de eso, de tratar bien a las pacientes, de tratar como a mí me gusta que me traten. (...) (Paloma, biográfica 310-312)

N: Pero eso, es, es, es eso, de ese lugar me pongo yo cuando me relaciono ¿no? No del lugar de, ella es la protagonista, ella es la que me está permitiendo a mí, estar ahí. Sí. Entonces ta, es algo como ... de gratitud, de, yo a esa mujer le debo gratitud... (Noel, biográfica 334-336)

M: si invertiste y te fue mal, lo que perdiste fue plata ¿entendés? No perdiste ni la vida de tu hijo ni calidad de vida. Perdiste plata, y bueno ta, es plata, pero seguís vivo, y si tenías salud la seguís teniendo y si no, no la tenés, pero-. Me parece a mí, me parece más importante, o siento que es mucha responsabilidad esto de, de- es una responsabilidad porque la persona que va a tu consultorio o que se deja atender por ti en un hospital, en el contexto que sea, de una manera u otra te está confiando su vida, su salud, la del hijo que está esperando. Me parece más importante eso que la plata (ríe). (...) (Marisol, focalizada 61)

Vi: Es lo mismo que, que le dije a PAREJA cuando, cuando salí del hospital, eeehhhhh, tenés la posibilidad de estar para bien o para mal en el momento más importante de la vida de una persona. Ehh ta, para mí en lo propio y para cualquier persona, uno de los momentos más importantes de tu vida es el momento del nacimiento de tu hijo, y vos ahí estás, en ese punto de si actuás bien te, te plantas en la cabeza de esa persona para siempre, para bien, si actuás mal todo lo contrario. Entonces es como que, es eso, es tener el privilegio de estar en ese momento, yyyyy, ta después está en cada uno, si te querés plantar para bien o para mal. Eeehhhhh sí creo que es eso, si es eso porque en realidad es así, es lo que se va a llevar la persona. La persona para la casa se lleva, obviamente que hay pila de gente que está trabajando atrás, pero la persona se lleva a la persona que te acompañó en ese momento, y ta, y tenés la posibilidad de estar ahí. (Victoria, biográfica 351)

J: Es la gente que como que, prefiere ventilar lo que - viste cuando vas a la guardia y en vez de estar haciendo tu trabajo tipo sacas foto de la señora y tipo subís, como si fueras una heroína, la súper partera dijeras vos, bueno esas cosa a mí no me gustan. Igual que el- otras cosas que es como el- como el hacerte ver con algo que no es tuyo no sé, bueno eso me molesta y bueno, es una ideología. (Josefina, bio-focalizada 130)

PROYECCIONES

Si bien varía de persona a persona, la generalidad es el posicionamiento frente a la usuaria, su familia y la comunidad toda, pensando, reflexionando y actuando como futura profesional, con mayor conciencia de la responsabilidad profesional hasta el ciclo del internado. Los sentimientos de esa etapa se relacionan con la actividad asistencial, experiencial vinculado al rol profesional.

Vi: Si, sí. Si bien en todos lados tenés responsabilidad, ehh creo que me faltaría empaparme más en policlínica por ese mismo sentido. Perooo me gusta igual, sí, sí la poli me gusta la, la, la comodidad con la que trabajas, el poder estar hablando con "una" persona sola ahí mismo eso está bueno, eso me gusta. Después, ¡ta! es totalmente diferente lo que pasa, ehh el hospital a la poli, pero, pero sí, lo me da miedito es eso, pero después el entrevistar así cara a cara me gusta. Me gusta porque aparte si hacés buena relación, digo la persona se abre contigo- y está bueno que la persona sienta la confianza para abrirse contigo, para mí eso es importante. (Victoria, biográfica 474)

E: Me veo, me veo, mm, no sé, me veo. Me veo, pero no me veo (risas). Yo que sé, me veo. Me veo como no sé cómo explicarte, esteee, buena profesional, (se emociona) ehhh, con mucha responsabilidad, mucha dedicación, con mucho respeto, ehh, y, y ¿qué más? ¡Y no verme, a veces digo ta! (Elba, biográfica 578)

A: ¡Pero estoy copada con lo que estoy haciendo! Que no pensé que me fuera a copar tanto. Porque, de hecho, lo hablamos la otra vez en (se omite), el tema de sólo atajar niños, no, no me llena. De hecho, creo que es lo que menos me gusta de todo lo que se puede hacer, parto el parto, creo que es lo que menos disfruto. Me siento como demasiado responsable de eso y me gustaría estar al costado igual y no en el parto, parto, entonces me

parece que no es por ese lado necesariamente. Y sí, capaz que algún día hago medicina, pero no es, ya no es mi prioridad. (Azara, biográfica 315)

J: ¡Quiero ser una de las mejores parteras del Uruguay! (risas) Quiero ser así, no sé...no te digo que haga todo bien porque siempre, siempre tenemos errores, siempre nos equivocamos, pero quiero ser una persona, una parteras que sea humana, que no se equivoque en, en, en la parte ¿hay como lo puedo decir? que no se equivoque con la otra persona como ser humano. En el vínculo., sí. Este, obviamente que profesionalmente aspiro ser una de las mejores, vivo leyendo, -a veces muchas cosas no me entran- pero trato de trabajarlo, de estudiar bastante. Ehhmmm sí, sí. Yo aspiro al buen vínculo y al, y al, al generar confianza en la otra persona no, que sienta que está en buenas manos, que está bien cuidada, que esta, que se va a hacer todo lo posible para que todo esté bien, que no tiene por qué estar mal. (Juana, bio-focalizada163)

d. Propiedad Identidad Profesional: Dimensión Carrera

DE SEGUNDA MANO

Si bien varía de persona a persona, la generalidad es el posicionamiento frente a la usuaria, su familia y la comunidad toda, pensando, reflexionando y actuando como futura profesional, con mayor conciencia de la responsabilidad profesional hasta el ciclo del internado. Los sentimientos de esa etapa se relacionan con la actividad asistencial, experiencial vinculado al rol profesional.

P: Sí yo pienso que los de mi alrededor es como que no, no, no, como que no saben todo de nuestra carrera ¿viste? Nosotros con mis compañeros como que nos enojamos ahh ese cursito, es como que nos duele en el fondo porque sabemos que no es un cursito, y todo lo que nos cuesta y todo lo que estudiamos, porque no es que estudiás un día y ya está, no es un, estudiamos días y días y horas, entonces eso es lo que yo creo, es como que la, es como que la partera como que está, como ahh que vas a estudiar partera, como que no es vas a estudiar algo de medicina y pahh que salado. Y ta, con mis propios amigos que dé, que fueron a estudiar laboratorio, fisioterapia y, yo partera, y ¿viste? y yo les decía ¿y? pero no hay un Parterita, no es, ta es como que el, es como que no saben, como que falta de, que saber qué hace la partera, que estudia, que no es solamente bueno, la que asiste el parto, que sabemos pila de cosas más. (Paloma, biográfica 254)

Se identifican ciertas amenazas internas como el sostén de la hegemonía médica y el paternalismo a través de las tensiones generadas a partir de individualismos que llevan a la propagación de las diferencias. Así las amenazas externas a la institución permean los espacios de fortaleza para debilitar la estructura interna, que necesita del reconocimiento para subsistir. Así la partería como disciplina y como institución se ven inferiorizadas por la falta de reconocimiento y dependencia jerárquica frente a la Facultad de Medicina y sus cátedras lo que perciben como amenaza y la pérdida de la esencia como profesionales a lo que se resisten y manifiestan necesidad de diferenciarse como profesionales para lograr la visibilización.

C: Y durante todo primer año el, con respecto al trabajo de campo que teníamos con medicina, siempre tuve eso de sentirme menos, de sentirme discriminada, de cierta manera, porque yo con mis compañeras de partera, hasta que en el segundo semestre yo dije "no Carolina, tú no sos menos que nadie, y tu carrera no es menos que ninguna, son diferentes las carreras", porque incluso habíamos tenido una charla con un compañero que nos había dicho que ser partera era solo ehh atajar los bebés, literal... y a mí fue que me, que me, que me tocó la fibra... la fibra ahí. Yo, desde según, desde los doce años yo sabía, tenía el perfil de lo que era ser partera y encima que viene y me diga eso y que yo con todo lo que, ¡NO! Dije hasta acá llegué. Y ahí me empecé a poner firme, sería y hablar con propiedad de las cosas, a como a buscarme mi lugar, como a buscarme mí, mí, mí... o sea, dejar de que dé-de lado, todos esos prejuicios que venía teniendo yo y decir no, hacer un punto y aparte y empezar un ciclo nuevo. ¡Hacerme respetar! Y hacer respetar también mi carrera, porque era ¡mi carrera! Y aparte todo lo que yo venía, cada veces que escuchaba algo me enamoraba más, en las clases con Denise Defey⁵⁹ que

⁵⁹ Denise Defey es Psicóloga especializada en la Psicología Perinatal, Terapia Focal, consultora de OPS, entre otros. Ejerció la docencia alrededor de 20 años en la Escuela de Parteras y la Carrera Bi-Nacional de Obstetricia, donde también coordinó por más de una década investigaciones sobre mujeres en situación de exclusión social (Proyecto "Mujeres sin Voz"), por lo que fue docente de muchas generaciones en las que ha dejado huellas imborrables, dentro de las que se incluye la investigadora. En reconocimiento a sus aportes y sus enseñanzas se ha mantenido su nombre en las narrativas ya que todos son buenos aportes, que dejaron lindos recuerdos.

teníamos y después con *DOCENTE...* era como, "no me puedes venir a decir esto." (Carolina, biográfica 316-318)

A: Entonces nos pusimos a hablar de, de lo que, no de nuestro plan de estudios sino del temario, del temario que tenemos como parteras y el loco no podía creer, las materias que tenemos, lo que se profundiza, que tenemos un año entero de fisiología, un año entero de fisiología, un año entero de patología, que hacemos fisiop, eh, fisiopatología la damos, es verdad, no damos la cantidad de temas que da un médico, ¡sin duda! Pero fisiología obstétrica tenemos la misma que ellos, farmacología tenemos la misma que ellos apuntada a obstetricia, este, patología obstétrica tenemos la misma que un gi, es la misma patología obstétrica, es una sola. Esteee, entonces es como que, claro, entre que él no lo sabía, porque, él no se interesó o lo que sea y su entorno no trabaja con las parteras, o sea, las parteras somos las que ponemos monitor, auscultamos latidos, a lo sumo mano en panza 10 minutos y es todo lo que hacemos las parteras, se sorprendió para bien. Entonces claro, es uno más que sabe, es uno más que nos puede defender, es uno más que nos entiende, uno más que quiere trabajar con nosotras. (...) (Azara, focalizada 10)

Los motivos de inicio de la carrera son variados apareciendo casos en que lo deciden muy jóvenes a través de la información brindada en los centros educativos de secundaria, en otros casos la motivación surge por azar para probar porque es una carrera corta, con la intención de cursar una materia común de las carreras de la Escuela de Tecnología Médica (EUTM), y finalmente por tener la experiencia de su propio contacto con la profesión siendo usuarias. Una vez inician la carrera de obstetricia para cursar la materia común, pierden interés en la otra carrera.

C: Mirá, a partir de los doce siempre supe que quise-quería ser partera (...) En las, en las en el liceo, mi hermana mayor estaba en cuarto del liceo...sí, en cuarto del liceo y quería, ella estaba ahí con un dilema existencial con que orientación iba a elegir (...) Entonces, eh, yo intentaba ayudarla, eeehhhhh buscábamos eh, las diferentes carreras que había, me acuerdo que mamá, le regaló una vecina un libro, en donde estaban todas las carreras, en Uruguay, en todos los departamentos y sea, ehmmm terciario o también, todas las profesiones, todos los oficios, ¡todo! Ent-Leyendo, yo que leía mucho, ¡leí una por una las carreras te podrás imaginar! Y encontré, me encontré con Obstetra partera, encontré que eran cuatro años, me encontré que era en Montevideo, leí el, la, el perfil del egresado ¡y me enamoré! Y dije "esto es lo que quiero ser". (Carolina, biográfica 257-275)



E: Agarré la computadora, ¡no sabía un carajo! y empecé tiqui-tiqui-tiqui-tiqui-tiqui y buscar, buscar, buscar y buscar, esteee, EUTM⁶⁰, apareció imagenología, apareció parteras eh, y no sé quién me enseñó que yo tenía que anotarme en las dos cosas por el tema del ESFUNO⁶¹ y no sé cuánto, y me anoté en imagenología, di la prueba de ingreso y no entré. Y tenía parteras, tenía parteras y me acuerdo que -estaba trabajando en (se omite)- porque después que vine de 2007, 2008, entré a (se omite) porque PAREJA, el papá de HIJO, eh, trabajaba en una empresa que, el dueño de esa empresa es esposa de la gerente de esa, de (se omite), entonces me hicieron entrar, les dejé un curriculum, que precisaban gente para esa temporada y entré. (Elba, biográfica 431)

Vi: Ahhh, no, no, no, no me acuerdo qué fue. No me acuerdo, pero me acuerdo que fue un contacto con una partera porque, porqueeee, cuando salimos de ahí, yo dije "pahh que bueno está, qué capacidad que tienen para hacer sentir mal o hacer sentir bien a una persona", le digo, "porque viste que cambió la persona que nos atendió y ahora nos fuimos bien". Y entre todas esas salidas que nos íbamos caminando yo vi el cartel violeta, que decía Escuela de Parteras. Y ahí mismo digo debe estar bueno estudiar eso no sé qué, y quedé por esa ¿viste? (Victoria, biográfica 279)

A: Quedé en la EUTM, pero claro, parteras empezó un mes antes las clases. Yo ya sabía, ahí yo ya sabía que me iba a quedar, -con las materias de ¡@!#\$%y/()=?¡ que hay en primero- pero ya sabía que me iba a quedar. Son una ¡@!#\$%y/()=?¡ (risas) las de primero son un embole. (Azara, biográfica 287)

⁶⁰ Escuela de Tecnología Médica.

⁶¹ Estructuras y Funciones Normales, es el denominado Ciclo ESFUNO para las carreras de medicina y otras ciencias de la salud.

PRIMER AÑO

E: ¡Entonces ta! Yo la ventaja que tuve, que mi generación arrancamos con la observación de bebé -que te acordás te comenté la vez pasada- que también como que eso te motivaba un poco, el tar en contacto. Porque uno cuando arranca uno ya quiere, hacer la práctica, ya quiere practicar ya, por lo menos mi parte no ya quiere ver, eh, tocar, eh, hacer, ¿viste? que es la manera de uno manipulando, aprende ¿no? Y bueno, recién en segundo tuve esa posibilidad, la, en clínica, que creo que teníamos, creo que hacíamos alguna prácticas, no como ahora que tienen laboratorio, y una, de las generaciones nuevas que hacen con... con simuladores (...) (Elba, focalizada 30-31)

E: ¡Y ta! Seguí yendo a observaciones de bebé, siempre a una cosa distinta. Después se nos dio la oportunidad de ir a las observaciones de parto. (Elba, biográfica 354)

Vi: Eso de enfermería que era como te dije hoy, la materia más importante que para mí que tenías en primero que era la única que te acercaba al olor al alcohol. (Victoria, biográfica 390)

P: Psicología podíamos ver un parto, que teníamos de madrugada un parto. Y ta, entonces era ese el momento para ¿viste? aparte salir de madrugada que el primer año salir de madrugada, lo que era, todo planeado, taxi todo, pero nada, re valió la pena. Aparte no salía parto, no salía hasta que salió uno y nos llamaron y ta, estuvo re bueno. (Paloma, biográfica 210)

J: Ehhmmm, bahh, buena pregunta. Primer año me quedé con, bueno, primer año es como- no tiene nada que ver con, con nada. Después vas entendiendo algunas cosas. (Juana, bio-focalizada 73)

J: DREM, DRE⁶² o DREM no sé cómo es y cardio. ¡Ay con el corazón no me llevo! Fui la última que salvé. Ah no podía, no me podía, no me entra- no me entra en la cabeza, fue todo de memoria y porque NOVIO se acordaba algo, me explicó más o menos, pero yo no entendía nada, nada, nada. Perdí, ehh salvé todo menos esa, esas dos. Salvé, al otro año, porque tenés que esperar todo un año, salvé una en diciembre y la otra en febrero (risas) O sea que esa de cardio la volví a perder ¡y ta! Y ahí estaría apta, ahí estamos hablando de 2013, no 2014, 2015. En el 2016 se supone que yo tendría que hacer segundo. (Josefina, biográfica 313)

M: Pero ta no sé, como que ta, descubrí esa carrera y también dije ta no es tan larga, también me influyó eso que vi que eran cuatro años (risas) ¡estoy desde 2012!! Pensé que eran cuatro años (risas). (Marisol, biográfica 226)

M: Que por suerte la exoneré, que hubo gente que perdió por micro, perdió el año. Ta, 2017 hice tercero, exoneré todo, la clínica todo, no me llevé nada. O sea que todo mi parto fue primero año, toda la tranza. (Marisol, biográfica 279)

Vi: hay gente que capaz que dice ta no, no voy más. Vengo el año que viene, y al otro año si te va mal hacés lo mismo y cuando querés acordar estás tres años estudiando en la Escuela de Parteras sin saber qué hacen (...) Claro, claro por eso se meten ahí para hacer el ESFUNO tranqui y después entran con el coso y el ESFUNO aprobado. (...) Y fue avanzando, fui avanzando, avanzando, y siempre con la incertidumbre igual de en segundo, ¿qué va a pasar? Claro, capaz que en segundo voy y no me gusta, capaz que veo un parto y no me gusta. (Victoria, biográfica 323-331)

Vi: Es como que, en primero, por ejemplo, no lo sentí tan, tan formativo para la partera, pero segundo como que fue un bombazo de golpe (Victoria, biográfica 367)

CHARLAS INTRODUCTORIAS DE BIENVENIDA

Las charlas introductorias de bienvenida cautivan y dejan huellas que persisten tras el paso del tiempo siendo recordadas las docentes y las frases exactas que utilizan para señalar la importancia de ser universitarias o lo que hace la partera profesional, enfatizando sobre las dificultades que podrán encontrar.

C: Me acuerdo que en ese momento habló, de la persona que me acuerdo que habló, fue Denise, Denise Defey, que nos dijo que esta era una carrera maravillosa, que tenía todo, cosas hermosas como también tenía las cosas feas, que era trabajar con, con "la muerte susurrándote al oído" (se emociona y habla entre quebrado), nos habló de to-toda esa responsabilidad ¿no? ¡ta! de que en un momento está todo bien, y de momento, ya dejó de estar todo bien, que son cosas que no podés controlar tú, que muchas veces escapan de tus manos...cada... yo me,

⁶² Digestivo, renal y endócrino es una de las unidades temáticas integradas (UTI) de ESFUNO.

eso, eso fue el, lo que me, me acuerdo fue el tema de que la muerte te susurraba al oído continuamente, y lo otro era de que "el ESFUNO era Satanás" (risas), fue lo otro que nos dijo Denise. Sí, y el tema de la, nos habló de las responsabilidades, el tema de dónde habíamos podido llegar a donde estar, a dónde habíamos llegado, que más allá de que siguiéramos la carrera, o no pudiéramos terminarla lo que sea, que todo el esfuerzo que llevaba que estar en este lugar, que muchas veces éramos la primera persona en la familia que llegaba a este punto (quiebre de voz por emoción nuevamente), todo eso es lo que me acuerdo es de la única persona que me acuerdo de ese, de ese día que nos habló. Yyyy, cada vez decía, estoy en el lugar que tengo que estar, éste es mi lugar!! te sentías como, el corazón que te iba a explotar de felicidad, no, no, no, me trabo porque no tengo las palabras para describir la emoción que sentía. Y también el empezar a viajar a Montevideo era todo un desafío, yo nunca había salido de CIUDAD. (Carolina, biográfica 300-303)

F: y yo había empezado parteras en marzo, o sea ya había empezado por el ESFUNO por las dudas, y empecé todas las materias porque no ¡ta! no sabía ni qué quería hacer...y aunque no lo puedas creer, las charlas de DOCENTE (risas) a mí me gustaron. Y me gustó, me gustó la experiencia, la experiencia de las cosas que ella contaba que hacen las parteras, cosas que no tenía ni idea ...porque todos se imaginan partera-Parto. Y cuando supe que había mucho más, de policlínica, ¡de ta! mucho más que eso, y ahí me encantó! (Floricienta, biográfica 216)

P: Nos habló DOCENTE, ese día y nunca más la vi después, hasta que tuve clase con ella, te juro nunca más la vi, después fue DOCENTE, me acuerdo clarito con otras compañeras, con una morocha, NOMBRE (...) Como estudiante sí, nos fue a dar la bienvenida, pero fueron como estudiantes y fueron las que más o menos nos, porque claro, nos habían ha- nos habló DOCENTE y no me acuerdo quién más y claro nos dijeron como que, como que ellos iban a estar re atentos con nosotros, como que vamos a ser y bueno, llegó DOCENTE después y dijo "es mentira..." no va ¿viste cómo es? (risas) como que ta, como que nos sacáramos la idea, como que nos dijo la verdad, como que ya ahora no íbamos a ser Paloma, íbamos a ser y ¿viste? más que nada por el ESFUNO y todo eso (...) Claro, yyy que íbamos a ser un número de cédula, un numerito que te pusieran o algo. (Paloma, biográfica 206)

LA PRÁCTICA

N: Sí, esteee, bien. Creo que fue bastante constante, estable hasta el internado (ríe), hasta la prueba del internado (risas), que ahí ta, fue como que trastabillé, este y, pero a la vez ehh descubrí en el pre internado digamos en el pendiente internado, esto del taller en hogar de madres que, que descubrí otra faceta que me encanta, que me siento re cómoda y (Noel, biográfica 268)

F: Es más, en segundo nos quejábamos pila porque el primer semestre es re teórico y después está la práctica. ¡Y ta, como que no nos parecía en ese momento, de que, des todo un semestre cuatro horas de teórico todos los días y no tenés nada de práctica...pero ta! después te olvidás de que pasó eso, y... Yo en ese momento decía, "yo no estoy aprendiendo nada, no estoy aprendiendo nada", y después llegué a tercero y decía "fah, pero al final sí aprendí un montón". Pero en ese momento lo veía como ta, una pérdida de tiempo, tal cual. Porque de ocho a doce de la mañana todos los días encerradas en un salón, que alguien te esté diciendo algo... ¡ta! no quería ir más! Aparte, me acuerdo que, en el cronograma, decía, la última del introductorio de la clínica era ir a puerperio, y todas estábamos copadas (risas) con el uniforme nuevo, obvio todo completo. ¡Pensábamos, ay que demás, vamos a ir a la sala! Y...ir a la sala era tipo, ir a la sala y volver, o sea, nuca vimos pacientes, nunca vimos nada y fue como, ta no! ¿Para qué nos entusiasmaron sí...? Claro, era como que ta, queríamos ver paciente, paciente, paciente y...Igual ahora lo veo y no era lo fundamental capaz. Todo lo teórico que tuvimos nos sirvió para el segundo semestre. (Floricienta, biográfica 432-434)

SENTIMIENTOS VARIADOS

Las charlas introductorias de bienvenida cautivan y dejan huellas que persisten tras el paso del tiempo siendo recordadas las docentes y las frases exactas que utilizan para señalar la importancia de ser universitarias o lo que hace la partera profesional, enfatizando sobre las dificultades que podrán encontrar.

Las charlas introductorias de bienvenida cautivan y dejan huellas que persisten tras el paso del tiempo siendo recordadas las docentes y las frases exactas que utilizan para señalar la importancia de ser universitarias o lo que hace la partera profesional, enfatizando sobre las dificultades que podrán encontrar.



C: No conocía nada, tenía toda esa carga de que te van a robar, que te van a, prácticamente, de todo eso, que cuidado, que tenés que ver por dónde vas, pero dije "Bueno, ¡tengo que ir a clase!". Empecé a preguntar, porque tampoco tenía celular con GPS, ni, ni tampoco tenía un, un mapa, de esos viste, que dé, papel. Y empecé a preguntar, y empecé a preguntar, y así llegué hasta el, el, hasta el Palacio Legislativo (...). Y llegar a la Facultad, fue otro de los grandes logros, llegar yo sola... caminando, entrar a la clase, que no conocés a nadie, queeee, no sé, sí, es porque ya venía con esa carga de que medicina es mejor, que partera, que me habían dicho desde el liceo y demás que también me volvía sentir inferior, o sea me volvía a sentir inferior. (Carolina, biográfica 309-314)

J: Este bueno, ta, cerré el ciclo y dije bueno, trabajo, voy a juntar plata, (...) Bueno me quedé, súper triste, no sabés lo mal que pasé ese año, por favor, ¡qué año de ¡@! "#\$%y/()=?¡ en mi vida! Sentía que estaba en un pozo depresivo. Dormía, iba a trabajar, comía, volvía, comía me bañaba, me despertaba, así era como qué, pero no podía hacer otra cosa, NOVIO me decía "hacé otra cosa mujer, no sé, levántate temprano, escuchá la radio, escuchá música, hacé algo", no, era como que estaba- tuve pila de problemas en casa porque era como un ente que lo único que hacía era cocinar, limpiar y... (Josefina, biográfica 329)

M: Me arrepentí en, en su momento cuando vi que era, tan trabajoso, toda la tranza, todo lo que estaba demorando, y digo pahh que boluda, si lo hubiera hecho al principio- pero ta yo que sé, ¡hoy en día ta! Ya está, ni me arrepiento ni me enorgullezco, como que ya está. Fue una etapa, estoy en esta. (Marisol, biográfica 281)

N: No, no, era lo que esperaba sí, me ha pasado después, de pasar los años de partera que me, me he encontrado como con, eh... tropiezos digamos ¿no? (Noel, biográfica 226)

N: Mis amistades, mi grupo de amigas, esteeee eh, y después siempre, a mí la eh, siempre me gusto, me motivó también el tema de la carrera en sí, eh ¿cómo te puedo explicar? la esencia de la carrera ¿no? que siempre la tuve, tiene que estar presente. Que más allá de los alti bajos, el tema de no, no pasar un examen no, y bueno ta, eh y dejar eso como secundario y seguir enfocada en esa meta, en que es la partería en sí en labor de, que es la partería Ahhh yyy (Noel, biográfica 226)

LA CONVIVENCIA

La contención y motivación va de la mano del grupo de compañeras con las que se generan lazos de amistad que surgen de "convivir" durante muchas horas y de compartir diversas experiencias que les brinda la carrera.

E: Y me acuerdo que vine y no conocía nada, no sabía ni dónde era la Facultad de Medicina ni el ESFUNO, ni, ni... te mandaban del Caldeyro al Beiso⁶³ que no tenías ni idea donde era ni, que ibas, que preguntabas, que venías (risas) y viste cuando decís "Aaaahhh por favor!" ¡Y ta! después estee, de tantas veces que viajaba, veían que viajaban personas conocidas, o sea, compañeros míos que veían que viajaba todos los días y como que me hice un grupo. (Elba, biográfica 424)

J: En primero fue con ellas en primero, estuvo tan demás, era como lo mejor, porque como éramos todas de afuera, y como - y los cuentos- nos divertíamos pila. Pero ese era más chiveo de gurisa, porque éramos más chicas. Y ahora tenés tipo, toda la parte, que vos te debés de acordar cuando lo del clínicas y eso, que estamos juntas tipo cuando estamos en algo más heavy, que fue eso que estuvo de menos todo lo que nos pasó. Y estábamos tan juntas, tan juntas, tan juntas, tipo que nos abrazábamos entre todas como diciendo nos vamos a proteger, no sabemos cómo, pero lo vamos a hacer, ¡que eso no pasa en ningún lado! Por eso yo te decía, yo no sé decirte que esto es así porque es la Escuela o porque justo a nosotros nos tocó vivirlo así. A nosotros tipo, COMPAÑERA, que ahora me acordé, el día ese, que fuimos a clase contigo y que contamos lo que pasaba, que en realidad éramos un grupo que no estábamos con ella, tipo ella se paró enseguida y vino a abrazarnos, porque lo siente ¿entendés? Porque por más que no lo viva vos lo sentís, y te preocupa, entonces ta. (Josefina, biográfica 134)

N: Segundo año ya hice un grupo de amistad, eh, conocí mujeres hermosas y que me acompañaron y me siguen acompañando hasta el día de hoy y eso me hizo mucho más ameno todo, ¡y me gustó! ¿No?, fue placentero. (Noel, biográfica 196)

⁶³ Anfiteatros ubicados en el Centro Hospitalario Pereira Rossell.

A: Con unos te mirará más menos, ¡porque ta! trabajás, son muchas horas, es de noche estás cansada, pero ahí se re trabaja en equipo, se re trabaja en equipo (Azara, focalizada 112)

Vi: Eh yo creo que sí pero también por el compartir la clínica, nosotros somos grupos. Bueno este año éramos grupos creo que, de nueve, en la clínica, entonces se hacen grupos re unidos (...) Y yo creo que en otras carreras no comparten tanto tiempo como nosotros, y nosotros llega- y es más, sí, si tenés la suerte de pasar segundo y tercero de corrido, tenés dos años con las mismas personas casi, porque son por orden de lista entonces es muy difícil que haya algunos en el medio que te haga separar, que a mí me pasó con varios. (Victoria, focalizada 34)

Vi: Sí no, no. No y tuve, creo que en eso tuve pila de suerte también, de que justito en los grupos que me toco estar- yo tenía mucho miedo cuando abandoné mi generación, porque claro, yo venía de, 2014 no fue en el 2015 porque yo en el ESFUNO me tranquilé un año, después en el 2015 el, la generación 2014 se trancó toda en el ESFUNO y en enfermería que hubo unos problemas con un parcial, entonces pasamos todos en el 2015. Claro, éramos la misma generación, pero con un año más de confianza, pasamos, estuvimos en segundo, pasamos todos a tercero, porque me acuerdo que no quedó casi nadie en segundo y claro, y cuando tuve que dejar decía "¡jay y el año que viene con gente nueva!" y no ta, este año ligué también que ta, este año me alcanzó COMPAÑERA Y COMPAÑERA y a la vez el grupo que nos tocó a nosotros es, es, es el grupo en particular, el nuestro... sí las docentes de la clínica te lo pueden decir, es, es especial, saludo. (Victoria, focalizada 377)

P: Hicimos un grupo tan lindo, nosotros siempre nos, bueno nos decimos, ayer justo nos juntamos para la última juntada del año (...) Sí, y nos decíamos que, es como que nos hicimos el año más, como que fuera más pasadero, y cuando bueno, cuando alguno, aparte nos llevamos de, de contarnos cosas personales ¿viste? que, hay una compañera que está re cuidando la familia y nosotros siempre estamos, entonces es como que nos hicimos re compañeros y nos fuimos apoyando. Que no me había pasado, si bien en otros años me había pasado de tener compañera, pero no un grupo así que, es, ¡es divino! Aparte tipo, decíamos en la última guardia del Pereira juntamos todos los colchones en la cocina y dormimos todos juntos (risas) y era re gracioso, y, ¡y bueno y ta! Y además te unís a otras compañeras, es un grupo grande- siempre en los grupos grandes cuesta ponerse de acuerdo o estar, o cuesta que, que todos tiren para el mismo lado, pero, pero sí, es como que cuando alguna precisaba algo, si bien siempre cuando alguna, hay, hay algunas que se escuchan más o bueno, o cuando, pero no, fue organizado y sí, siempre con respeto, fue lindo este grupo. La verdad que sí. (Paloma, focalizada 58-60)

C: Entonces pasa que compartís muchas cosas de tu vida personal y todo dentro de lo que es la Escuela, a lo que compartís también muchas horas de guardia, muchas horas de estudio, también dentro de eso compartís cantidad de cosas. (Carolina, bio-focalizada 181)

OTROS CAMINOS

Como se dijo, la esfera educativa ha marcado sus biografías, por lo que es importante destacar los diversos recorridos que las llevaron a la Escuela de Parteras, ya que no todas llegan directo de secundaria o como primera opción de estudios terciarios. Se encuentran particularmente dos caminos, por un lado, el deseo de hacer la carrera de medicina, la que inician y es desestimada y abandonada porque no colma expectativas, lo que las lleva a la Escuela de Parteras de forma casi directa por cursar tronco común en primer año con estudiantes de dicha institución conociendo y quedando motivadas con esa carrera. Uno de los casos en que se inicia la carrera de medicina alcanza el cuarto año de la carrera, pero en su intención inicial estaba ser partera, lo que eligió complementar con la carrera de medicina que por ser la más larga decidió iniciarla primero. En este relato (Noel) queda en evidencia la importancia que se le da al contacto con la usuaria en estas personas y en especial en el perfil de estas estudiantes.

Vi: Hice medicina. Hice medicina ehh con parteras... me anoté en, en la Escuela de Parteras y en medicina. Yyy medicina no me gustó, ehh porque yo en realidad quería ser, quería recibirme de partera, pero, era como que quería ampliar el conocimiento o ir un poquito más. Ta agarré y me anoté a los dos y cuando empecé medicina fue que el compañerismo fue diferente, es como que, yo acá veía que éramos todo un equipo, mejor onda, todo y allá es como que cada uno hace la de él y ta, entonces fue como que no, no me llamó mucho la atención. Creo que hice el primer parcial y antes de hacer el segundo me fui y cuando me fui dejé el grupo yyyyy (Victoria, biográfica 289-302)



J: Yo quería hacer medicina, porque quería ser médico y no sé qué (cambia tono de voz) ¡bueno ta! V: ¿Por qué lo decías así? J: Porque sí, porque claro, uno piensa aunque es otra cosa, te juro que vos pensás que, que es otra cosa, que- no sé qué pensé, realmente, específico no sé qué pensaba Se ve que le veía el prestigio y no le veía la carrera, era como algo así (...) Uno ve el título Exacto, se ve vestido de túnica con un estetoscopio, ¿cómo es esta marca re cara? (...) El tema es que ta, cuando yo me anoté en la, en medicina, me anoté en medicina, hice seis meses y perdí el introductorio, justo igual, me tocó la clase- éramos todos del interior, todos, todos, todos, creo que había una de Montevideo que ni hablaba, Entonces era una clase súper linda, re unida, nos ¡°@! "#\$%y/()=?¡ de la risa, no sé qué, pero coincidió, pero el resto! era la gente, no sé cómo describirlo pero, una competencia innecesaria- a esta altura por lo menos de la carrera primero era! No sé era como un ambiente que no, no era, no sé, yo no me siento cómoda. Capaz que el día de mañana digo, quiero hacer medicina y la hago, pero seguramente no le de pelota a la mitad de los ¡°@! "#\$%y/()=?¡ esos que andan a la vuelta. Pero no sé, es como una carrera extraña. Y bueno ta y perdí el introductorio, me quedé seis meses, trabajando en realidad. (Josefina, biográfica 250-256)

N: En 2010 creo que arranqué medicina la carrera en doctor en medicina, ehh, 2013 ehhh porque me tranquilé, me tranquilé de tercero a cuarto digamos, que me quedaron unas materias pendientes, y en el 2014 arranqué con parteras ¡y ta! (Noel, biográfica 51)

N: Entonces arranqué medicina, que es medio todo básico que no tenés mucha práctica, no, hasta, hasta, era todo teórico hasta, hasta cuarto ¿no? yyyymm, y bueno yo ahí, ahí tuve como, se me abrió la puerta también, me tranquilé pero a la vez se me abrió otra puerta de preguntarme realmente si quería seguir con medicina, o lo estaba haciendo porque, no sé, por costumbre, porque en realidad no estaba muy motivada, porque no, había, no, no encontraba motivación en leer tanto, en ¿viste? (...) medicina, a mí siempre me gustó el, la biología. La biología y, el, hice sexto ¿viste? sexto de medicina, quinto biológico, siempre eso me atrajo ¿viste? la anatomía humana, este, pero... claro después me descubrí que en realidad, desde chiquita, no sé qué telenovela vi, que había una partera y me enamoré de esa partera, de una, como una telenovela argentina era, que una de las principales era, era una partera (...) yyy bueno ta, arranqué con medicina por eso, en realidad porque, para, porque después pensé también que era una forma, digo bueno si, si no me gusta esto, después hago parteras, pero ya arranqué con medicina, y bueno no sé. Mi cabeza y me hice todo un plan, un plan ahí a largo plazo que no, no me funcionó (ríe) pero, y bueno arranqué con parteras también, ehh descubrí el acercamiento hacia la mujer que, que medicina no me estaba dando el acercamiento a, a nada (risas). A nada físico, humano, entonces claro, eh fue como un descubrimiento, claro, y fue como más práctica, fue como que, vos realmente te das cuenta si te gusta o no, ya desde el principio de la carrera, que con medicina no te pasa, que es un, recién en cuarto, ahora creo, algunas prácticas. Y no sé, capaz que llegás a quinto y no sabés todavía si (Noel, biográfica 167)

El otro camino es la Escuela de Tecnología Médica (EUTM), la que tiene una prueba de ingreso, para lo que como estrategia de avance se inscriben en ambas Escuelas, teniendo la posibilidad de cursar la materia compartida, el ESFUNO (ciclo estructuras y funciones normales). Aquí se presentan dos situaciones, empiezan el año curricular en la Escuela de Parteras antes y les gusta, lo que denominan como 'enamoramiento', por lo que siguen independientemente de cómo les va en la prueba de ingreso de EUTM (algunas habiendo salvado la prueba), y la otra es que pierden la prueba y deciden cursar toda la carrera para no dar la prueba de ingreso de EUTM nuevamente (caso de Fernanda).

F: di la prueba de EUTM en 2014, fue la prueba de EUTM sí, en el 2014 (...) Radiología, imagenología. Y bueno ta, ehhh quedé con la misma cantidad de preguntas que los que entraron todavía, ¡me quería re matar! (...) ¡Y ta! nada. Hice, me anoté en parteras para hacer ESFUNO, para después revalidar. Tenía una compañera que hoy por hoy está, perdió la prueba del internado, que me insistía que arrancara, me, me iba a encantar "no ta NOMBRE, ni en pedo, no me va a gustar, no". (...) En 2014 lo hice, de una sola vez, lo aprobé, me fue bien, ¡ta! No me fue súper bien, el único que tuve que volver a dar fue renal y endócrino, que dimos cuatro en un día y perdí ese. Pero los otros tres los salvé, lo otro súper bien me fue por suerte. ¡Igual estudiaba, me encantaba! 2015 no hice nada, 2016 arranqué la Escuela y me vine a vivir para Montevideo. (...) Amo medicina igual, si me preguntás, no arranqué medicina porque dije, no voy a estar ocho años mantenida, aunque dejé de trabajar, este año recién, seguí con el seguro de paro, o sea, no es que me estuvieran manteniendo tampoco. Pero, fue por miedo a la cantidad de años que no hice medicina que es lo que realmente quería y quiero, porque si me preguntás todavía quiero. Igual por suerte amo lo que hago hoy por hoy, pero salí de segundo sin saberlo porque vi un parto en todo segundo. (Fernanda, biográfica 231-237)

A: (...) me acordé que había tecnologías médicas en EUTM y te saltan pila de cosas para que te metas en la Escuela de Parteras para salvar el ESFUNO, y ahí fue que yo asocié una cosa con la otra. Y me anoté igual a las

dos, como yo ya era libre, libre, libre, me anoté a las dos, iba a hacer las dos de hecho, ¡no ta! pero me quedé, me enamoré...revalidé igual el ESFUNO, porque uno nunca sabe, pero me quedé, me quedé acá! (Azara, biográfica 289)

F: en realidad yo salí del liceo y fui a Facultad de Veterinaria. ¡Igualito!! Y bueno, hice un año y medio, y me iba mal. En realidad, no me iba tan mal, pasé a segundo, o sea iba salvando, ¡pero ta! Claramente no era lo mío. y Ta, ahí dejé, y la verdad no sabía qué hacer. Me puse a trabajar. Porque dejé en agosto, entonces me puse a trabajar hasta enero. Preparé la prueba para la EUTM, que ta, no sabía tampoco que iba a hacer, ¡la preparé nomás...Y ta! Primero iba a hacer psicomotricidad, ¡nada que ver! ...y después dije ta, bueno mejor hago fonoaudiología, di la prueba, entré pero...ya...la prueba se da en abril y yo había empezado parteras en marzo, o sea ya había empezado por el ESFUNO por las dudas, y empecé todas las materias porque no ta! no sabía ni qué quería hacer. (Floricienta, biográfica 216)

II. Categoría Currículum

a. Propiedad Contexto Institucional: Dimensión Valoración Interna

DEBILIDADES

En esta dimensión se establece un nexo entre la metacognición y la motivación a través de un puente que es representado por la práctica. Es clara la relación en la que las estudiantes a través del reconocimiento de sus aprendizajes expresan cierto nivel de satisfacción por haber aprendido, lo que las lleva a un camino de motivación generando espacios donde se producen nuevos aprendizajes.

Evalúan como han sido sus procesos de aprendizajes y señalan las estrategias que han resultado positivas para ese fin, encontrando verdaderas consistencias. Por un lado, aparece “el hacer”, el poner en práctica, ejemplificar, problematizar o representar, relacionando en situaciones ficticias o figuradas para comprender como sería en la vida real. Por otro lado, el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares y con sus docentes (lo que se señala en detalle en la propiedad entornos personales de aprendizaje) que juega un papel importante en la toma de conciencia de sus aprendizajes.

La Dimensión **Valoración Interna** da cuenta del valor que le atribuyen las estudiantes a la Escuela de Parteras como institución educativa. Dentro de las debilidades percibidas se encuentran como obstáculo fundamental la falta de actualización de plan de estudio que cumpla con la flexibilidad de trayectorias estudiantiles, se describen los obstáculos que ofrece el no contar con sistema de previaturas, la necesidad de cursar materias de forma anual, la asistencia obligatoria a los teóricos y la falta de articulación entre la práctica y la teoría. Asimismo, dan cuenta de otras dificultades como la del rezago estudiantil que provoca perder la prueba del internado o alguna de las Unidades Temáticas Integradas (UTI) de Estructuras y Funciones Normales (ESFUNO) lo que enlentece sus recorridos y mantienen la incertidumbre que ofrece el no saber qué implica ser parteras, como vimos en la Dimensión La Carrera, Propiedad Identidad Profesional de la Categoría 1 Identidad.

E: No me parece. ¡Es como que ta! desmotiva un poco la carrera, en un principio en primer año. Porque no es lo que nosotros, o sea, no sabemos lo que va a ser obstetricia, en primer año. ¿Entendés? Vamos a decir, ¿qué nos toca después? ¿viste? y estamos como, que, desafiando, ¡decir ta! Paso a segundo a ver si realmente segundo, ¡porque según segundo hay tal materia, tal materia, tal materia que de repente uno puede entusiasmarse y decir “bueno ta! será lo de la carrera”. ¡Entonces ta! primero a mí me costó un montón por ese motivo, porque ta, era como que era medio denso, jera un poco difícil y como que ta! Ehh, le fui, le fui, le fui hasta que pasé ese obstáculo y cuando llegué a segundo. (Elba, focalizada 24)

E: Entonces esa trancadera veo. Que a veces te trancan por una materia al santo botón y no te dejan seguir con las otras. Si es, eeehhmmm, ¿cómo se dice? ¿correlativa una materia con otra? Por ejemplo, química con química, sexología, sexología. Ta! Ese régimen de previatura, que sean la misma materia no digo nada, pero a veces que te queda, no sé, con inglés ponele -ta nadie se queda, pero- que pierdas un año, de todo ¡te querés

matar!! Eso es lo que no, no...ta yo me tranquilé justo con eso y me recalenté, ta, es un tema de uno ¿viste? Yo no digo que no, pero, pero cuesta pila, entonces claro, ahí también creo que nota las diferencia de quién realmente tiene la perseverancia y le gusta y sigue adelante y quién no, porque la mayoría termina dejando, ¡se rinde! Sabés lo que pasa con la Escuela, se terminan rindiendo, la mayoría termina dejando, y después ta! son pocas las que se reciben...Porque es tan, tan -ta bien que sea exigente, no digo que no, me parece, me parece bárbaro, pero eh hay un sistema de que claro, creo que es el único lugar que tiene eso que, que, ¡te mata! Y más acá, yo que sé. Y ni que hablar que hay que estudiar y hay que salvar, estoy de acuerdo ¿no?, de repente hay materias básicas que uno tiene que saber y ni que hablar, pero hay veces que vos decís te quedás con una que vos decís ta...que después no puedas ni continuar ni, no sé, pero que te tengan, yo que sé... Y lo mismo ahora, ta las que quedamos fuera del internado, si no trabajás ¿qué hacés? te rasqueteeas. (Elba, biográfica 531-535)

La valoración más destacada es la que asocia a la Escuela de Parteras como una casa, a “la segunda familia” encontrando ciertos paralelismos que pueden explicar esta asociación y que están en estrecha vinculación con la Dimensión *Relaciones*. Esta caracterización es atravesada por valoraciones positivas y negativas de la institución, que hacen que se fortalezca esta situación de familiaridad. Una de las características principales es que por tratarse de un Servicio Universitario pequeño se conocen entre estudiantes, docentes y autoridades, lo que se ve potenciado por uno de los aspectos peor evaluados en la carrera que se trata de la carga horaria, que surge en esta dimensión como el tiempo que pasan en la institución, sea física o simbólicamente y que se expresa en términos de convivencia.

J: Y bueno, después trancas por el camino sí, eh los horarios, lo mismo que estamos peleando, la carga horaria. Que eh son prácticamente los cuatro años de la carrera prácticamente horario completo (...) todavía con los baches que te dejan en el medio, que están considerados para gente que vive acá, no está considerado para gente que ve en el interior. Yo tenía la suerte que yo me iba a trabajar, pero por ejemplo muchas veces eran por ejemplo dos horas y a mí ya no me daba el tiempo de ir a trabajar, iba a hacer algo acá cerquita, ¡ta! Eso también fue una tranca, porque implicaba un desgaste tremendo físico, y de dinero también (...) Este, y bueno en tercero también, la carga horaria... yo terminé tercero y me deprimí. Yo termine tercer año completamente deprimida. Y tuve varias catarsis en el año que abandonaba todo, carrera, todo, no que abandonaba tercero, que abandonaba la carrera. (Juana, bio-focalizada 107-111)

CARGA HORARIA

En este contexto la carga horaria extensa es un aspecto valorado negativamente en el sentido de exigencia, desgaste físico y emocional que agota a estudiantes y docentes. La falta de flexibilización en cuanto a la carga horaria se expresa a través de las largas jornadas que en muchos casos incluyen la guardia en las noches y el regreso a la actividad clínica por la mañana, o clases teóricas, y por la tarde se continúan este tipo de clases con metodologías didácticas que no favorecen aprendizajes. La asistencia obligatoria a los teóricos hace que asistan simplemente para no perder los cursos por inasistencias, no por los aprendizajes salvo aquellas materias que presentan actividades dinámicas participativas.

N: No, me parece, me ha parecido, demasiado a veces tener clases después de guardias de veinticuatro horas, me parece que habría que, que mo- porque creo que la mente ya de por sí no trabaja igual y es demasiado, no sé, a veces por cuestiones de tiempo se, se, se- creo tal vez no se pueden movilizar clases o, pero ver la forma de que no queden no sé, me parece demasiadas horas, y vos en la clase no estás eh, estás más dormida este no-. Yo me acuerdo las clases post guardia y es como que no, no retengo conocimiento. (Noel, biográfica 302)

F: Este, después, de la Escuela bueno ¿qué más? hay pila de cosas que no están regularizadas, como el tema de las guardias "las faltas"... las guardias que, a veces son una cagada porque somos un millón, no tienen en cuenta que a veces estamos tres sentadas toda la noche sin dormir y al otro día tenés un introductorio de cuatro horas de "clase magistral"... y no, no escuchás, y fue lo que pasó este año, arrancabas las guardias antes. No tuvieron en cuenta que nosotros el otro día tenemos que ir y sentarnos y no, (se omite) no te dejaba dormir, recién ahora dormimos tipo dos horitas. Entonces, no podías dormir. Los ginecólogos R1⁶⁴ se dividen, ¿y nosotras? Toda la noche despiertas, ocho de la mañana, cafecito y al Clínicas. y así fue como perdí varias clases, entre

⁶⁴ Forma de referirse al/la médico/a residente de primer año.

ellas DPPNI⁶⁵, metrorragia-me las perdí porque estabas así (gestos de dormida), eso ta. (Fernanda bio-focalizadas 43)

J: Este, y bueno en tercero también, la carga horaria... yo terminé tercero y me deprimí. Yo termine tercer año completamente deprimida. Y tuve varias catarsis en el año que abandonaba todo, carrera, todo, no que abandonaba tercero, que abandonaba la carrera. (Juana, bio-focalizada 111)

J: Y a vos eso te quita, te saca calidad de todo, de estudio, de vida de calidad de tiempo con tu familia, todo, toda tu vida porque-. Yo me acuerdo que me ponía a estudiar y no, no me entraba, no me entraban las cosas. Yo segundo año lo hice divinamente bien, y tercero pahh salve las materias ahí. (Juana, bio-focalizada 117)

CARENCIAS

La “pobreza” didáctica que encuentran es atribuida a la carencia presupuestal, que por otro lado puede ser atributo de la falta de formación docente o resistencia al cambio de paradigma educativo que posiciona al estudiante en el centro y no al docente con su saber, lo que solo se hace en el discurso y no en las prácticas, siendo las cátedras ajenas a la Escuela las más resistidas a este cambio.

J: Como que la clínica de segundo era como que teníamos que aprender más a actuar, tenías que saber actuar con un muñeco, para que te salga bien una estación de la prueba, era- es raro, porque en realidad vos no venís a eso. o siempre decía que en segundo te enseñaban a actuar ¿y qué era lo otro? - sí porque en sexología también vivíamos actuando. Yyyy - y no me acuerdo qué era lo otro- Que no aprendíamos obstetricia, que aprendíamos justamente eso.

V: Teatro.

J: Teatro, nos faltaba cantar y ya estábamos, pero son maneras en realidad, uno lo entiende después, ¡pero ta! No hay, no sé si es el presupuesto o qué para hacer otro tipo de cosas, llevamos a todas al hospital, no, tienen que tener cuatro ojos arriba de cada uno porque en realidad somos como cosas que nos sueltan ahí y empezamos a andar, como un pac-man que anda (risas) ¡Entonces ta! En algún momento me enojé pila con la Escuela, sobre todo al principio, las veces- o sea todo esto que tiene de retrógrado digamos, de las previaturas, de que no te dejen- por una fatalidad, anotarte más tarde a algo, sobre todo un curso, porque un examen de última tenés seis periodos, pero un curso, que ta. Y bueno, yo que estoy en el orden, muy cerca del orden digamos que voy a las asambleas y eso, como que participo, ahí se ve mucho, muchas cosas que, por ahí ta. Y bueno que, también el tema de - no sé, esto como más institucional, no es tanto-. (Josefina, bio-focalizada 4-8)

M: Me perdí, todo el tiempo explicándole la importancia de hacerse el PAP⁶⁶ y que prevenir el cáncer, porque ta, era lo que querían escuchar ¿entendés? y tenía que hacerle todo el control de embarazo a la mujer que no tenía panza y estaba de veintiocho semanas, entonces- que si hubiese sido con una paciente de verdad no me pasan esas cosas. Entonces es como que nos sabotea la oportunidad de lo que sabemos, o lo que no sabemos, porque capaz que yo no sabía hacer un control, pero dejame mostrarte que no sé hacerlo, que es la carencia que tengo, no me digas cuando faltan dos minutos para salir de la prueba. Aparte calculo, agarro el gesto, veintiocho semanas me daban, y estaba así planchita como yo (...) Entonces, ¿entendés? Está todo mal, está todo mal, las actrices, no estamos estudiando teatro. (...) Ponele un almohadoncito ¿entendés? Que yo entre y sepa que voy a atender a una embarazada. (Marisol, biográfica 385-389)

Vi: Farmacología en el Clínicas. Pero ¿qué pasa? no es la Escuela, eh en eso se nota. por eso yo digo que lo bueno de la Escuela es lo otro, que las materias que son, creo que las de la escuela, las que se dan en la Escuela eeehhhhh son, son, creo que en ese sentido somos importantes las estudiantes. Y en las que no se dan en la Escuela se nota la diferencia. (Victoria, biográfica 410)

ORGANIZACIÓN

La “pobreza” didáctica que encuentran es atribuida a la carencia presupuestal, que por otro lado puede ser atributo de la falta de formación docente o resistencia al cambio de paradigma educativo que posiciona al estudiante en el centro y no al docente con su saber, lo que solo se hace en el discurso y no en las prácticas, siendo las cátedras ajenas a la Escuela las más resistidas a este cambio.

⁶⁵ Desprendimiento de placenta normalmente insertada.

⁶⁶ Papanicolaou.

P: Ehh y este año sí, como que estuvo eso -yo comparando años- como que estuvo mucho mejor organizado, los talleres, todo, como que las docentes, bueno las docentes que tuvimos como que iba con pila, -éramos pila también- y ella iba con ganas y todo. (Paloma, focalizada 153)

P: Sí, sí, sí claro, yo creo que, si bien es con, si bien el año pasado bueno que veníamos con docentes, bueno si bien nos agradó el cambio que hubo, las docentes que vinieron, pero si bueno tuvimos una pausa ahí que capaz que, sí que, que sí que nos perjudicó, y capaz que por eso el año pasado no me sentía segura, pero, pero sí ta. (Paloma, biográfica 277)

A: Y entonces, me parece que la mujer pariendo, no le podés, le estás explicando, "en realidad lo aprendí con tal docente, que me parece que está bueno porque la explicación es esta"...Entonces me parece que falta, el que te dejen - que sepa cómo hacerlo- porque capaz que no hay, "un capaz que yo no lo hago porque no tengo ganas, no lo hago porque no sé enseñártelo", para que vos explotes tu Partera. A que no todos los partos tienen que ser como a la docente le gusta, sino como vos te sentís -dentro de lo que se tiene que hacer por supuesto- como a vos te guste. No sé, higiene los mismo, hay docentes que te hacen lavarle hasta las uñas de los pies y otras que, cuando le estás lavando los muslos te dicen "¿para qué lavas tanto?" ¡¡Pónganse de acuerdo!!Tengo una guardia distinta con cada docente, la enseñanza lo mismo. El orden, que para mí es, -no te cambia para mí como Partera el orden de las cosas- "pero a esta docente le gusta este orden y a la otra le gusta"- mirá que ya lo peleamos en 2do con carta y todo...No puede ser así, yo no puedo depender de quien me toca en el examen, de qué es lo que tengo que contestar, el orden que le tengo que dar, porque el orden que le gusta a esta docente no es el orden que le gusta...Entonces no, me parece que hay cero comunicación entre ellas, primero y principal, y no tienen -capaz que no es culpa de ellas- capaz que no tienen el sustento pedagógico, no sé cómo decirlo, no tienen un... Vos dame de tu, de tu experiencia, ¡me encanta! Pero la que tiene que explotar soy yo, y hacer las cosas como, todas me parece. Porque todas somos distintas y todas tenemos diferentes técnicas y a unas nos gusta una cosa más una cosa que la otra..."pero tenés que hacerlo según la docente que tengas al lado porque si no, o esta te arranca la hoja y la otra te grita adelante de toda la guardia", y venís acá y, ¡no pasa nada! Entonces es como... Ahora estoy más calmada, pero hace como un mes atrás, por ejemplo, dije voy a dejar, -no la carreravoy a dejar que la Escuela explote, no voy a ir a más nada, porque al final pierdo tiempo. ¡Que se arreglen las generaciones siguientes! (Azara, biográfica 346)

Por otra parte, los relatos dan cuenta de que las docentes no se posicionan en su grado académico como Asistentes (Grados II) como pares de Asistentes de las cátedras de ginecología y se colocan en un lugar de inferioridad, lo que deriva en la pérdida de reconocimiento y respeto de sus propias estudiantes que ven como se deslegitiman profesionalmente ante los médicos. De esta forma se exige que la institución responda por las actitudes docentes que como representantes de la Escuela dejan de ver que están enseñando el ejercicio de la profesión, y permitiendo se vulnere derechos de estudiantes y usuarias. Esto se relaciona directamente con lo que se manifestaba en la Categoría 1 Identidad.

El cogobierno tiene un fuerte peso en estos conflictos internos, en donde surgen situaciones de disconformidad con las resoluciones adoptadas, especialmente en las que se han discutido aspectos concernientes la modalidad de enseñanza, la subordinación al equipo médico sentida y vivida por las estudiantes en los centros de práctica, los valores profesionales que desean aprender y no se les enseña en práctica sino solo en teoría, la organización didáctica que por un lado plantea el real cumplimiento de contratos didácticos y que por otro plantean sean aprobados antes del inicio de los cursos. Estas disconformidades son planteadas a pesar de estar o no presentes en los ámbitos de cogobierno, sabiendo que son representadas y sin presentar objeciones hacia sus representantes. Reconocen una pérdida de fortaleza como institución por falta de acuerdos.

F: Sí. Y la verdad que hay muchas carencias, de muchos tipos en la formación, esteee, ya lo puedo- algo que me llamó la atención fue la formación que yo tuve el año pasado en segundo año, que me dieron todo fisiología, todo, este año en segundo año no la tuvieron, porque hubo un cambio de docentes y eran, no es por nada pero eran docentes más abala- aba-abarcadas a lo que serían el día a día y no tanto a lo que realmente hay que hacer, quizás, que eso afecta me parece la formación de nosotras porque, a veces bueno pero "acá se les enchufa esto porque no sé qué", pero el libro me dice esto que no y esas cosas. (Fernanda, bio-focalizada 39)

F: tema de presentar contratos didácticos, se empiezan las clases sin contratos aprobados, lo cual está mal. Llegamos y a veces nos dicen, a no se aprobó ta, de repente se aprobó o algo y no tenés idea, te van a evaluar y hay docentes que te dicen, bueno se va a evaluar tantos temas del curso, hay otras que no. (...) (Fernanda, bio-focalizada 52)

C: Pero la otra parte sí, más desde, el movimiento de lo que es el CEDEP⁶⁷, el Comisión Directiva, que, también han tenido, como ya te decía, se ha podido solucionar, en algunos casos tarde en algunos casos no se solucionaron, inclusive, sé de otras compañeras de otras generaciones venideras, que venían detrás de nosotras, que les siguió pasando lo mismo. Entonces, en ese aspecto, no creo que haya habido una solución. (Carolina, bio-focalizada 75)

De esta forma se describen diferentes posicionamientos dentro de la institución/familia/escuela: las estudiantes en un lugar de inferioridad en el que quedan sujetas a las decisiones de docentes y autoridades, denuncian conflictos y realizan permanentes demandas; las docentes ocupándose de la formación directa en el afán de que todo se mantenga en armonía; otras desde un lugar de superioridad actuando con cierta verticalidad; y las autoridades que actúan y toman posición cuando los conflictos son demasiado grandes como para resolverse en espacios de cogobierno, tomando resoluciones mediadoras que no convencen ni resuelven los reclamos. Este paralelismo al funcionamiento familiar provoca rupturas en contratos implícitos de relacionamiento, así como de responsabilidad profesional que afectan la calidad de enseñanza.

A: Entonces, sentimos que como que ahí hay una verticalidad que está de menos, que no está respetando el cogobierno y que nos está afectando en el aprendizaje, porque entre que te quemás, estudiás quemada y después encima venís y no tenés clase, y no te contestan. Pero para mí tiene todo el potencial para serlo, ¡porque por escrito está! Por escrito está y vos lees los contratos a principio de año y están, y lees las horas, en marzo, febrero incluso hemos tenido contratos en febrero, maravilloso, y después todo se va cambiando, se va modificando y maneja porque nadie te escucha (...) (Azara, focalizada 75)

J: Nooo, nooo, nooo, bueno ahora que las chiquilinas tienen una sola guardia por semana ¿viste? De 12 horas, tampoco lo veo, no me parece tampoco justo, ni para ellas ni para nosotras que hicimos veinticuatro por semana, para nosotras porque nos matamos y para ellas porque ellas no están teniendo la misma práctica que nosotras, ¡no es la solución! Este, yyyyy no y los teóricos a las ocho de la mañana siguen. Y a las siete de la tarde termina un teórico de fármaco, por ejemplo. (Juana, bio-focalizada 115)

J: (...) creo que ahora nos están escuchando un poquito más, pero, también me da la sensación de que nos están escuchando como, bueno no quiero que me hagas otro berrinche. Y me deja un poquito de, de sabor amargo eso porque... no es por el berrinche. Entonces este, pero hay cosas positivas. (Juana, bio-focalizada 127)

J: (...) yo noté que había una falta de control horrible, y si bien yo vine, porque mis compañeras no merecían perder no sé qué, eso de bueno, pasan todas también – o sea, cualquiera de las dos me pareció una falta de respeto, hacia mí, que soy la que vengo siempre en hora, siempre estoy acá en hora- eso me pareció una- me fui a casa con una angustia, porque yo pensé que, no sé, que la resolución iba a ser otra, no sé. (...) (Josefina, bio-focalizada diez)

“LA SEGUNDA FAMILIA”

C: La Escuela es como una segunda gran familia, para nosotras. Es como, la mayoría venimos de todas partes diferentes o si estamos acá en Montevideo, pero la gran mayoría somos del interior estudiantes de parteras, entonces estás acá sola, y encontrás en tus compañeras y en la Escuela la contención del hogar que tú necesitas, entonces pasas muchas horas dentro de la institución, ahora acá no sé, allá cuando teníamos el edificio allá en la Escuela, pasábamos muchas horas, porque era nuestra casa. Y las compañeras, nuestras amigas eran nuestra familia. Entonces pasa que compartís muchas cosas de tu vida personal y todo dentro de lo que es la Escuela, a lo que compartís también muchas horas de guardia, muchas horas de estudio, también dentro de eso compartís cantidad de cosas. (Carolina, bio-focalizada 181)

F: Claro, porque en (se omite) es como, no existe relación entre docente-estudiante. ¡Acá comemos juntas! (risas), o sea, algo que nunca se da (Floricienta, biográfica 455)

⁶⁷ Centro de Estudiantes de la Escuela de Parteras.

J: Bueno, yo creo que, que, yo para mí la Escuela es una casa, yo para mí la Escuela, yo quiero muchísimo a la Escuela. Ahora están habiendo algunos problemas, pero como hay en cualquier casa (risas) V: Claro, porque es una casa, una familia, tal cual. J: Pero yo lo veo, ¿no? Yo creo que somos tan suertudas nosotras, en, en capa en la Escuela de Parteras, de que nosotras podemos tener una charla con una profesora, que podemos confiar, que podemos venir, decir mirá me está pasando esto, y que se, y que el noventa por ciento se preocupan y, te van a brindar un apoyo. Bueno la Unidad de Apoyo a la Enseñanza me parece que es genial, no sé si está, si está ¿viste? funcionando al cien por ciento, pero creo que es, pero creo que es una herramienta genialísima que tenemos. Los estudiantes tampoco sabemos para que está la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, entonces ehh claro, tampoco termina de ser útil. (Juana, bio-focalizada 121-123)

“EL DUELO”

Esta investigación se llevó a cabo en un proceso de reacomodación institucional en lo respectivo a la estructura edilicia, por lo que puede considerarse un “duelo” por aquella institución que, en buenos o malos términos representaba la casa de estudio. Alcanzado el ideal en el nuevo edificio las desventajas que encuentran son por un lado, la falta del espacio de reunión, de convivencia que compartían entre estudiantes, y la que impacta en sus actividades de aprendizaje es en referencia a no contar con la sala de informática con la que contaban en la vieja Escuela, situación agravada por no tener red de wifi que les permita aprovechar los tiempos y espacios institucionales para realizar tareas, adelantar trabajos en grupo o incluso estudiar en los puentes que tienen entre materias.

J: Ay no, ahí me mataste, pensar en este momento- lo que sí te puedo decir es de eso- una cosa que, que también es de la Escuela ¿no? En el Pereira teníamos una sala de informática que acá no tenemos. Y eso es fundamental, eso es fundamental. Yo era una de las que la usaba ¿por qué? Porque tengo tiempo libre a veces en el medio, porque no me puedo ir a mi casa y (se omite) y yo qué hacía... es tiempo de estudio (...). (Juana, bio-focalizada 289-293)



F: Nooo, ¡acá no hay interné!! No te podés conectar. No te, no sabés lo que me pasó el otro día, vinimos a entregar el trabajo de DOCENTE y lo trajimos en un mail "Yo ya les dije que no se puede usar", "¿cómo que no se puede usar?", "¡no hay internet!!", ¿cómo no hay internet, algo tan básico, ¿entendés? para pasarte un, bueno, cuando trajimos el video de obstetricia un link, tuvo que conectar la docente, DOCENTE su celular y descargar todos los videos, se consume todo el plan del docente que no tiene porque, porque no hay internet. Y hoy, es fundamental que en una Universidad haya internet. (Fernanda, bio-focalizada 451)

C: (...) entonces pasas muchas horas dentro de la institución, ahora acá no sé, allá cuando teníamos el edificio allá en la Escuela, pasábamos muchas horas, porque era nuestra casa. (Carolina, bio-focalizada 181)

b. Propiedad Contexto Institucional: Dimensión Ambiente Psicosocial

CONFLICTOS Y TENSIONES

Como otro aspecto de la valoración institucional se expresa lo poco amigable que resulta la página institucional de la Escuela, la que no ofrece la información de forma organizada y accesible.

En la Dimensión **Relaciones** se identifican los aspectos vinculares, emocionales y los sentimientos que representan las formas de vincularse en la institución. Como se dijo, la Escuela de Parteras es institucionalmente sentida como la segunda familia donde las estudiantes se posicionan en el lugar de las *hijas*, por momentos rebeldes, por momentos dependientes, y por el otro lado las docentes que ponen límites acompañan en los primeros pasos, sobreprotegen, y al mismo tiempo piden autonomía, capacidad de autogestión y resolución de problemas, en analogía a *madres* de hijas adolescentes. Éste último punto es el que quizás más reclaman, considerándose vulneradas por integrantes de los equipos médicos de los cuales no se sienten partícipes y que las docentes no las resguardan.

A: Sí, sí, como institución me parece que cada vez está como peor...porque es distinto, no sé. Es como que no existí -en muchos lugares- no existimos y si estamos ahí, estamos a la deriva con el Grado II o el residente que ande a la vuelta...entonces es como si, si esta generación que se recibe el año que viene, -bueno o el otro- pero esta, esta generación que entra en cuarto, pasó desapercibida, el año que viene, el año que viene están los mismos, el R1 va a estar como R2, o R2 R3. Entonces, si no tuvimos el apoyo de la Escuela un decir "bueno, pero somos esto", ¡el año que viene va a ser igual! A lo sumo de forma individual, te agarrarás a las piñas con algún R, pero después... (Azara, biográfica 374)

A: Sí, en segundo, tuvimos, inconvenientes con dos docentes en particular, de la clínica, yyy, que además veían con un historial de otras compañeras y muchas generaciones atrás que venían teniendo problemas con exactamente las mismas. Y lo que hicimos fu unirnos todas, ahí sí de verdad estuvo como toda la clase de acuerdo, la mayoría y logramos modificaciones, modificaciones con las que esas docentes en particular no estuvieron de acuerdo y se terminaron yendo de la Escuela, y se mejoró muchísimo a partir de ahí. Porque no era un problema, a mi entendernos tenían un problema de conocimiento o de cómo- hubiesen sido excelentes docentes- de hecho, una de ellas para mí, tenía todo el potencial de ser la mejor docente de la Escuela, ¡la mejor! El problema era su actitud y su forma de hacerte aprender en las guardias y en las rotaciones y era lo que no estaba bien. (...) No estaba bien, en, en, no está bien ahí, no está bien en el liceo, no está bien de un docente. El aprender -nosotros lo usamos incluso en una carta, que fue una oración de una compañera- no hay que aprender desde la frustración. (...) (Azara, focalizada 52-54)

F: Sí porque estaban mis compañeras más cercanas, ymm, y no recibieron apoyo de parte de las docentes, prefirieron trabajar con su equipo, o sea, no hay apoyo de parte de las docentes hacia nosotras, - o sea, no son todas, pero, la mayoría-, no hay apoyo. Eeehhmmm, y la formación no siempre es la adecuada, tenemos que adaptarnos a cada docente, no nos dejan ser a veces, casi siempre (ríe) (Fernanda, bio-focalizada 65)

M: Como estudiante en realidad nunca sentí como que estuviera, éramos las estudiantes ahí, las de violeta, a las de violeta no les damos bola. Nunca sentí, ni yo ni ninguna estudiante que se involucrara con el equipo, nunca nos hicieron sentir parte del equipo, éramos como ah las estudiantes ¿entendés? Sí, pero éramos como el esclavito, no era somos parte del equipo o ¿entendés? Era tipo, "ay chiquilinas, se animan a poner un monitor", ahí se acordaban que estábamos nosotros. Cuando iban a asistir un parto no nos decían ¿quieren venir con nosotras a asistir el parto? era "¿Quieren poner un monitor? ¿Se animan a hacer el ingreso, ¿Te animás a fijarte tal cosa? ¿Te animás a hacer los test rápidos?" Eso no es ser parte del equipo, porque si somos un equipo todos tenemos el mismo valor. A las estudiantes no se les da el mismo valor que se les da a las internas o se le da, al resto del equipo, que incluso, yo no he rotado por el Pereira, pero las que han rotado te dicen que hay tremenda diferencia en cómo se sienten siendo internas a como se sintieron como estudiantes, y hay muchas que justamente no quieren ir al Pereira porque tienen eso de cómo se sentían así siendo estudiantes. (Marisol, biográfica 459-461)

A: No recuerdo grandes cosas en realidad, pero de Fármaco fue un gran tema. Fármaco sigue, sigue siendo hasta el día de hoy. Lo del Clínicas. creo que ahí nos agotó a muchas también porque, por ejemplo, con Fármaco la Escuela nos apoyó, pero la escuela nos apoyó hasta que no le metieron ¡°@!""#\$%y/()=?¡, después el resto había que bancársela. O sea, la Escuela realmente saltó y hubo reuniones de la directora con el Grado V cuando ellos quisieron que el trabajo que teníamos que hacer era relacionado con la partera y relacionar medicamentos. Porque vos leías el trabajo que vos tenías que hacer y estaba dirigido, para que la respuesta fuera que no. A que la partera no está habilitada, no está capacitada y ahí recién la Escuela intervino, pero todo lo veníamos peleando desde marzo, la Escuela "libertad de cátedra, libertad de cátedra, libertad de cátedra". (Azara, biográfica 356-358)

A: Entonces eso sí, estuvo horrible. Estuvo mal y lo peleamos y lo conseguimos. Y eso no es que impactó, "me perdí un taller". Esta es mi casa de estudio, es el lugar de la profesión de dónde yo quiero estar, es, esta persona que me está dando clases va a ser mi colega. O sea, estamos, sobre todo en esta carrera que es tan enfocada, -sí en la familia, en lo que vos quieras- pero está enfocada en la mujer y lo que siempre decimos cada vez que nos quejamos, -queja capaz que es una palabra fea- pero cada vez que protestamos por algo, no tengo que estar embarazada para que me respetes y me cuides y defiendas y...No. ¡Todas somos mujeres! Tengamos hijos o no tengamos hijos, no queramos tener hijos, tengamos cincuenta o hayamos hecho diez abortos; entonces eso era lo que más nos costó siempre y nos cuesta ahora, con algunas cosas de tercero de: "yo soy mujer también, porque todos los carteles nuestros son La Escuela son, valoremos a la mujer, respetemos a la mujer, las mujeres somos lo más, y sororidad, ¿y las mujeres que estamos en la Escuela?". Me parece que la, nuestra casa tiene que ser la que primero nos apoye, y después pa ´afuera. (Azara, focalizada 58)

M: Mirá yo creo que el Centro de estudiantes en la Escuela es como, es re, tiene un papel bien marcado, tiene mucho peso eso. Pero de a poco fui viendo también que a veces se abusan de ese (...) Las estudiantes y cuando a quejarse por cualquier boludés, y hacían carta por esto y hacían y hacían carta por lo otro y hacían carta y tipo, sean un poco, no sé. Me pasó con EX DOCENTE, me acuerdo que le hacían carta a EX DOCENTE, y yo a EX DOCENTE la veía de otra manera. (...) entonces, creo que, si se organizaran mejor o tuvieran objetivos más, ¿cómo te digo? algo más, más, algo más importante podríamos llegar más lejos. No usar ese peso en boludeces, o en una carta. (Marisol, biográfica 429)

ASPECTOS POSITIVOS

Las estudiantes pasan muchas horas juntas en la institución, comen, duermen, estudian, conversan, comparten diversos momentos, por lo que se generan vínculos de amistad que representan sus principales apoyos cuando se sienten desmotivadas. La convivencia trae aparejadas también relaciones afables con docentes, permitiendo cierta confianza que no se encuentra en otros lugares. La enseñanza personalizada, el reconocimiento de la individualidad valorada positivamente por las estudiantes, concede mucha intimidad en esos vínculos, especialmente con las docentes encargadas de la práctica clínica con quienes se solidarizan al considerar como desventaja institucional que los grupos de práctica sean numerosos, cuestionado esta situación más allá de sus propios intereses. En este sentido es de destacar que el género es determinante en las características de cuidado, y protección del otro por encima del beneficio individual; al mismo tiempo que hace que existan luchas de poder y se generen roces entre pares, con docentes y con las autoridades denotando carencia de sororidad. Las autoridades de la Escuela son concebidas como representantes institucionales, son "la Escuela", percibidas como cercanas y accesibles, por lo que se viven grandes frustraciones cuando como estudiantes no logran lo que desean o sienten que no acuerdan en su beneficio.

C: Que, eh, que es el resultado de lo que pasó durante los años de formación, porque justamente tenemos, la carga horaria que teníamos en la Escuela era mucha, entonces pasábamos muchas horas todas juntas y pasábamos muchas horas en un mismo lugar, o sino moviéndonos en patota ¿no? para todos lado (risas), éramos un bloque que no podíamos, no nos separábamos. Entonces, esa amistad, ese vínculo que lo vas generando es dentro de la Escuela, que después un poco se pierde. Ahora que digo, ahora en este momento que se pierde eso, porque después hay muchas compañeras con las que no volvés a hablar. (Carolina, bio-focalizada 187)

F: Bueno, es que para. Para mí tiene cosas positivas. Es más individual todo. No sé, la enseñanza todo, es como re personal, re ...como que una profesora puede sentarse y decirte "mirá me parece que..." Bueno, pasa. Bueno con vos más que nada...risas. Pero nos pasa también con otras docentes que tienen como ese intercambio de, de decir...no sé (Floricienta, biográfica 370)

F: DOCENTE, nos deja como que avanzar más en lo que es querer hacer, lo que nosotras quiéramos no, dentro de lo que se pueda, asistir el parto como a vos te gusta a tu manera, es una persona que te mira, te deja hacer, que es algo que está buenísimo de DOCENTE, me encanta. Estemm, s te tiene que corregir algo te lo corrige, sin ningún tipo de grito ni nada, te dice che mirá. (Fernanda, fio-focalizada 125)

F: Algo que de DOCENTE también, que mmm, siempre nos dice cuando hay instancias buenas y más las, ya sea en las guardias, que se aprendió de esto, qué no se aprendió, ¡es la única que lo pregunta! "¿Qué aprendiste hoy? ¿qué pensás de esto? Contame". La única que te ayuda a ver la cara de la paciente y todo lo que sabe con solo verle los gestos y las cosa que te dice la paciente, es DOCENTE, así en ese sentido..."ustedes se dieron cuenta que no quiere que hagamos nada por ella porque está acostumbrada a cuidar de los otros", cosas así, DOCENTE. En no abrirle las piernas a la usuaria DOCENTE, no hay otra, no sé (Fernanda, bio-focalizada 139)

Se expresa como beneficiosa la mudanza en cuanto a las posibilidades de mejorar la enseñanza, logrando acceder a las prácticas de laboratorio por las que organizativamente no se accedía.

P: Bueno, nosotros nos llamó pila porque, para usarlos porque para nosotros, porque viste que, para nosotros tocar y hacer, también es como que nos sirve pila, y claro, habían pila de material que, y como que nosotros veíamos que estaban y no hacíamos nada. O sí, aparte nosotros no somos, capaz que alguno es un poco más bruto, pero tampoco íbamos a romper nada, entonces como "ay no, no lo toques" y tipo, y decís, "¿qué hacemos entonces?". Ehh y este año sí, como que estuvo eso -yo comparando años- como que estuvo mucho mejor

organizado, los talleres, todo, como que las docentes, bueno las docentes que tuvimos como que iba con pila, - éramos pila también- y ella iba con ganas y todo. (Paloma, focalizada 153)

Vi: Sin, sin que haya una asignatura para determinadas cosas, te van enseñando en la carrera, no sé si son las distintas materias, el conocer gente, el cómo tratas con las pacientes o qué, que te van enseñando cosas que vos decís ¿no sé de dónde aprendí esto porque en realidad no hay ehh, no asignaturas que me lo enseñen, pero o aprendí. Y mismo, y mismo como en el caso de la empatía de vos con la usuaria o, con tus compañeros, que nos ha pasado pila de cosas que antes me acuerdo nos peleábamos por cualquier pelotudez en 1ero o capaz principio de 2do y después es como que vas tolerando más, como que te vas poniendo más en el lugar de las otras perdonas y vos decís ¿y cuándo me enseñaron esto? Y en realidad lo vas aprendiendo creo que en la marcha y creo que ta, debe ser, debe ser recursos que los vas adquiriendo a medida que vas cursando las materias. (Victoria, biográfica 367)

APRENDIZAJES CARGADOS DE EMOCIONES

Particularmente y al igual que en una familia, las tensiones son pasajeras y también existen momentos de cercanía, momentos placenteros que no solo comparten entre estudiantes, sino que también lo hacen con sus docentes, encontrando varias fortalezas en esta cercanía: se generan aprendizajes cargados de emociones lo que fortalece aún más los vínculos, aprendizaje de valores, actitudes profesionales que enriquecen sus vidas personales, y también pueden consultarlas cuando surgen dudas de otras asignaturas. (especialmente de aquellas que son dictadas por otras cátedras ajenas a la Escuela).

J: Y ustedes también son como nosotras (risas), pero más grandes. Algunas en realidad, y con otra, con más tiempo en la carrera en realidad. También llegan tarde, también (risas) ¡sí es cierto! También están ahí todas juntas y cotorreando en un cuarto, tomando mate. Es lo mismo, exactamente lo mismo, pero... Claro años después y, y ta formándonos a nosotros.

V: ¿Y el vínculo con ellas? o con nosotras?

J: No, es, es bastante bueno si bien (...) Por ejemplo, en la clínica, siempre vamos a la clínica, ya sé, pero, en la clínica son, casi todas las docentes eran, sino tenían tu edad andaban ahí, porque también pasa eso, son re jóvenes todas ustedes, yyyyy como que, es más a la par se le dice. Como más par, como que no es tan (...) Pero no, nos llevamos bien, yo que sé en la guardia y eso, que es donde más estás porque doce horas con una profesora, no estás nunca, ni en la poli. Yo me llevé bien con todas (Josefina, bio-focalizada 114-127)

P: Sí, para mí ehh la fortaleza es que, bueno ta ¿viste? cuando te, más que nada en la clínica, porque son con las docentes que, que o de las docentes de la escuela que nos relacionamos más, porque ¿viste estas materias de afuera? fármaco, como que no llegamos a tener trato, pero como que las de la clínica sí porque, si, esto de si tienes una duda o eso, pila de veces me ha pasado que estoy estudiando - bueno me pasó ahora en fármaco que yo tenía en pila de dudas y estaba re, re sobrepasada y sentía que explotaba y no quería perder otra vez- entonces decía, tenía una duda y ¿a quién le pregunto? porque no tengo a nadie q quién preguntarle, tipo porque mis compañeras estaban en la misma y eso, y ta, justito tenía el celular de una docente y le dije, "ta, mil disculpas- y yo sabía que ella sabía- perdóname por, por le digo por..", y ta, me dijo "sí, obvio Paloma", y tipo para mí eso es re, re beneficioso de tener tus docentes que te apoyen y tipo que se preocupen y que, y ta, para mí eso me parece re importante. Es, es lo que veo. (Paloma, biográfica 281)

M: Bueno, la verdad que hay docentes que me han marcado, de verdad, y hay docentes que no me las nombres porque no me acuerdo de quienes son, son tipo, son como esta lapicera ¿entendés? fueron una más. Que no me marcaron, capaz que, por una cuestión de tiempo, que no estuve mucho tiempo con ellas (...) No, pero, es que fue, fue positivo, no hubo ninguna que me marcara desde lo negativo me parece, que diga fulana no la puedo ni ver, no. Con unas he tenido más filling que con otras. (...) hemos hablado del rol, de cómo ver el mundo en general. (...) me cambiaron la forma de ver la vida y a las personas, no fue algo solo de la obstetricia o de la partería. (...) Yo creo que, en un montón de



cosas, yo creo que hoy en día doy las clases de preparación para el parto y yo no me paro en frente y les hablo, y que esas cosas yo las aprendí (...) Ese, ese ida y vuelta de co, de, ya el simple punto de que yo pongo las pelotas y les pregunto si se quieren sentar en las pelotas, en las colchonetas o en las sillas, que prueben donde están más cómodos, hacemos una ronda y que estamos todos a la misma altura, literalmente y no sé. (Marisol, biográfica 440-449)

El relacionamiento entre estudiantes es de hermandad, llegando a generar lazos de amistad que perduran toda la carrera y trascienden el ámbito académico. Conviven y comparten momentos de estudio, de cansancio, de estrés, frustraciones, momentos alegres, viajes para quienes viajan todos los días considerándose de esa forma muy apegadas. Existe complementariedad y retroalimentación en cuanto a sus progresos, valorándose la solidaridad de sus aprendizajes, visto en la Categoría 2 Aprendizaje.

Las relaciones en la práctica clínica se dividen emocionalmente entre la felicidad que les da el compartir diversos momentos en su práctica asistencial con las usuarias, acompañantes y familias, y por otro lado el disgusto de sentirse inferiores por ser estudiantes, en lo que respecta a los equipos médicos mayoritariamente (presentado en la Categoría 1 Identidad).

La emotividad caracteriza cada aspecto de las relaciones, transcurriendo desde la felicidad del relacionamiento en la práctica, cuando se sienten parteras, la alegría de compartir y contar con sus compañeras y amigas, y diversas angustias, frustraciones, enojos a lo que se denomina "La Escuela" refiriéndose en su mayoría a las autoridades (personas y órganos de cogobierno) de la institución y otras veces a autoridades y docentes, al igual que el relacionamiento con los equipos de salud en donde realizan la práctica clínica, que fluctúa entre enojo, interpelación o reconocimiento cuando los vínculos son amigables.

A: Sí, sí. Sin duda. No sé, porque es algo que lo, lo, como que lo vas viviendo, yo que sé, me han felicitado un millón de veces porque hice tal documento, porque presenté -en los trabajos ¿no? - que aprendí tal cosa rápido, que soy muy resolutiva, sí fantástico, pero cuando estás en, con personas -no sé cómo explicarlo- es un sentimiento nada más, no sé. Que te vea otra interactuar con una usuaria de afuera, por ejemplo y que te diga que vos los haces espontáneo y -viste que yo no soy muy tímida- espontáneo y todo eso, y que, de afuera te digan "Bo, esto capaz que lo tenés que cambiar, así y así - fantástico- pero tu fuerte es este y este" - no sabía que ese era mi fuerte, no sabía que tenía un fuerte y explotarlo. Y empezar a escuchar, que te pueden ver y que podés tener cosas buenas y que las podés y que las he seguido aplicando. Me ha pasado, como te digo, me gusta mucho más el trabajo de parto que el parto, entonces por ejemplo me fascina el agarrar a la mujer desquiciada, descontrolada, que está con dos de dilatación y piensa que va a morir, estee...y hacemos un millón de cosas juntas hasta que , "ta sí, te duele, pero no te vas a morir y vamos a sacarlo pa 'afuera y va a estar todo bien"- y llegarle a la otra persona me encanta, creo que es lo que más me gusta de todo. (Azara, biográfica 338)

Vi: Eh yo creo que sí pero también por el compartir la clínica, nosotros somos grupos. Bueno este año éramos grupos creo que, de 9, en la clínica, entonces se hacen grupos re unidos que en esos grupos (Victoria, focalizada 34)

VI: Bueno primero con el equipo de salud, por ejemplo, yo noto diferencias en la relación en el Clínicas y en el Pereira a favor del Clínica, que viste que somos menos. Claro, somos poquitos yyy comemos juntos, si hay que cocinar cocinamos, todo, todos unidos, neo, gine, nosotros yyy y, es más, si hay una conversación media linda, enfermería también se suma y es todo, en ese sentido bueno. Después en el Pereira me pasó que según quienes, hay algunos del equipo ponele, algunos gines que son buenísimos, y hay otros que no tanto (...) algunos y algunas. Sí, que son buenísimas, -hay una, me pasó una vez de pensar que era partera y me dijeron no es gine, sí, que es por eso que te decía yo que son personalidades diferentes, bueno y alguna me pareció que sea partera y decirle, "¿ella es partera?", "no es gine", me pasó. (Victoria Biográfica 426-430)

P: Es relindo el vínculo, cuando puedes formarlo, a veces no se logra, porque no sé porque bueno, la, la, la persona no, la persona no llega a confiar en ti o le cuesta o eso, y bueno ta, sacas experiencia y eso, pero cuando se logra es un vínculo relindo. Aparte de eso, de mostrarle a las pacientes que estamos, que estás para ellas, que confíen en ti, y bueno eso, de que no es una paciente más, y de que importan eso es relindo (Paloma, biográfica 305)

N: No, a mí me encanta y creo que lo voy a seguir haciendo, ¡pero ta! me pasó eso que me quedé destrozada después de esa guardia, como, lloré, lloré después en mi casa como un día entero porque ta! Fueron todo como una seguidilla de situaciones así... Este, pero a mí, para mí es lo que nos diferencia... es lo que nos diferencia y creo que, como mujer, aparte de ser partera. como mujer, tener la oportunidad de estar en ese momento para, de otra mujer que es único y que, tan vulnerable a la vez, este, tenemos que ser protectoras de ese, de ese momento. Estee, como un llamado como mujer más de ¿viste? de corazón, más de, de y lo partera te da una herramienta fundamental. Pero ta, y todavía que nos abran esa puerta que podemos estar ahí, y tenemos que ser protectora de sus derechos y protectora de ese momento de la mujer ¿no? (Noel, biográfica 329)

c. Propiedad Contexto Didáctico: Dimensión Currículum Oculto

ATRIBUTOS Y PRÁCTICAS NO DESEABLES

F: No quiero, volverme, insensible, ine- que no entenderlas, no quiero ir y no escucharlas, ir asistir, te controlo y me voy, no te escucho, no me importa lo que querés y no querés. Eso es lo que no quiero. No quiero ser totalmente intervencionista, no quiero deprimir el periné ochenta veces, romper la bolsa con seis centímetros para que nazca, no lo quiero, es eso lo que no quiero. Como también sé lo que quiero. (Fernanda, Bio-focalizada 192)

E: y la Partera -grosera no- le decía, "BUENO DALE, DALE", no sé, dale bajá, y la gurisa no podía, le dolía, le dolía y le dolía, y bueno le iba a hacer la episiotomía y la gurisa saltaba, sentía todo ¡no sabés lo que fue aquello! (Elba, biográfica 457)

F: y bueno claro, ¡ver la práctica de otros es...ta! Capaz que, obviamente es algo negativo verlo, lo mal, cosas malas, pero también se aprende, ¿no? ¡Porque, seguro decís, ese profesional no quiero ser! Tampoco está bueno, porque una vez puede pasar, pero ta, no está bueno verlo tan seguido.... Y digo, lo vemos en todos lados en realidad, ahora nos dimos cuenta que es como más ...la gente lo naturaliza pila y no era sólo en un lugar. Igual ta, las atrocidades que vimos, en uno de los lugares, ta bueno, no se comparan, ¡pero ta! Igual se ve cada cosa que... (Floricienta, biográfica 414-416)

F: No quiero ser de esas que están todo el tiempo, o deprimiendo o haciendo algo...como que no quiero estar todo el tiempo haciendo acciones que, capaz que no son necesarias (Floricienta, biográfica 477)

F: y bueno claro, ¡ver la práctica de otros es...ta! Capaz que, obviamente es algo negativo verlo, lo mal, cosas malas, pero también se aprende, ¿no? ¡Porque, seguro decís, ese profesional no quiero ser! Tampoco está bueno, porque una vez puede pasar, pero ta, no está bueno verlo tan seguido.... (Floricienta, biográfica 414)

F: No quiero, volverme, insensible, ine- que no entenderlas, no quiero ir y no escucharlas, ir asistir, te controlo y me voy, no te escucho, no me importa lo que querés y no querés. Eso es lo que no quiero. No quiero ser totalmente intervencionista, no quiero deprimir el periné ochenta veces, romper la bolsa con seis centímetros para que nazca, no lo quiero, es eso lo que no quiero. Como también sé lo que quiero. (Fernanda, bio-focalizada 192)

M: Yo en la Escuela, con la práctica, lo que más he aprendido de muchas de las parteras es lo que no quiero hacer (Marisol, biográfica 343)



INFERIORIDAD

C: Y durante todo 1er año el, con respecto al trabajo de campo que teníamos con medicina, siempre tuve eso de sentirme menos, de sentirme discriminada, de cierta manera, porque yo con mis compañeras de Partera, hasta que en el 2do semestre yo dije "no Carolina, tú no sos menos que nadie, y tu carrera no es menos que ninguna, son diferentes las carreras", porque incluso habíamos tenido una charla con un compañero que nos había dicho que ser Partera era solo ehh atajar los bebés, literal... y a mí fue que me, que me, que me tocó la fibra... la fibra ahí. Yo, desde según, desde los 12 años yo sabía, tenía el perfil de lo que era ser partera y encima que viene y me diga eso y que yo con todo lo que, ¡NO! Dije hasta acá llegué. Y ahí me empecé a poner firme, sería y hablar con propiedad de las cosas, a como a buscarme mi lugar, como a buscarme mí, mi, mi... o sea, dejar de que dé de lado, todos esos prejuicios que venía teniendo yo y decir no, hacer un punto y aparte y empezar un ciclo nuevo. ¡Hacerme respetar! Y hacer respetar también mi carrera, porque era ¡mi carrera! Y aparte todo lo que yo venía, cada vez que escuchaba algo me enamoraba más, en las clases con Denisse Defey que teníamos y después con DOCENTE... era como, "no me puedes venir a decir esto". Y tuve muchos problemas con mis compañeros de medicina porque me empecé justamente a no callar nada, hablar, a cada vez que estaba en ehh que no estaba de acuerdo con algo, exponía mi punto de vista, nunca era escuchada, pero ooo ehhh, cuando me di cuenta que no era escuchada de la manera que yo trataba de hablarlo me tuve que empezar a poner de cierta manera como violenta. (Carolina, biográfica 316-319)

A: O sea, la Escuela realmente saltó y hubo reuniones de la directora con el Grado V cuando ellos quisieron que el trabajo que teníamos que hacer era relacionado con la partera y relacionar medicamentos. Porque vos leías el trabajo que vos tenías que hacer y estaba dirigido, para que la respuesta fuera que no. A que la partera no está habilitada, no está capacitada y ahí recién la Escuela intervino, pero todo lo veníamos peleando desde marzo, la escuela "libertad de cátedra, libertad de cátedra, libertad de cátedra". Que, viste cuando decís, "pero no estás, ni siquiera estás razonando conmigo, yo no estoy diciendo que lo cambiemos, razoná conmigo, ¿no tengo razón? No, No, no, no, no", hasta que bueno, pasó eso y ahora yo creo, ahora yo no quiero intervenir mucho, pero ahora las gurisas, la carta que quieren presentar, es lo mismo que peleamos para atrás. No creo que tengan suerte, pero... (Azara, biográfica 356-358)

A: Primero porque no estamos, ¡bien posicionadas las parteras, como nos merecemos me parece -no digo más arriba que nadie! - cómo nos merecemos, entonces después tenemos la gran mayoría de los docentes tampoco salta por los estudiantes por cuidar su puestito de trabajo... No, entonces no, me parece al revés, que la Escuela está cada vez menos fuerte, está menos fuerte, que antes. Como institución sí, estoy hablando como institución, de enseñanza. Sí, sí, sí, sin personas, sin nombres. Sí, si, como institución me parece que cada vez está como peor... porque es distinto, no sé. Es como que no existi -en muchos lugares- no existimos y si estamos ahí, estamos a la deriva con el grado II o el residente que ande a la vuelta... (...). Entonces, si no tuvimos el apoyo de la Escuela un decir "bueno, pero somos esto", ¡el año que viene va a ser igual! A lo sumo de forma individual, te agarrarás a las piñas con algún R⁶⁸, pero después... (...) Y si tu docente no hace nada, es la misma docente que va a estar el año que viene con est- yo les digo ¡°@!"#\$%y/()=?; ¿no? - con los R1, que el año que viene van a ser R2⁶⁹, la Grado IV hace ese comentario, de nosotras que estamos ahí, ¿la Escuela se enteró? NO. Porque las docentes no lo transmiten, y porque las compañeras que están ahí ya se saben todo lo que vivimos y que no pasó nada, entonces, lo supimos por ellas y ellas mismas dijeron "nosotras no pensamos abrir la boca, porque ya sabemos que la Escuela no responde y lo que vamos a seguir logrando son enemigos para las que recursan el año que viene, -o las nuevas que van a ir-. Porque encima van a ser más fuertes, porque encima van a ser R2. Entonces sí, me parece que la institución es como que se hunde, como, como lugar de, centro de estudio. (Azara, biográfica 370-377)

F: O sea, la Escuela de Parteras tampoco tiene valor con las otras Facultades. Pienso yo, porque si nosotras mismas con una directora con, cargadas de cursos todo, no logramos NADA, ¡nunca!! Que tampoco te estamos pidiendo bajame el porcentaje, ¡no!! Dame otra enseñanza, enseñame mejor ¿entendés? Ehh dámelo abocado a mi carrera, no me hables de la neuropatía que no la voy a ver, y que ni siquiera si la viera ni siquiera sabría cómo hacerlo ¡ tendría derecho a hacerlo, a tratar... cosas así. Falta calidad de enseñanza para mí. (Fernanda, bio-focalizada 81)

⁶⁸ Residente de Ginecología.

⁶⁹ Residente de segundo año.



P: Bueno es, eso, me niego a estar sentada al lado de alguien y no poder hacer nada, tipo me niego, me niego. Tipo me encantaría ir a trabajar a CIUDAD, pero digo que si tengo que ir a trabajar a CIUDAD y tengo que hacer eso es como que, es como que me duele te juro, yo pienso que, que va a cambiar, porque viste que ese pasito que la partera tenga su día para hacer PAP y yo lo ocupo (risas) Como que bueno ta, yyyymmm, ta, y eso como que no quiero ser, no quiero que después de un tiempo de recibida, no quiero que , nunca quiero permitirme de que es algo natural cada nacimiento, que sea algo común, siempre quiero que sea, tratar de que, de que cada paciente sea, eso una paciente y que o sea más de lo mi (Paloma, biográfica 311)

N: Claro, sí, horrible, claro ¿qué pasa? ¿qué pasó acá? Aparte yo miraba la partera muchas veces como para establecer contacto con la partera y la partera era cabizbaja y era la Ginecóloga era la voz de mando ahí... y ¡bueno ta! Eso, eso es como que me ha impactado en la clínica, el tema de la jerarquía que a veces me da, me da como impotencia, me da bronca porque decís eh, por, ¿por qué eso? ¿no? ¿Por qué...? Porque no está bueno tampoco que la partera tenga que estar todo el tiempo pero, bueno hay que también estaría bueno marcar más, bueno no, esto es así, yo soy, estoy especializada en esto, este, estudio 4 años para esto, o sea no, marcar más el lugar ¿no? que a veces siento como que no, como que no está muy, el equipo médico como que no, se pierde (Noel, biográfica 328)

d. Propiedad Contexto Didáctico: Dimensión Contexto Exterior

RELACIONAMIENTO CON USUARIAS

P: Ehh, está re bueno ese, ese cuando, cuando creas ese vínculo y de que hay confianza de que, ¿viste? de que confían en ti que te lo demuestren está re lindo, y bueno y siempre me había tocado ¿viste? nunca me había tocado una situación, de bueno de, de que alguien se saliera de control o lago, una vez estábamos en el Clínicas, así y había una madre que estaba desacatada, y ta y estaban operando, ¿viste que muchas veces quedas sola? yo digo que hago, que hago, cómo actúo? porque viste que nunca estás preparada para esa situación, entonces le digo a la mujer, bueno que -porque quería que llamara a los anestesiastas, para que su hija no sufriera- entonces nosotras llamábamos y bueno para encontrarlos a veces está re salado, y no es que tú no quieras, ¿viste? eso es como que la gente como que les cuesta y le cuesta a uno hacerles entender que no es, y bueno ta, la llamé a la mujer y le digo, señora digo, "¡yo sé que usted está nerviosa, yo también estoy nerviosa y no quiero que su hija sufra pero bueno ta, yo estoy haciendo todo lo posible, no es de, y que usted me grite adelante de su hija no le va a hacer bien tampoco", porque viste que estaba sacada, y yo claro y yo la veía cada vez más violenta, más violenta y ta, pero ta, y pude o sea, salir de esa, de ese momento y ta, y ¿viste? como que hay momentos como que los recuerdo como esa otra de la madre, amé ese parto yyy aparte, ella siempre me decía Partera, Partera (Paloma, biográfica 304)

A: Ahh eso un éxito. Un éxito. Eso me encanta. Es, siempre encontrás uno, como encontrás en la panadería ¿no? digo, pero me parece que es, incluso a mí, pero por mi personalidad es donde más cómoda me siento, dónde más cómoda me siento, cancheriando con las familias y con la usuaria, y con la usuaria por supuesto. Es donde más cómoda me he sentido. (Azara, focalizada 119)

F: ¡Yo re bien, por lo menos...yo no sé, me gusta estar ahí, conversar con la usuaria, me gusta que, no sé...no me molesta ir y decir, tengo que estar ahí media hora conversando, no! No me molesta ni en lo más mínimo. (Floricienta, biográfica473)

F: Tenía una compañera que hoy por hoy está, perdió la prueba del internado, que me insistía que arrancara, me, me iba a encantar "no ta NOMBRE, ni en pedo, no me va a gustar, no". Que le decía, que estaba enamorada de su carrera, que era re humana, un montón de cosas que me estaba ahí comiendo, desde 2014 que estudiamos juntas para el ESFUNO. Y yo le decía que no. Fue la primer persona que me decía, sí, dale, dale (Fernanda 233/255)



REFERENTES PARA LA CARRERA

E: Y en el 2010 este, ¡ta! fui a consultar a las cuarenta semanas y GINECÓLOGO me dijo si esta semana no nace, bueno venite a las cuarenta y una venías que estoy yo de guardia y interrumpimos. Dale. Llegó las cuarenta y una, el diecinueve de junio, ¡¡¡una lluvia!! un frío... caigo yo a las ocho de la mañana, me interna, esteee, EX PAREJA le avisa a NOMBRE (Interna de Partera), ella se va para allá

Ta!, después llega INTERNA estee, y ta y me sigue ayudando con la respiración, y que tranquila y que los masajitos, y ta, estaba mi madre, EX PAREJA y ella y este, y todo lo más bien. Había una Partera que se llamaba, eeehhhhh, también amorosa (se omite), también, divina. Justo se complicó ahí, estee, ella vino, me examinó, ¡la segunda examinada yo estaba con 6!! Una cosa así fue una cosa que volaba, decía "mirá gorda, te voy a ir preparando y vamos ya yendo porque acá veo que la cosa viene, viento en popa", ¿viste? Y este, se ve que se complicó de una manera, justo llega APELLIDO (ginecólogo) ve a INTERNA y me dice, "vamos conmigo", y se va. Y me llevaron para ahí, INTERNA fue con nosotros para allí para ese lugar, la hicieron entrar a INTERNA ¿viste? y ta, sé que la Partera se fue para otro lado porque se complicó, no supe más nada de ella y siguió GINECÓLOGO conmigo, me llevaron a sala de partos (Elba, biográfica 394-399).

RELACIONES CON EQUIPO DE SALUD

F: aja, ¡mirá! No sabía, a DOCENTE le dan todo. Pero a veces estamos con cualquier otra docente y queremos agarrar una de las camas y nos dicen "ahh no, mejor seguila vos Lu", una gine, porque tiene una cesárea previa, y quedás como ¿y?, puedo asistir una cesareada previa y la puedo controlar y si hay algún síntoma de pre rotura me voy a dar cuenta y te lo voy a avisar, por ejemplo. No soy ¡°@!#\$%y/(!)=?¡. Bueno con DOCENTE también lo mismo, no le confían nada, pero DOCENTE va y se pelea como se peleó con la boba esta, con Gina (risas). Se pelea, se ha peleado pila de veces y ta, pero DOCENTE las veces que se ha peleado es con razón, detectó un DPPNI que ella no, un montón de cosas que, que nosotros en la historia pusimos, sí es una policistolía y nos dijeron que no, Que el otro día le pasó a COMPAÑERA mi compañera que vino, le dijo no le pongas 6 contracciones, y ehhm, fue y se lo puso igual. Se las puso igual y le digo "¿qué hiciste?", "nada, me callé la boca y las puse", me dice (risas), yo no me lo inventé...hay de todo. Pero sí hay grupos que son lindos que nos hacen sentir parte de ellos, que nos piden un mate, porque también no es que ellos tomen su mate y vos, ellos su comida y vos, tipo "bueno" (ríe). Nunca nos invitan a comer, ¡nunca!! eso lo voy a destacar, ellos son ellos y nosotras somos nosotras, nunca, nunca compartí una comida con ellos, nunca, un mate sí, pero con pocas personas.

A: "bueno, ¿viste todo eso con lo que joden las Parteras, el parto respetado y la violencia obstétrica? ¿con lo que te rompen tanto las pelotas? bueno, eso que pasó ahí adentro fue violencia obstétrica, ¡y ponete a rezar ahora y prendé velas para que nadie te denuncie!". Fueron textuales palabras (Azara, focalizada 64)

A: Estamos medio solas en el primer nivel me parece.(...) Piedras Blancas que es donde más estuve, porque yo el año pasado rotaba, tenía la rotación que era un día en cada poli, entonces conocíamos al portero y punto. Pero la de acá que fue mi rotación más larga y solamente en Piedras Blancas, Claro, conocés el portero, a la enfermera, el nombre de la que recibía los exudados y era como que súper cordial, pero nosotras estábamos nuestras 4 horas en el consultorio. Entonces no teníamos

V: ¿Pero era cordial?

A: súper cordial. La estudiante de Parteras te pedía una cosa, y sabías quién era y se la llevaba. Como que estábamos, muy respetadas nos pareció, a todas. Respetadas y, somos estudiantes, la referente es la docente claramente (Azara, focalizada 114-118)

SOCIEDAD EN GENERAL

A: Está demás. Porque yo, eso fue lo que creo que más me sacudió a nivel personal, que yo venía con un concepto de la familia pobre, que es la que yo tenía -mi concepto, era ese, - entonces, claro, yo tenía tan claro, tipo "sí obvio, a éstas lo que les falta a todas es anticonceptivos, desde la escuela, y sí, son pobres, ¿para qué se reproducen?". Esteee, y...y me cambió tanto la cabeza, tanto. Primero me dio un par de cachetadas, y después me cambio la cabeza (Azara, biográfica 428)

A: Tenemos muchas soluciones, tenemos wifi en pila de lugares, tenemos wifi en el ómnibus que es una maravilla...otro lugar donde me he descargado cosas, esteee, porque después la facilidad está. Hay plazas con internet. Me pasa, yo esperando a la psicóloga esperé en la plaza que tiene internet, entonces puedo estar,

descargando cualquier cosa, libros, películas, lo que sea. Libros, he descargado un millón también. De páginas que ya sabés, tipo de lugares que te descargan libros de medicina, de lo que sea (Azara, focalizada 324)

e. Propiedad Contexto Didáctico: Dimensión Prácticas de Enseñanza

POCA PRÁCTICA

La Dimensión **Prácticas de enseñanza** presenta fuertes críticas por parte de las entrevistadas, así como reconocen las fortalezas en su formación. Lo central de la enseñanza circunda en la práctica, el aprender haciendo para ellas es fundamental por lo cual la mayoría de las apreciaciones tienen relación con ello. Consideran que tienen pocas instancias de práctica clínica motivo por el cual deben aprovechar cada oportunidad, así como sacar el mejor partido de las docentes que las acompañan; que son muchas por grupos para una sola docente y que en esas instancias muchas veces realizan actividades con poca o nula supervisión.

M: Si. Pero igual, yo entiendo las carencias de la Escuela, entiendo de que somos cada vez más, que hay menos lugares per, yo siento que es poca la práctica. Yo estoy por terminar el internado y creo que llevo veinte partos asistidos ponele, ya sé que no es solo sacar gurises, pero si voy a trabajar de esto, el día que voy a trabajar sola ¿entendés? (...) o sea, yo me veo ahora como, no sé o veo a las chiquilinas que están empezando y es como que, es como que jugamos a ser parteras, no hacemos cosas, siento que tenemos que hacer más. Pero también entiendo las carencias de la Escuela, que era en las guardias una docente hasta con ocho llegamos a ser, imaginate a estar con ocho, ocho historias, ocho pacientes, ocho que estábamos haciendo un ingreso y eso se hagan entre ustedes mentira ¡no sirve! El practiquen entre ustedes, ¿cómo voy a practicar con una persona que no tiene la contracción, que no está en ese momento, que no le duele que no tiene la panza, que me está inventando todo, es que no te cierra las cosas. Porque si le preguntás una cosa, capaz te dice una cosa y después te dice la otra porque te está inventando. El practiquen entre ustedes no sirve, capaz que sirve para otra cosa, pero no para esto. Capaz que para una clase de preparación para el parto capaz que sirve, por lo menos para expresarte, pero... Yo siento como eso, como que, poca práctica para lo que yo quisiera hacer en realidad, yo siento que es poca práctica, para con las expectativas que yo tengo ¿entendés? yo me voy a recibir con re pocos partos. (Marisol, biográfica 381)

P: La práctica clínica, no, no, yo no pienso que sea pobre, yo lo que creo que el año pasado éramos muchas, para una docente, entonces como que a mí me faltaba que alguien me dijera bueno, si bien yo sabía también me podía decir a mí misma en qué estaba fallando que alguien viera o si, si estaba haciendo las cosas mal, o si había eh, o como si había avanzado ¿viste? porque de última hay una evaluación de docentes pero ta, como que charlando con profesoras, ellas no pueden acordarse de todas, porque es imposible si te pones a pensar, o están en todos los momentos y ta. (Paloma, biográfica 272)

C: Sí, de la práctica clínica. porque... es, es como que sentías todo el tiempo que tenés el apoyo, tenés ahí que te están corrigiendo, que es la función obviamente del docente ¿no? pero que tampoco te dan las herramientas para que tú puedas hacerlo por ti misma, entonces cuando te enfrentás a determinadas situaciones, decís, "¡no sé qué hacer!". Capaz que eso va de la mano del crecimiento después como profesional en lo que vas aprendiendo, pero, siento que, no tenemos, no tenemos esas herramientas para enfrentarnos a, a, a algunas cuestiones, no sé. Me ha pasado, ahora principalmente en el, después cuando entré en el internado, encontré, realmente darme cuenta de lo que es ser partera y de lo que, y de todos los riesgos que tienes y de que tú tenés en tus manos, en determinados momentos, dos vidas, la importancia que tiene de estar ahí. Que, yo creo que estaría, estaría bueno poder entenderlo desde antes, porque te da otra forma, te da otra base para que tu vayas creando otra estructura, mental ehh y emocional, para enfrentarte a esas situaciones. (Carolina, bio-focalizada 43)

J: Y no, la clase, la clase te da para el examen, para el examen no, para las pruebas, porque es así, la parte de arriba. Y después la práctica te enseña todo de nuevo, porque como quien dice, nada es igual después (Josefina, bio-focalizada 50)



ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

En contrapartida la enseñanza individualizada se da en las instancias clínicas cuando las docentes les enseñan, explican o las hacen razonar sobre las situaciones que han presenciado, también cuando las acompañan y les permiten hacer solas, aunque bajo supervisión, donde logran explotar sus conocimientos, destrezas y habilidades, al mismo tiempo que cuando se les expone una devolución que subraye lo que hicieron bien y no se limiten simplemente a los errores; igualmente cuando pueden observar la práctica de las docentes de lo que aprenden sobre la actitud de ser partera. La observación de la práctica de otros también brinda aprendizajes, destacando mayoritariamente lo que no quieren hacer una vez egresen, aunque también reconocen aprendizajes valiosos de la observación, así como de sus propias compañeras, que luego toman para sí mismas.

F: Bueno, es que para. Para mí tiene cosas positivas. Es más individual todo. No sé, la enseñanza todo, es como re personal, re ...como que una profesora puede sentarse y decirte "mirá me parece que..." Bueno, pasa. Bueno con vos más que nada...risas. Pero nos pasa también con otras docentes que tienen como ese intercambio de, de decir...no sé. (Floricienta, biográfica 370)

M: Ahí yo sentí que EX DOCENTE me estaba enseñando a tratar con una mujer, no cuando en clase me dijo "porque ustedes tienen que ser así y tienen que tener empatía y tienen que ponerse en el lugar de", si ta, divino. (Marisol, biográfica 418)

PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES Y FORMACIÓN DOCENTE

Las clases teóricas son desacreditadas especialmente si se trata de modalidades magistrales carentes de intercambio, aún más cuando son posteriores a guardias, donde la capacidad de atención se ve limitada, por ello prefieren las modalidades participativas en las que las docentes llevan adelante actividades que las hagan razonar, resolver problemas, problematizar situaciones (presentado en Categoría 2 Aprendizaje). Necesitan aplicar los contenidos de las clases teóricas por lo que, si no les encuentran una aplicación, entienden que son innecesarias y manifiestan estudiar simplemente por la aprobación, lo que también cuestionan de sí mismas. Están las partidarias de modalidades virtuales para evitar la presencialidad en las clases magistrales, aunque existen las defensoras de la presencialidad que buscan la motivación de docentes a cambiar esas dinámicas. Dentro de las clases de aula las metodologías participativas que comprenden la dramatización o la exposición vivencial resultan cuestionadas en la medida que generan incomodidad, y cuando el objetivo de simulación no es alcanzado por la caracterización de los personajes. Es importante para ellas que las clases sean pensadas y planeadas según las particularidades que presentan como grupo y que los docentes transmitan motivación y gusto por lo que enseñan, lo que estiman como motivador para sus aprendizajes (presentado en la categoría 2 Aprendizaje, Propiedad Entornos Personales de Aprendizaje).

A: No. Y se podrían usar mucho más. Con fármaco, por ejemplo, nos pasó, entre tanto reclamo, como no teníamos clases teóricas, conseguimos que nos subieran -ellos no nos daban clases teóricas- tenemos talleres, que vas, o sea vas con el tema sabido, vas a contestar el taller que son así, pero nadie te da la clase. Entonces, una de las cosas que habíamos pedido a principio de año, había sido que alguno de los catorce temas se diera en algún tipo de teórico y nos subieron tres...hicieron una polimedia. Eso, y nos subieron tres, los primeros tres teóricos los subieron, tipo, era la diapositi- era YouTube-la diapositiva, la misma que todos teníamos, pero había un docente explicándola. Había un audio, vos no lo veías, pero, de repente veías un puntito que ella te quería señalar algo, estee, pero eso para nosotros fue...No es exacto lo que buscábamos, pero la polimedia la facilitó, porque no es lo mismo el libro, por lo menos a mi manera de aprender, que una persona que te está explicando lo que está diciendo. Además, te decía ejemplos, para mí, es lo mejor de la vida, usarlas así (Azara, focalizada 297-301)

E: -es tan teórico, tan teórico, tan monótono, vas, vas y siempre lo mismo, y hablan y que hablan y que la diapositiva y que la diapositiva. (Elba, focalizada 25)

F: Como que más, jes teórico y chau y ya está! después, si lo aprendiste lo vamos a ver en el parcial o en otro lado o no lo vamos a ver nunca. No sé si me explico en realidad... (Floricienta, focalizada 23)



Dentro de la enseñanza valoran la formación en docencia de sus docentes, considerando necesaria la formación didáctica dentro de la institución. Critican a docentes que no se preocupan por preparar sus clases, no alientan al intercambio o leen las diapositivas, considerando que la enseñanza no está dirigida a estudiantes sino a cumplir con la pauta de dar la clase. Plantean aceptación por los recursos audiovisuales y es bien valorado el uso de la plataforma de entorno virtual de aprendizaje, a pesar de no usarse demasiado, destacando usos como la comunicación de docentes con estudiantes y como repositorio de materiales como usos más frecuentes, y por otro lado el intercambio entre estudiantes y con docentes en otros cursos. No entienden tener el espacio o posibilidad de consultar o preguntar sobre contenidos temáticos, sienten que no está pensado para hacer enseñanza a través de la plataforma. Promueven que se utilice más encontrando oportunidades para la flexibilización que beneficia a mujeres con hijos, personas que viajan del interior a clases magistrales de asistencia obligatoria.

A: ¡claro! Sí, tendría que hacer eso. Digo, nosotros lo pedimos, habían quedado el año pasado que iban a hacer cursos de pedagogía y que iban a hacer talleres, esas fueron las palabras de Eliana. Justamente porque nosotros, defendíamos a las docentes en el sentido de que, ¡no son docentes! Por algo existe una carrera de docencia de cuatro años en el IPA. No pretendemos que ninguna haga cuatro años después de recibirse para dar clases, pero alguien tiene que tener un puntaje de esto se hace así, así y así. Que venga un psicólogo, un pedagogo, no sé, alguien. Y después vos le agregás obvio, tu personalidad, pero no hay una materia a que te ayude a eso. Una materia optativa, no te digo obligatoria. Una materia optativa (Azara, biográfica 401)

P: Claro, yo creo que va en el armado, va todo junto, en el armado, las ganas del docente, en que- porque no es lo mismo un docente que tú ves que está copado con lo que está dando que uno que lee la diapo así nomás y tipo, y bueno si entendiste bien y sino no (Paloma, focalizada 135)

La Escuela como institución debe formar a profesionales que conozcan la teoría, se basen en la evidencia científica y luego cumplan las pautas normativas del país, para luego considerar las pautas institucionales donde se realiza la enseñanza, por lo que se cuestiona la capacidad crítica de algunas las docentes, frente a lo que deber realizarse frente a las pautas, así como reclaman el derecho a recibir una mejor enseñanza por parte de las cátedras ajenas a la Escuela y que imparten asignaturas para su formación profesional.

F: para mí, o sea ... en este caso fue, hay docentes que se basan mucho en la práctica de ellos, por ejemplo, estoy en el Hospital de Clínicas y es así, estoy en el Pereira y es así, entonces yo lo enseño así. Y en realidad, ¡hay pautas! No deberían enseñar en base a lo que hacen ellos diariamente, no sé, ¡pienso yo! (Floricienta, focalizada 22)

A: Esta poli estuvo demás, pero claro, la docente se basaba mucho en su forma de trabajar, ¡entonces ta! habían cosas que yo que sé, si la mujer venía ocho veces con Cándida, no trataba al marido porque ta, porque ella no lo trata, y vos, viste cuando vos decís "yo soy una estudiante avanzada, debería tratar a la pareja". Embarazada que te viene con flujo, "¿no se trata empíricamente?, "no, tenemos que saber que tiene y después la tratamos". ¡No! Tratémosla empíricamente, si tenemos los conocimientos para tratarla empíricamente...no. DOCENTE, por ejemplo, fue mi profesora del año pasado, me parece que llegaba mucho más, era mucho más práctica, pero a la mitad le mandaba ajo en vulva y no les mandaba estudios, ¡-tremendas infecciones urinarias y lavate con malva! (Azara, biográfica 354)

USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN ENSEÑANZA

C: ¡En la Escuela...! en aspectos generales, sí, son pocas en las formas en que se usan, principalmente es en determinada asignatura, que ta, ya sabemos cuál es (risas) sexología. Pero es poca como se usa la tecnología, o sea, se usa mucho por ejemplo las presentaciones de PowerPoint, eso sí se usa, pero no, a mí me parece que no se hace en la manera en que debe, que, que debería funcionar porque, principalmente por las asignaturas por fuera de lo que es la Escuela, las demás cátedra, se usa la presentación en letra, todo letras, todo el texto, y la clase es leyéndola, el texto ¿no? (...) ¡Exacto!! Completamente diferente. Se lee el texto ¡y ta! Esa es la clase (Carolina, bio-focalizada 139)

J: (...) porque nadie- por lo que veo, nadie quiere venir a clase. Pero no, no podemos, es como, no sé cómo decirte, es como formarte, pero no formarte, porque no podés hacer algo sin venir. No, no para eso que existan



carreras que sean por internet, que vos lees el libro en tu casa y... Claro, pero, perdemos- claro si, obvio. Yo te lo digo, si sacan la falta no viene nadie. (...) Pero en realidad, tipo en el medio, vos tenés tipo el profesor, le va a re ¡@!#%y/()=?¡, si no viene nadie que se jodan, ya está, yo vengo a cumplir horario. Después cuando vienen todos, los va a dar la clase como si no hubiera nadie, porque, le va a seguir ¡@!#%y/()=?¡. (Josefina, bio-focalizada 32)

N: No sé, me ha pasado, a mí me ha pasado por ejemplo en, en el ámbito de la clínica ¿no? como que, bueno en farmacología se usaba mucho el EVA, la plataforma, entonces he era como que leías de ahí y te daban una buena bibliografía, pero tampoco subían esa bibliografía, y una lo que, es una materia a la que no estás acostumbrada y no tuve muy, a mí me costaba encontrar ¿no? Ta tenemos el farmanuario ¿no? pero encontrar bibliografía que sea entendible para una ¿no? que no tiene mucho tampoco preparación anterior a todo eso. (Noel, focalizada 54)

C: La plataforma EVA, por ejemplo. Para mí la plataforma EVA es un espacio...grande, grande en el sentido de que es importante porque te permite tener una base de datos en donde tú puedas acceder cuando necesitas algo particular, algo específico, además de poder interactuar, y de poder ehhh plantear tus dudas y de justamente esta retroalimentación de la que hablaba de, el, la conversación con tus compañeros ¿no? No solo el diálogo directo sino a través de la plataforma EVA. (...) (Carolina, bio-focalizada 254)

C: Capaz que hay alguna acotación, algún ejemplo o si alguien hace una pregunta, o sea, pero más nada. Eeehhhhh después, el tema de la plataforma EVA, en la, lo que es por fuera de lo que es la Escuela se usa exclusivamente se usa para lo que son preguntas o dudas que hayan, en el sentido de lo que es el, horarios, fechas, cosas de esas específicamente, no dudas de, de lo que es materia, o sea, de lo que es contenido. No se usa. Pero yo creo que, es porque no, no, mmmmm no se da ese espacio. (Carolina, bio-focalizada 265)

III. Categoría Aprendizaje

La Categoría Aprendizaje se divide en dos Propiedades: Procesos de Aprendizaje y Entornos Personales de Aprendizaje.

a. Propiedad Procesos de Aprendizaje: Dimensión Procesos Motivacionales

EL HACER

E: ¡Entonces ta! Yo la ventaja que tuve, que mi generación arrancamos con la observación de bebé -que te acordás te comenté la vez pasada- que también como que eso te motivaba un poco, el tar en contacto. Porque uno cuando arranca uno ya quiere, hacer la práctica, ya quiere practicar ya, por lo menos mi parte ¿no? ya quiere ver, eh, tocar, eh, hacer, ¿viste? que es la manera de uno manipulando, aprende. (Elba Focalizada 30)

C: Esa fue la forma que yo tuve para aprender. Hasta que, descubrí que había ¡otras maneras!! Y que además esas otras maneras, o sea, partir de una más de lo que es didáctico, más de lo que es la práctica, me di cuenta de que aprendía mejor, y entendía las cosas diferentes. Entonces, puedo decirte que ahora -si bien, me siento a leer obviamente- pero también hay otras formas en las que aprendo. (Carolina, bio-focalizada 81)

M: Sí, creo que un poco es lo que te estaba diciendo la otra vez, eso de, de que siento que aprendo haciendo las cosas. Lo que se tiene que aprender haciendo ¿no? Porque, en el curso de sexología, por ejemplo, aprendí como muchas cosas que te hacen pensar y te generan un cambio desde adentro, desde la perspectiva de como ver a las personas, como ver a la sociedad. No es que tengas que salir a hacer para entenderlo, hay cosas que primero las- no sé los estereotipos de género por ponerte una manera, es como que después que lo entendiste lo vas a empezar a hacer distinto, pero es después que lo incorporaste. Es algo que se hace en la práctica, pero, pero ves ahí sí, el día que yo entendí que, que le podía regalar a mi sobrino una Pepa Pig que es nena, que es una muñeca, ¿entendés? después de eso lo hago ¿entendés? Se lleva a la- es al revés el proceso. (Marisol, focalizada 63)

E: Al principio me costó en pila, porque no sabía, venía del liceo, de la típica estudiar de memoria, y me re costó. Por eso como te decía, cuando arranqué primer año yo dije "pahh esto es una bomba de información ¿cómo hago?" ¡y ta! Fue la manera de ir buscando estrategias, como vivía, estaba sola y no encontraba grupo, y yo sabía que, con grupo para mí era mucho mejor, traté de buscar este tipo, como te dije, en YouTube [se refiere a Coscarelli]. Este, algunas cosas me aprendía de memoria, y así lo fui llevando hasta que, bueno, año a año fui como que madurando y buscando... Cuando pasé a segundo yo ya ahí me di cuenta que, cuando me encontré con COMPAÑERA, este, de que, la, fui aprendiendo de que, me daba cuenta de que a mí me servía estudiar en grupo, o sea en grupo no tampoco de diez, sino que éramos una, par a par, con mi compañera, y fue la manera de que, este, fui siguiendo ese camino, y, y, era de esa manera y escribiendo, de esa manera y escribiendo, de esa manera y escribiendo. Entonces entre, entre las dos leíamos el libro, dentro del libro sacábamos las partes principales y tratábamos de explicarnos unas a las otras, entonces siempre una siempre complementaba a la otra. Y ahí ta, fue como que fui dándome cuenta de que fue así y fue así para todas las materias, ymm, y este, ¡y ta! es lo que hago ahora. Sí, ahora, finalmente, me he podido sentar, leer un libro e interpretar lo que dice el libro, que para mí eso fue un avance brutal, porque no lo sabía hacer. Este, saco las ideas principales y por lo menos interpreto el párrafo que quiera decir, que antes no lo hacía, antes para mí era aprender de memoria y me faltaba una palabra y moría porque decía ¿qué era? Entonces como que, ahora ya, el, el tema ese de leer, puedo interpretarlo, este, puedo sacar mis propios resúmenes y bue no, cuando leo con mis compañeras me queda más y después este, lo que también me pasa es que ¿cómo es? Cuando voy a la práctica, ya sea, por ejemplo, en el caso de clínica o en el caso de alguna otra materia que tenga que ir a la práctica, complemento más los conocimientos que puedo adquirir de, de libro o teórico, ¿no? Eso, la práctica, el hecho de hacerlo... es, a veces vos lees y decís "pahh cómo será este procedimiento", pero vos lo hacés y te queda. (Elba, focalizada 21)



P: Cuando yo me doy cuenta que yo aprendí cuando por ejemplo estudio algo y después te puedo dar un ejemplo o te puedo, o bueno nos pasaba con, con COMPAÑERO que estudiábamos hipertensión y la parte fisiológica y a la parte fisiopatológica y no había cómo ¿viste? en el embarazo. Y, ¡y ta! y agarramos el tema de la manguera eso, entonces dije ta, ahora lo entendimos porque lo pusimos como con un ejemplo. (Paloma, focalizada 23)

F: bueno, a veces, por ejemplo, ayer surgió una duda de una compañera, una compañera de tercero, que preguntó algo de la guardia [en un grupo de WhatsApp]. Ella estaba en la guardia (y yo no) y preguntó algo de un tratamiento no sé qué y yo, le fui a contestar todo, y después resulta que no era así, y todas nos habíamos equivocado y todas le estábamos diciendo mal, ¡pero ta! O sea, fue algo que yo me di cuenta que ninguna lo había aprendido bien, o en realidad, un poco de que nos enseñaron mal, en la guía del Ministerio estaba diferente ¡y ta! y ahí fue como que, obviamente ahí me di cuenta que estaba mal. Porque fuimos a la bibliografía, buscamos bien y ta, estaba mal. (Floricienta, focalizada 17-18)

Vi: Porque viste que vos hay cosas que vos sabés que no hay problema si las preguntás, y hay cosa que decías "Bo, esto ya lo tendría que saber, claro si lo pregunto quedo pegada". Y no, y es como que perdimos el miedo y ta, según la pregunta la mandábamos, y ta después teníamos algún rezongo porque lo tendríamos que aprender antes y otras veces no. Pero si, si, no tuvimos drama (...) Claro y aparte pensamos en los otros, capaz que no lo sabe nadie y ta, lo preguntábamos, sí. Sí, sí. (...) No, se, en realidad, el momento es horrible, pero ta, te deja la cabeza eso, de que es verdad de que lo tendrías que haber sabido de antes. Y claro porque te da hasta vergüenza, vergüenza de no saberlo. Yyy, pero igual, te deja en la cabeza de que lo tenías que haber sabido yyyyy me ha pasado de irme de una guardia, con una duda que digo, que duda ¡@! "#\$%y/()=?; que tenía, y después de tarde cuando me despertaba empezar de eso porque no podía ser, yo misma me daba cuenta. Eh, o sea, que servía el rezongo, era, era un rezongo para bien, pero era, era, el momento era feo sí. (Victoria, focalizada 44-52)

SATISFACCIÓN POR APRENDER

La búsqueda del perfil profesional caracterizada por el respeto hacia los demás, por la responsabilidad, cargada de motivación y satisfacción de hacer las cosas bien, son el eje del proceso cognitivo que les permite crecer como profesionales. Este aprendizaje vivencial a través del que no solo se perfeccionan como profesionales, sino que crecen en la esfera de lo personal, les permite cultivar un espíritu crítico, aceptando el punto de vista de otras personas empatizando con diversas realidades sin juzgarlas.

F: Esteee, lo bueno de hacer sexología, todo lo que aprendí, el cuerpo de la mujer, del hombre, de autoconocerse... explicarle, al poder hablar con mis amigas, explicarles, conózcense, esto y lo otro, todo eso, es



re positivo. Este, la parte humana, que lo hablamos en segundo, ta, (...) enseñarnos a no juzgar, juzgar tanto, lo aprendí en la Escuela. (...) Yo era re juzgadora, salada. Ajij...daba asco, lástima. O sea, juzgaba por las apariencias, decía "ahh", y ahora me di cuenta que no es así, que hay una historia atrás de las personas, y eso lo aprendí, más que nada en la Escuela. Sí. Yo que sé, ates decía, "ahh mirá esa, veinticinco años, cinco hijos". Y ¿vos qué sabés que le pasa. (...) Y antes decía "qué ¡°@!#"#\$%y/()=?¡, que esto que no se cuida", y no es así tan fácil. No sabés que hay atrás, por qué los tiene, quizás que es lo único que puede tener y por eso los tiene, quizás hay violencia, hay millones de cosas. Bueno y eso lo aprendí en la Escuela. Sin duda lo aprendí en la Escuela. (...) Me considero una persona humana desde chica igual, porque siempre me llevé con todo el mundo, todo, todos, todos, era muy juzgadora, sin conocer a la gente, que eso lo aprendí en la Escuela. (Fernanda biofocalizada 99 – 107)

La búsqueda del perfil profesional caracterizada por el respeto hacia los demás, por la responsabilidad, cargada de motivación y satisfacción de hacer las cosas bien, son el eje del proceso cognitivo que les permite crecer como profesionales. Este aprendizaje vivencial a través del que no solo se perfeccionan como profesionales, sino que crecen en la esfera de lo personal, les permite cultivar un espíritu crítico, aceptando el punto de vista de otras personas empatizando con diversas realidades sin juzgarlas.

A: Está demás. Porque yo, eso fue lo que creo que más me sacudió a nivel personal, que yo venía con un concepto de la familia pobre, que es la que yo tenía -mi concepto, era ese, - entonces, claro, yo tenía tan claro, tipo "sí obvio, a éstas lo que les falta a todas es anticonceptivos, desde la escuela, y sí, son pobres, ¿para qué se reproducen?". Estee, y...y me cambió tanto la cabeza, tanto. Primero me dio un par de cachetadas, y después me cambió la cabeza y decir "Yo pensé que iba a ser útil, pero ahora que sé la realidad, puedo ser diez veces más útil", eso, y hasta me emociona (continúa llorando), eso, es como, "no era como vos pensabas, pero está diez veces mejor, porque hay cosas que vos pensabas que, se lo merecen. Porque mi madre se reprodujo las veces que quiso y no pudiéndolo hacer, económicamente, y después te encontrás con, "¡bo! te miré y pensé mal", ¿entendés? Y a veces tu historia de vida es como, te tengo que pedir disculpas de alguna manera y algo tengo que hacer. Entonces, aprendí a no juzgar, aprendía a no juzgar, a que la usuaria que tenés adelante es mágica ella, en su historia y está hoy acá porque puede y cuenta conmigo, totalmente. Entonces, acompañar desde, desde la empatía me parece re importante. Eso es como, es como la parte que más me llega. Es la parte que más me...sí. Y lo mismo me ha pasado, con compañeras que recién empezaban la poli este año, o sea de segundo, y claro, y que las escuchás y decís "yo dije lo mismo, yo dije lo mismo". Y te va a cambiar la cabeza, y no desde -que en otro momento hubiera sido hasta más agresiva capaz en, en defender lo que considero- "no, te va a sorprender". Me acuerdo que, con una, que publicó incluso algo muy feo de una usuaria en Facebook, -sin nombre por supuesto, sin nada de eso, pero- conté una historia de una mujer pobre, y lo único que le puse fue "yo tenía tu misma cabeza hasta que me di con la realidad, te va a encantar la poli", y no le puse más nada. Y ahora me escribió, hace quince días, hace quince días que terminó poli y me dijo, "¡tenías tanta razón! Ya busqué y borré esa publicación". (Azara Biográfica, 428 – 429)

C: Imagínate, si yo nunca tuve una educación sexual de lo que es, la escuela, ni tampoco tuve ese, ese interés personal de investigar de buscar, yo no sabía absolutamente nada. Y crecí mucho (emerge nuevamente la emoción y lágrimas), en segundo fue como, la primer cachetada que me dio el, el mundo real de cierta manera. Ya había tenido, estas, estas cuestiones de lo del viaje, unas cuestiones personales, pero esto era tener contacto directamente con el mundo real... (...) Pero en segundo yo comprendí, aprendí, me di cuenta... de que no es lograr la mejor nota, no era lograr la mejor nota que era lo que yo venía de antes. La mejor nota no interesaba, importaba lo que tú aprendías, porque era lo que ibas después a reproducir tú como profesional. (Carolina, biográfica 345-348)

F: Todos los días vamos al hospital, a la guardia, a todo y ahí obvio que aprendemos. Digo, para mí se podría aprender mucho más, y podría ser mucho más enriquecedor, pero, aprendemos pila. (Floricienta, focalizada 60)



F: Como estudiante me gustaría hacer mucho más de lo que hago, me gustaría hacer mucho, mucho más de lo que hago. Que me dejen ser más yo (ríe). Que me dejen asistir los partos como me gustaría a mí, que me dejen darle más opciones como me gusta a mí, posiciones... siempre que la usuaria lo pida ¿no? porque a mí tampoco me gusta, "ah pelota, pelota, pelota" - "no, no quiero la pelota, no, no me rompas las ¡°@!#"#\$%y/()=?¡ con la pelota", no quiero (ríe) (...) Que me dejen más eso, a veces lo propongo, o que me vengan, que deje las luces apagadas y que no venga la docente y me las prenda. Me gustaría que me dejen ser más yo. Ser, más lo que a

mí me gustaría ser a futuro, que sin duda alguna cuando sos estudiante no terminás de ser lo que querés ser, más adelante porque no te dejan. Y ta, yo entiendo somos estudiantes, nos tienen que controlar, está bien, ¡pero ta! (Fernanda, bio-focalizada, 179-181)

Vi: Y después a medida que va pasando la carrera es como que vas eh buscando vos información, te vas interesando vos por las cosas que querés aprender, y por ejemplo eh, si ta, si te vas interesando, vas buscando estudiás de la bibliografías más orientada a lo que vos querés aprender, (...) después te das cuenta que no entendías o que querés entender, pero es más orientado a lo que, es como más responsable, auto, ¿autorresponsabilidad se dice? (Victoria Focalizada 14)

DESEO POR APRENDER

Un factor importante de la motivación es el deseo por aprender, la búsqueda de momentos para ello y el aprovechamiento de cada experiencia, cada oportunidad de aprender sea solas, acompañadas con guía docente o sin ella. Es significativo aprovechar cada oportunidad, por lo que la autoexigencia regula actividades de aprendizaje, favoreciendo la apropiación de la responsabilidad profesional (que implica aprender para desarrollar una profesionalización de la tarea) pasando a un segundo plano la mera aprobación, lo que al inicio de la carrera marcaba sus intereses. Esta responsabilidad trae de la mano la elección de aprender, y aprender la forma correcta, incorporando quizás formas diferentes de cómo hacerlo buscando y encontrando la forma individual de llevarlo a cabo.

J: yo igual me la rebusco ¿no? porque me metía con, me hago amiga del diablo igual (risas). Me acuerdo que un día, o sea ecografía- que me parece la cosa más ¡°@!#\$%y/()=?¡, ir a mirar una ecografía tipo, todos los días, ir a ver una o dos ta. V: ¿Te enseñaban? J: No, tenías que ver con un montón de gurises más, veías cómo hacían la ecografía, no entendías un ¡°@!#\$%y/()=?¡. No, sí, una vez una mujer vino a hacerse la, no sé y a preguntarnos cosas- yo qué sé, ni idea, y me acuerdo que no. Y bueno esas cosas pasan, como tenés esa falta de control yo no fui, no iba, me iba a otro lado, entonces como yo era eh, bastante, me llevaba bastante bien con los residentes por más que ellos tuvieran sus detallitos ahí, me acuerdo que un día fui a policlínica porque mis compañeras no habían ido, entonces aproveché y me metí en policlínica y una residente me dice, vení que hoy hay policlínica de diabetes. ¿Sabés cómo fui? Me quedé la mañana ahí, y yo tenía que estar en otro lado, pero eso tampoco se controlaba. Entonces como, para bien y para mal, porque-. Sí, pero muchas de mis compañeras, porque hay que decirlo así, se quedaban tomando mate en el cuarto. Haber, yo lo que siempre digo y que es así, una, a esta altura de la vida, es grande y sabe. Yo sé que quiero aprender, yo sé lo que quiero ser. No soy un niño que si me das la opción me voy a jugar a los juegos. Entonces uno tiene que saber lo que hace. Si ellas se quedaban tomando mate en el cuarto bueno. (Josefina, bio-focalizada 10-16)

F: Que me gustaría que, en las guardias, por ejemplo, en la práctica, bueno no sé, en otro momento, que se estuviera más, enseñando un poco más. Como que en la guardia es bueno, lo que aprendiste en el teórico lo aprendiste y sino, bueno no lo supiste. (Floricienta, focalizada 37)

E: Entonces entre, entre las dos leíamos el libro, dentro del libro sacábamos las partes principales y tratábamos de explicarnos unas a las otras, entonces siempre una siempre complementaba a la otra (...) Eso, la práctica, el hecho de hacerlo... es, a veces vos lees y decís "pahh ¿cómo será este procedimiento?", pero vos lo hacés y te queda. (Elba, focalizada 21)

P: Sí, y que me lo expliquen con, bueno con imágenes por ejemplo ¿viste? la célula todas esas cosa, cuando yo los veía, si bien ya había estudiado leyéndolos, como que si lo veía y me lo explicaban con imágenes como que me quedaba mucho, mucho mejor, Yyy entonces ta, lo uso pila para eso. (Paloma, focalizada 88)

MOTIVACIÓN DOCENTE

Es importante para ellas la actitud docente en estas actividades, siendo fundamental que muestren entusiasmo y motivación en la práctica de la enseñanza, siendo determinante para estimular sus aprendizajes, destacando con especial ímpetu cuando advierten la dedicación docente en la preparación y planificación de las actividades de enseñanza (clases, material, casos y consignas para discutir, juegos, presentaciones, preguntas) que incentiven el pensamiento y reflexión.



A: Las docentes, nuevas que han ingresado, que empezaron en realidad el año pasado, creo que en octubre hicieron un año. Me parecen que están, como tan enfocadas a la docencia, ¡me encanta! Todas (...) Ehh, pero todas están como, las sentimos como de nuestro lado, del lado de eso, de explotar a la partera, unas más, unas menos, pero como que estas, esta nueva generación de docentes despertó muchas, no sé si simpatías, pero cambió muchas cabezas también. (...) entonces esas docentes también están de más porque te obligan a confiar en vos, a ver hasta dónde llegas vos con las herramientas que tenés. (Azara, focalizada 89)

P: Claro, yo creo que va en el armado, va todo junto, en el armado, las ganas del docente, en que- porque no es lo mismo un docente que tú ves que está copado con lo que está dando que uno que lee la diapo así nomás y tipo, y bueno si entendiste bien y sino no (...) Porque te puede poner una diapo con punteos que capaz que no dice mucho pero que cuando te está explicando tú ves que, que sí, que preparó su clase. (Paloma, focalizada 135-137)

C: Es como tener ese, ese, eso, detalles o cosas, disparadores para que después tú vayas a estudiar o vayas a investigar más o vayas, o te quedes con reflexionando con la pregunta ¿eso me parece fantástico! Porque se logra además de que, esa, después se pueda visualizar, los estudiantes lo podamos visualizar o no, pero no es que tengamos esa, la información que necesitamos estudiar de ahí, ¡no! Sino que justamente a lo que sirven de disparadores nos incentiva a que nosotros busquemos, a que nos sentemos y le dediquemos tiempo, como despertar ese interés. (Carolina, bio-focalizada 256)

Vi: mmmmm yo, en este caso, ehh creo que también depende mucho de la materia. Creo que hay materias, vos te das cuenta que, que la... que la docente se adecuó a lo tuyo, (...) de pensar los métodos más útiles para enseñar y eso, y hay otros que vienen dan el curso y, que exploten. Nos pasó en farmacología. (Victoria, biográfica 408)

Asimismo, el enseñar a compañeras y compartir con ellas sus propios aprendizajes es valorado de forma positiva lo que genera mayor motivación por poder ayudar a otros en sus procesos de aprendizajes, siendo la colaboración otro motivador del propio aprendizaje. En este sentido, un aspecto relevante del aprendizaje colaborativo es la retroalimentación de sus progresos, el compartir y reflexionar acerca de los avances que van teniendo las motiva, les interesa que sus compañeras sean críticas con sus desempeños y por ello comparten entre sí las devoluciones y correcciones realizadas por docentes y parteras con las que realizan alguna actividad. Aprender de los errores puede ser tan importante como aprender a hacerlo bien desde el inicio, ya sea un razonamiento o un procedimiento.

J: Porque, ¿qué pasa? yo en segundo año me decían, "ahh miren que están las tutoras que son estudiantes, yyyy las van a ayudar", y yo decía, dije, "¿para qué voy a ir con ellas? ¿Qué me pueden enseñar?". No, no le daba la importancia. Me encantó cuando me reuní con las tutoras, ¡me encantó! No sabes, las exprimimos, ¿no? y el año pasado fui tutora yo. Y me encantó también. Y no es, vos le vas, le das como que otra visión, capaz que no le enseñás mucho más de lo que ya saben, pero le das. Yo me acuerdo que yo el año pasado, aparte me tocaron tres ex compañeras de segundo (risas) ¡Salado! Yo le decía a DOCENTE, "DOCENTE, ¿yo qué voy a hacer con ellas? Si ellas saben lo mismo que yo, hicieron segundo conmigo", "Pero vos lo salvaste, ellas no" me decía DOCENTE, "Sí pero igual": ¿Y vos sabés en qué las ayudé? En hacer PAP, en cómo agarrar el cepillito, porque yo, ya me había pasado medio año en policlínica. Fue lo único que hicimos con ellas, las tres se sacaron re buena nota en la prueba de PAP -no fue por mí, no, fue porque bueno conmigo practicaron. Este yo decía, bueno no mirá agarrate acá, yo les decía bueno mirá lo que me pasó a mí en mi prueba, estaba todo el material ahí y yo para mí ya estaba pronto el material, y después me dijeron, no aprontaste el material, y si estaba ahí. No, vos aprontalo a ver qué tenés que poner, bueno eso lo tienen que saber, bueno, hacelo. Estuvo buenísimo. Y este año las que me tocan, las que me tocaron dos están, -porque estoy de tutora devuelta, - (se omite). Yo sé que estaban bastante reticentes ¿no? así de "No, no queremos", y, pero bueno, pero ya las estoy convenciendo para juntarnos y nos vamos a juntar y nos va a encantar, ya les dije a ellas, "Miren que ya sé que ustedes piensan que esto es una chotada, digo, pero vamos a juntarnos y van a ver que nos vamos a recontra divertir las seis y vamos, nos va a encantar". (Juana, bio-focalizada 185-187)

C: y también el, el, como te decía ahora, el intercambio con tus propias compañeras. En todas las áreas ¿no? así sea, estás hablando de tu primer parto, cómo fue, lo que hiciste lo que no hiciste, lo que sentiste lo que no sentiste,

porque eso también forma parte de lo que es el aprendizaje, porque tu decís, "¡ta! Asistí el parto y después la partera me dijo que había hecho esto o que tendría que haber hecho esto", entonces eso de que me dice mi compañera, de lo que le dijo que tendría que haber hecho, tú después lo aplicas a la práctica. Y después a ella le hace otras correcciones otra partera o la misma, entonces es como que te retroalimentas continuamente. Esa es la forma de, de, de adquirir ese, ese conocimiento diferente, particular, distinto que tiene las demás carreras me parece. (Carolina bio-focalizada 101-102)

Vi: eso es lo que está bueno de ver, como en ese sentido como, y yo que, y yo que aparte compartí toda la carrera con mis compañeras, desde primero, eh, eh hablamos mucho de eso nosotros, de que decimos "¡Bo que bueno está verte desde que empezaste hasta ahora que, y ver todo tu avance!", ¿entendés? de que, hablamos del gesto hasta ahora que está asistiendo un parto, que me acuerdo que en primero decían, pahh cuando estaban en la observación del parto, decían "¡pahh que bueno la observación de partos!", y ahora o estás asistiendo (sonriendo) nosotros hablamos de eso entre nosotros, ta eso está buenísimo. Creo que ahí sí, creo que los avances son esos. (Victoria, biográfica 480)

E: hacía resumen y hablábamos y comentábamos y ella explicaba ¡porque tiene una parla para explicar! Tremenda, que yo le digo "gurisa tenés una ventaja divina", y, ahí, ahí fue cuando realmente los conocimientos empezaron como a decir bueno, vamo arriba, ¡y ta! ¡Fuimos las dos y salvamos de una! (Elba, biográfica 446)

b. Propiedad Procesos de Aprendizaje: Dimensión Autorregulación

ESTRATEGIAS DE COLABORACIÓN

Las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que les agradan, son actividades prácticas que requieren retroalimentación, por lo que implementan estrategias de colaboración.

J: Por ejemplo, COMPAÑERA es una persona que yo estudio y no estamos a nivel ni en ¡°@! "#\$%y/()=?¡, porque COMPAÑERA sabe pila no le cuesta como a mí, pero me gusta por ejemplo yo le digo, estudiando un tema yo le digo "Ahh entonces esto quiere decir, por ejemplo, que, si yo hago esto, esto y esto", y me dice y ella me dice "no". Entonces claro, es como que, de compañera aprendo pila. V: Vos le ponés el ejemplo y ella se logra explicar a través de tu ejemplo que no estaba bien capaz, pero se sabe explicar. J: Claro, como que me lo corrige y le llegamos. V: Y ella aprende porque lo aplica. J: Y pila de veces que claro, por ejemplo, en Fármaco siempre decíamos estudiamos pila juntas para pila de cosas, porque nos conocemos, por eso es mas bien. Entonces después me acuerdo, estás en el examen y leés una pregunta y te reís y porque decías, "si pongo mal esta COMPAÑERA me pega" (risas). (Josefina, bio-focalizada 270-274)

Vi: Sí creo que sí, y indirectamente aprendés de tus docentes y de tus compañeros, de actitudes que yo que sé, las ves y decís "pahh taría, ta bueno eso que hizo" y, después no sé capaz que lo empezás a hacer vos, pero te cambia la personalidad y todo. Y te enseña cosas, como me pasó a mí en el caso de la violencia que no la tenía clara. (Victoria, biográfica 369)

Vi: Bueno, aprendés mucho de tus mismos compañeros, en primer lugar, porque, yo, por ejemplo, si bien estudio de ir buscando y haciendo esquemas y eso, eh aprendes mucho de que te juntás a estudiar y ahí te das cuenta de que otra persona no entiende algo y cuando te lo pregunta vos te das cuenta que no lo entendías tampoco, o que no estás capacitado para explicárselo. Entonces ahí es como que investigás juntos y, y siempre, o, por ejemplo, capaz que vos lo entendés, pero no te salen las palabras para explicárselo y vos decís ¿y si me pasa esto? o en una prueba o con una paciente o algo, y no tengo las palabras, y ta y ahí empezás a pensar entre dos y ta y como que se van compartiendo un poquito. Capaz que una tiene más facilidad de palabra, el otro tiene más conocimiento de libro, y es como que sí el trabajo de grupo sirve pila, ya sea, eh yo he estudiado con compañeras, mandándonos audios constantemente, mientras estás leyendo, audios con preguntas o claro, dice tal cosa, pero no sé esto, y otra te contesta y yo me acuerdo que en la clínica dijeron, y así vas como construyendo todo. (Victoria, focalizada 28)

APRENDER CON Y DE OTROS



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

En esta dimensión se expresa claramente que la gestión de sus conocimientos o aprendizajes se basa en el hacer y el hacer colaborativo, siendo fundamental la interacción, sea entre pares, con docentes y profesionales tutores que ofician de guías de sus aprendizajes y retroalimentan sus actividades, y la relación que se da con usuarias y sus familias generando un vínculo del que se desprenden aprendizajes vivenciales muy reconocidos y valorados a partir de los cuales se alcanza la comprensión y asimilación de los conocimientos.

J: Es que me encantaba la gente, lo que, lo que ellos me, me enseñan. No sé, yo siento que aprendo muchísimo de las energías de los otros, de lo que dicen. Vos a veces escuchás una historia de vida y vos a veces ni pensás que eso existe. Porque, decime si no te pasa. Es algo nunca vivido, nunca pensado, y existe, entonces ahí se suma a mi itinerario de, jesto existe! (...) No sé, la gente, nommm... Como que conecto de una manera que no... (Josefina, biográfica 358)

M: y yo, y yo la miré a DOCENTE y dije, eso quiero ser yo. (...) Entonces yo ahí descubrí lo que era la, lo que era la Partería y no solo lo que era la obstetricia, definición de presencia humana, término, trabajo de parto, de lo que dicen los libros, jeso, eso no lo dicen los libros! (...) Esa fue una de las cosas así que, de, de poder ver lo que nos estaban diciendo en el salón. Porque en el salón te hablan del "empoderar" y la "empatía" y, que lindas palabras, pero. Entonces bueno, después fui teniendo experiencias más lindas, experiencias más feas, malos tratos, buenos tratos, se ve de todo, pero-. Creo que, de las cosas más lindas, es eso cuando tenés la posibilidad de ¿entendés? Ahí yo sentí que DOCENTE me estaba enseñando a tratar con una mujer, no cuando en clase me dijo "porque ustedes tienen que ser así y tienen que tener empatía y tienen que ponerse en el lugar de-", si ta, divino. (Marisol, biográfica 413-418)

M: Uno hubo que, que nos empezó a contar, dice "porque a mí me pasó tal caso, entonces viene el paciente te dice esto y viene la familia y te dice lo otro y el paciente está en coma, entonces ¿y ustedes qué hacen? ¿Qué es lo correcto? ¿Qué hay que hacer? ¿Qué es lo que dice- ¿Qué es lo legal y qué es lo que les da ganas de hacer?" Entonces ese debate ahí capaz que nos dejó un poco más de, eso de experimentar entre comillas, o por lo menos sentir que, que eso. (...) Claro, que es algo que más allá que lo que está escrito en el PowerPoint, de que llevarlo a una situación real. (Marisol, focalizada 70-72)

C: Entonces también el, la observación de, -como tenemos la posibilidad de poder ver a muchas parteras en su desempeño y en la forma en que trabajan, también aprendes a decidir qué querés hacer tú y qué no, que eso es también, es una forma particular que tenemos como estudiantes de parteras de aprender, me parece. En todas las áreas, ya sea educando ehh asistiendo un parto, eh, estando en una policlínica, en todas las áreas. Es eso que te da esa finesa de observación, que la, la que la incorporás inconscientemente durante la carrera, no es algo que te digan que lo tenés que hacer. (Carolina, bio-focalizada 105)

J: Yo cuando no entiendo un tema, lo leo de varios libros, busco en internet, este, eeehhhhh, busco tutoriales donde, donde te lo explique un profesor también porque, me parece que hay veces, hay cosas que cuando las leo no me, no las entiendo. (...) Ehhh de internet bueno (...) Y bueno, depende del tema. No, no siempre es fácil no. Y bueno, y también después tengo mis contactos que dos por tres les estoy rompiendo los, los ovarios. V: ¿Contactos cómo? J: Como profesoras... Docentes (Juana, bio-focalizada 75-85)

F: tenés vínculo precioso que te cuentan todo, que conversás amablemente, "¿Cómo pasaste el embarazo? te gusta, no te gusta". Que te pregunten de la carrera, mucha gente te pregunta de la carrera. Me encanta a las usuarias explicarles lo que les está pasando, lo que les puede pasar, el peor pronóstico que puede haber ahora es este, pero estamos en este. Eso me encanta hacerlo a mí, por lo menos. Si saben lo que es el útero, el cuello, nadie se los explica y me encanta explicar, lo que es, la forma, cómo va a suceder, que la cabeza va descendiendo, esas cosas que no se las explica nadie, a mí me encanta, que lo sepan, que lo entiendan, y siempre "¿alguna duda, alguna pregunta? aunque sea una ¡°@!#\$%y/()=?¡ llámanos, estamos para eso". Remarcarles que es su momento a las usuarias, no es nuestros, es suyo, es el momento de ellas. Yyy, yo lo defino como una buena relación con las usuarias, como que estoy para servirles, yo me siento así, siempre se los digo, yo estoy para ustedes así que nos llaman, estamos toda la noche despiertas para ustedes. (Fernanda, bio-focalizada 171)

EVALUACIONES FORMATIVAS

Cobra relevancia la evaluación como forma de juzgar sus propios aprendizajes, considerando muy oportunas las evaluaciones formativas.

F: Los cuestionarios también, están buenos como para ir...no sé, hay materias en que se da lugar como para hacer un cuestionario a mitad de semestre, o no sé. V: ¿cómo para qué te gusta el cuestionario? F: como para darte cuenta lo que vas...sabiendo ¿no? lo que...a veces... Para mí eso, que yo me doy cuenta que sí sé o no. Porque a veces estás, "ay sí me re sé este tema", hasta que lo planteas, lo ves en una pregunta y decís, "al final no me sé el tema". Como que un cuestionario te ayuda... (Floricienta, biográfica 486-490)

F: Ehh, pero...me gustaría, por ejemplo, más de la forma de enseñar de que nos evaluaran mucho más teórico en la guardia o en otro lado, que no se hace. Como que más, ¡es teórico y chau y ya está! después, si lo aprendiste lo vamos a ver en el parcial o en otro lado o no lo vamos a ver nunca. No sé si me explico en realidad... (Floricienta, focalizada, 23-24)

C: Es como tener ese, ese, eso, detalles o cosas, disparadores para que después tú vayas a estudiar o vayas a investigar más o vayas, o te quedes con reflexionando con la pregunta ¿eso me parece fantástico! Porque se logra además de que, esa, después se pueda visualizar, los estudiantes lo podamos visualizar o no, pero no es que tengamos esa, la información que necesitamos estudiar de ahí, ¡no! Sino que justamente a lo que sirven de disparadores nos incentiva a que nosotros busquemos, a que nos sentemos y le dediquemos tiempo, como despertar ese interés. (Carolina, bio-focalizada 256)

A: Bueno estas docentes nos hacen participar montones. Estas docentes nos obligan a pensar. Y digo nos obligan en el buen sentido de la palabra. (...) Pero ta, por ejemplo, en uno de los partos sí, se notaba clarito todo el periné, los músculos, no sé qué, y la docente me dice, "¿por acá qué músculo iría?" Y sí, te das cuenta que lo sabés, porque lo estudiaste, pero no es lo mismo "¿qué te parece que recorre acá?, ¿dónde estoy pinchando?" no es lo mismo que "¡EL RECORRIDO DEL NERVIO PUDENDO!", no es igual. Entonces como que te dan ganas de leer, te dan ganas de estudiar. (Azara, focalizada 98)

c. Propiedad Entornos Personales de Aprendizaje: Dimensión Características de los Recursos

CONFIABLE Y ACTUALIZADO – EN INTERNET

La información o conocimiento a los que acceder deberá motivarlas en sus recorridos de aprendizajes para lo que implementan diversas estrategias para aprenderlos: en primer lugar, está el acceso a los materiales brindados por los docentes y luego la consulta con ellas para ampliar la búsqueda de otros materiales en los que deberán figurar autores conocidos (por ellas o las docentes) o pertenecientes a centros de producción de conocimiento como Hospitales Universitarios, Universidades o Revistas científicas. Al mismo tiempo, buscan que sean cercanos en el tiempo, utilizando la comparación con otros materiales como estrategia de validación.

P: Claro, claro. Entonces, si no tienes, por ejemplo cuando estás estudiando si no tienes una docente que te diga o un docente que te diga esta página es confiable, eh esta página está buena, es como re difícil controlar, porque si uno se mete solo y te dicen ah tienes que buscar información o no te dan bibliografía o una página que sea confiable o algo es como re difícil porque es como, bueno esto de empezas a bajar material, empezas a bajar material y después que lo tienes dices, diez dicen algo, tres dicen otro y otros cinco dicen otra cosa, entonces dices "¡Bueno ¿qué está pasando acá?!" Bueno entonces, si tienes el que te dijo tu docente o, o algo, puedes ir comparando tú con los materiales, y, y esto de que hay aun lugar donde la gente pueda ir subiendo, yo encontré este material que está bueno, entonces es como facilidad que te va resumiendo las posi- o sea todo lo que hay, entonces está bueno. (Paloma, focalizada 169)

Vi: No porque, generalmente es la, son las herramientas que buscamos todas. Que buscan todo y te recomiendan los docentes y todo, pero ponele vos buscás un tema en particular y a veces te salen páginas que vos decís pahh no yo no la conozco y no la conoce nadie, entonces por ahí no lo buscamos porque es desconocido nomás. (...) Y no lo, yo por ejemplo si es así, no lo leo para



que no me genere confusión para después, porque capaz que es algo que se usa en otro lado porque no, o que no está actualizado, o cualquier cosa que te puede confundir con el conocimiento que necesitás.

Ve: ¿Cómo, ¿cuál sería ahí la limitante ahí, como vos definís si está actualizado o no? ¿de qué te vales para decir esto está actualizado?

Vi: Y no, si generalmente si es algo que tiene una edición o tiene un año, me fijo si de última es la última, o que, o de qué año es. En el caso de, me pasaba mucho con el con el Schwarcz , o te salía tipo pdf, prolijito nuevo, bien, bien, vos no veías que era una edición que ya mismo la parte visual era más, más nueva, pero no, en realidad, lo que decía era lo mismo que el Schwarcz, y ta, era como un poco viejo (...) pero eso no lo empezás a buscar o no lo habías visto el Schwarcz nunca, capaz que por ahí pensás que es lo más actualizado. Y ta, y en el caso de los consensos y eso, mirás el año. (Victoria, focalizada 145-151)

N: he precisado estudiar más y leer más, eh y capaz que el tema de actualizar información ¿no? que tenemos mucho, este, me acuerdo de la parte clínica ¿no? del Schwartz y que está bueno siempre buscar algo más nuevo ¿viste? que siempre nos quedamos con lo viejo, (risas). Entonces, eso, eso también me ha servido en cómo eh, buscar cosas más actualizadas. Ehh con el trabajo de investigación también descubrí que hay una biblioteca universitaria ahí por internet, que podés bajar eh hasta trabajos de investigación del, que están muy buenos. (Noel, focalizada 26)

C: Ehh busco muchos artículos de investigación y trato de buscar actualizaciones y cosas de esas o si tengo alguna duda de algo, también busco continuamente, leo. (Carolina bio-focalizada 205)

F: ¿Viste? no tengo páginas confiables yo. No tengo la página que vengas y me digas- la Clinic Barcelona sí, entro a la Clinic Barcelona a buscar- ahh entro a la FASGO a la FIGO , ¿viste? eso también. Busco esas cosas de obstetricia también, si subieron algún consenso nuevo o algo, para tener medio lo último siempre porque me encanta lo último, ¡odio lo viejo! Pero ta... no tengo confianza así. (Fernanda, bio-focalizada 419)

ACCESO A LA INFORMACIÓN

Los formatos de acceso a la información objeto de aprendizaje son variados, contemplando los momentos de enseñanza que incluyen las clases, rotaciones clínicas y guardias donde realizan actividades en su mayoría guiadas y supervisadas por docentes. Estos contenidos dependen de las situaciones que se presenten y van de la mano de la oralidad, sin poder reproducirse. Las actividades prácticas incluyen clases de laboratorio, así como la simulación, la práctica clínica y clases con dinámicas que comprenden de algún modo la simulación. Las actividades que hacen pensar hacen referencia a las que permiten discusiones, debates, resolución de problemas y problematización, teniendo como objetivo la reflexión y desarrollo de pensamiento crítico, los debates que fomentan no solo la interacción sino el razonamiento. En este sentido aparecen las actividades de tipo evaluativo como los cuestionarios, pruebas por EVA o preguntas durante la práctica clínica que motivan y permiten su propio mecanismo de regulación de aprendizajes. Y finalmente las actividades monótonas o aburridas son las clases magistrales que en su mayoría destacan la lectura de las presentaciones (diapositivas) sin espacios de intercambio o reflexión, resultando características de algunos docentes como la voz baja.



A: Como que, capaz que, no sé, tenés cincuenta teóricos de cómo es el parto, por decirte una exageración. Tenés cincuenta teóricos, si ta! vos te llevás lo teórico en el cerebro, vas lo lees y capaz que lo aprendés en una guardia con una partera. (Azara, focalizada 48)

Vi: Y después había algunas que te hacías correcciones dentro de los ingresos que eran útiles para el después, que te los vas a llevar y que los vas a hacer vos cuando (...) te decían "acá en este lugar viste que pusiste esto, si vos te ponés a pensar queda más útil para el que lo va a leer que..." ¿entendés? y ta y después lo hacías vos porque- es más, muchas correcciones así después en el ingreso lo seguí haciendo con otras profesoras también. Ta y eso nadie te lo corregía porque en realidad se dan cuenta se ve que estaba, que estaba bien. (Victoria, focalizada 70-72)

P: Ta, nos explicaban todo y lo entendías, ibas a los modelitos a la caja, y decías, "mmm que bueno ta" y bueno ta, más o menos cuando, haciéndolo ta, y después ibas a la clínica y decís (riendo) "¡es todo distinto!" (...) Entonces, y ta, yyyy lo aprendes haciéndolo, y bueno ta, y más o menos con lo teórico, después lo aplicas, pero te ayuda pila la parte clínica. Y me parece que eso que, la parte f-. Bueno no sé, capaz que todos lo tienen en realidad, pero eso es lo que veo que nosotros tenemos que nos facilita (Paloma, focalizada 41-43)

F: Este, el juego del globo, no me lo voy a olvidar, con ese tipo de actividades a mí me sirve, el del orgasmo el de los papelitos (...) si no es bidireccional no aprendo. Si no me dejás preguntarte, no... preguntarte y que me lo sepas explicar, porque también tenés que preguntás yyyy (...) Hay docentes que no te contestan. Yyyy, esteeemmm y con actividades como la de los palillos que hicimos las de infecciones de transmisión sexual estuvo buenísima, esas cosas que te hacen ver, pahh es tal cual, todas tuvimos sífilis, HIV. (...) y es la vida misma, ese juego es la vida misma (ríe). (...) Ehh, con juegos yo, yo aprendo pila. (Fernanda, bio-focalizada 242- 250)

F: Me acuerdo de un debate que tuve con NOMBRE APELLIDO (compañera), que es juzgaba ¿a quién era? Ahh claro, que no quería darles educa- no quería a las adolescentes explicarles si querían estar embarazadas, si ellas querían, tener un hijo, dar-darles las herramientas para que sí. Decía "no, a las adolescentes no", y sí, ¿por qué no pueden tener un hijo?, es su cuerpo, es su vida, dejalas en paz, enseñale la forma segura ir por el buen camino y lo mejor posible. ¡Eso no me lo olvido más! Ese debate que tuve con COMPAÑERA fue, mortal. Los debates están buenísimos, ¡¡me encantan!! (risas) (Fernanda, bio-focalizada 117)

F: Pero yo que sé, a Obstetricia, Farmacología...yo que sé, esas materias, Patología, que lo único que hacen es re magistral y leer la diapositiva (Fernanda, biográfica 301)

M: Que me pareció como que, no sé, capaz que a mí fue que me, me, me tocó tan así de que me, realmente sentí que todo tenía sentido, y que ta, tampoco fue que ponías un PowerPoint y te ponías a hablabas y leías el PowerPoint. Eran como cosas y ejercicios prácticos y cosas de que nosotras nos fuéramos de a poco nos fuéramos dando cuenta nosotros de lo que vos querías transmitirnos, por lo menos a mí me pasa así. De que, se aprende distinto de que sí, con cierta ayuda logras tu llegar a las conclusiones o a los razonamientos que se pretende que, si viene una persona y te da todo digerido, y te dice "las nenas no tienen por qué usar rosado". ¿Y por qué no? Y sí, las nenas andan de rosado, es así. Entonces, no se me ocurre ahora una clase específica, algo práctico, pero... pero esto de nosotros debatir y... y que importe la opinión de cada uno, que eso se daba pila, de tener el espacio para, para discutir por que sí y por qué no, o por qué es como es. (Marisol, focalizada 68)

M: La mujer hablaba despacito, suavecito, no sé daba sueño escucharla, y capaz que el contenido del curso estaba bueno, y porque es algo de lo que está bastante relacionado. Me pareció muy parecido al curso de preparación para el parto que siento que es un curso que tendríamos que sacarle pila de provecho, que la otra vez te decía, y se terminó volviendo aburrido porque era como que, ¡se tendría que dar de otra manera! (Marisol, focalizada 74)

F: Totalmente magistral, nosotros ahí sentados y ta chau, hablan. Que no, o sea, no digo que esté mal, porque, o sea, capaz que sería muy no sé, capaz que no encuentran la forma de hacerlo diferente. O sea, es más fácil ir con la diapo, ir y decirle que ... o sea, yo sé que de esa clase yo no me voy sabiendo, capaz que me sé algún concepto grande pero después lo tengo que ir a estudiar a casa seguro. (Floricienta, focalizada 26)

ACCESO Y RECURSOS

Para entretenimiento utilizan suscripciones gratuitas o remuneradas destinadas a mirar series y películas, otorgándoles a YouTube una utilidad exclusivamente académica o para escuchar música, lo que va siendo sustituido por Spotify. Los videojuegos los han usado desde más jóvenes, pasando por videojuegos preestablecidos en los equipos (computadoras y celulares), alquiler, compra en formato CD, o juegos en línea (algunos a través de Facebook) y descarga de internet, no siendo muy utilizados en la actualidad.

J: para leer, uso el Google Académico, ta, para leer uso eso, para leer. Eeehhmmm bueno y los tutoriales, eh hasta el año pasado, mitad del año pasado usaba el YouTube común, que era difícil de encontrar cosas, gracias a DOCENTE, que fue quien nos, quien me dijo, el Google universitario-el YouTube universitario, y uso eso. (Juana, bio-focalizada 79)



P: Eh sí, uso mucho YouTube y YouTube aparte de para escuchar música lo uso mucho para, viste cuando estoy estudiando un tema o algo y, y busco a ver si hay videos, porque eso también me sirve, todo lo visual me ayuda pila. (Paloma, focalizada 84)

A: ¿Cómo aprendo? ehmm yo miro muchos videos, ya te lo había dicho. En YouTube, busco muchos temas que leo en el libro, que me lo explique otra persona. Cuando nos juntamos a estudiar, es (NOMBRE, NOMBRE, NOMBRE) somos de, "bueno ta yo te leo esta página, pero ahora explicámelo y vamos a hablar de esta página y no entendí esto, bueno, vamos a buscar en internet, que otra persona lo explique". (...) (Azara, focalizada 154)

Los medios a través de los cuales las estudiantes se valen para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, acceso a la información o conocimientos, pueden ser recursos educativos provenientes de la institución educativa (bibliografía recomendada, clases, material didáctico elaborado por docentes, interacción con docentes, el uso de la plataforma EVA) y otros a través de lo que ellas mismas acceden siendo en su mayoría recursos digitales⁷⁰.

Dentro de los recursos educativos ofrecidos por la institución educativa encontramos las instancias de enseñanza directa como las clases de aula, de laboratorio o experimentación y prácticas clínicas, también la bibliografía recomendada que está disponible en la biblioteca en formato analógico y otros en formato digital, las presentaciones entregadas por docentes en formatos digitales (PowerPoint, Prezi, Word) y audiovisuales, encontrándose incipientemente el uso de polimedias y videos recomendados en YouTube, así como el uso de la plataforma EVA.

E: Con los simuladores. Nosotros no llegamos, pero habían cosas que, en la práctica claro, es la manera en la que vos le sacás el jugo, o sea, es la manera de aprender, mirando y haciendo. Me acuerdo que, creo que tuve una clase de episiotomía, nos hacían llevar un almohadón y una aguja y ta, es la manera de uno aprender, o sea, por más que vos mires, a veces vos mirás una, aaaa, a una profesora haciéndolo a una paciendo y a veces si vos no lo hacés es como que no sabés ¿entendés? hasta que el momento que te toque. Y todas esas cosas son buenas porque es la manera que vos decís te queda, te queda grabado, desde el momento que vos lo hagas te queda, obviamente que uno aprende. Por eso te digo, el teórico es fundamental no te digo que no, porque tenés que tener una base teórica, pero la parte de llevarlo a cabo, para mí es como que el punto de decir: se aprende. (Elba Focalizada 32)

F: no ni ahí, es más, ahora que estamos estudiando todas para fármaco... ¡En fármaco no nos dan clases, tipo ta!, te suben la diapo y arreglate... entonces, todavía nos ponen o todo en inglés o todo en siglas, y no entendemos nada. (Floricienta, focalizada 256 – 257)

A: No es exacto lo que buscábamos, pero la polimedia la facilitó, porque no es lo mismo el libro, por lo menos a mi manera de aprender, que una persona que te está explicando lo que está diciendo. (...) Nunca se va a cambiar el, el docente, estudiante y una clase donde podamos hacer el intercambio... (Azara, focalizada 300 - 303)

M: Y después para lo que es la enseñanza, lo que te digo, EVA, así como el rey de, de las clases el PowerPoint. Ehh videos nos han enseñado, nos han mostrado, pila de videos. (Marisol, focalizada 170-174)

F: Sí, la-ehh DOCENTE sube todo. Sí DOCENTE es una de las docentes que por suerte sube todo. Sube bibliografías recomendadas para leer que están buenísimas también, DOCENTE sube también. Y el audio, el audio que hasta el día de hoy es mi mayor tecnología te voy a decir. Para mí las clases tienen que ser en video

⁷⁰ Repositorio de Recursos Educativos es, según Ochoa (2008, p. 8) “[...] cualquier sistema que almacena material de aprendizaje digital y que ofrece algún tipo de indexación e interfaz de búsqueda o navegación de esos materiales”. Tradicionalmente, se ha asociado al concepto de repositorio a los repositorios y referenciadores de objetos de aprendizaje (Wiley, 2000); Learning Object Repository LOR). Así, iniciativas tales como los Open Courseware (OCW) proporcionan material digital organizado en base a cursos abiertos. Los denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje (Learning Management System LMS) también almacenan una gran cantidad de recursos educativos que se comparten en una pequeña comunidad de profesor y estudiantes de un curso. Incluso si no están abiertos, estos sistemas también se pueden considerar como repositorios. Más recientemente también se han ubicado dentro de esta categoría algunos ejemplos de los denominados MOOC (Massive Open Online Courses). También pueden incluirse repositorios de contenidos educativos multimedia y repositorios de libros de texto digitales. Finalmente, cualquier tipo de biblioteca digital, como repositorios institucionales, (donde se puede almacenar los recursos educativos y publicaciones científicas), también se considera bajo esta definición, siendo actualmente el estándar (Atenas Rivera, 2014).

| y en audio...no nos hagan asistir a clase, ¡al pedo!! Venir del interior (ríe). Solo al examen que nos hagan venir o al parcial. (Fernanda, biográfica 295)

| Vi: a tal punto que hay libros en la biblioteca del Hospital de Clínicas como en la Facultad de Medicina que nadie sabe que están, y si vos vas lo sacás te lo prestan diez días, tenés el libro ahí en la mano, que para mí es mucho mejor (Victoria, focalizada 223)

Dentro de la autogestión estudiantil están las páginas web educativas, páginas oficiales, páginas de Facebook y canales de YouTube de instituciones de Educación Superior o de Hospitales Universitarios a través de las que acceden a materiales digitalizados, enciclopedias digitales, etc. Navegando en internet acceden a libros, artículos de revistas, revisiones científicas, noticias, opiniones de usuarios, definiciones, y al mismo tiempo acceden a información de cómo llegar a más información, a través de qué canales o mediante qué aplicaciones y cómo descargarlas y usarlas.

| A: ¡Esa! es una pizarra, ahí va, vos mirás y es un pizarrón, pero se escribe todo así digital, no se ve a la persona y hay, y tenés, en la selección, tenés el docente que querés que te explique esa materia ¡maravilloso! Entonces ya tengo incluso, suscrita al profesor que me gusta como da la clase. Como da la clase, cómo explica ese tema, porque por ejemplo yo he buscado, que me ha facilitado el estudio mu-, desde el año pasado, que no es buscar el tema, necesariamente. Yo que sé, protones, "¡no entiendo los protones!" que hacen los protones, y digo, en esa página el señor te explica qué son los protones, ya está! no hay búsqueda en los costados, los protones. Pero si vos venías leyendo lo que no entendías, te explica protones en el medio, podés seguir leyendo. Es la, así es como estudio yo. Hago eso. (Azara, focalizada 332)

| M: Sí. Sí, sí. Uso pila de YouTube. Ponele el del globito, el de la este, lo vi en Facebook porque justo un día me apareció y me pareció interesante y ta y lo vi. Sigo en Facebook muchas páginas de obstetricia y lactancia que me re interesa. Pero cuando voy a buscar algo, lo busco en YouTube. Y trato de buscar alguna página confiable, yo qué sé, que vea que tenga más videos del tema o que diga, no sé, matrona tanto. ¿Viste que hay muchas españolas? (Marisol, focalizada 34)



| Vi: Y porque me fijo que sean de alguna Universidad también. Por ahí, el, el, el link muchas veces te dice que es de alguna Universidad o de algún hospital, y sabés que, si bien no sabés si no es lo que se está usando acá, por ejemplo, en el caso de alguna si es alguna medicación, sabés que está más orientado, sabés que no es una, una cosa que te está diciendo alguien que no sabe en realidad, y que escuchó y lo está escribiendo. Y ta por ahí con eso, con el link, ehh ta con el título, si tiene algo desarrollado abajo. (Victoria, focalizada 240)

| N: No, no, no, hay libros que me gusta -igual yo prefiero lo físico para leer, ¿no? si tengo que leer si tengo que elegir, pero me es mucho más accesible muchas veces, por un tema económico y la bajada de internet. (Noel, focalizada 16)

N: Ehh con el trabajo de investigación también descubría que hay una biblioteca universitaria ahí por internet, que podés bajar ehh hasta trabajos de investigación del, que están muy buenos. (Noel, focalizada 26)

N: Estemm, bueno ahora internet es muy rápido, es como que buscás algo y es, es muy accesible. Después los libros, las fotocopias y también, en realidad hay fotocopadoras muy accesibles ahora, este, eh y voy leyendo en realidad, a medida de la necesidad más urgente ¿no? Hay, hay, por ejemplo, hay un libro que no que no lo, que no lo he tocado todavía que me lo compré porque me gustaba el tema este y no, este y/o, tengo varios libros que no, que no los leí todos, voy por capítulos ¿no? de temas. Este, y, y bueno las cosas más resumidas que bajo por internet me es más fácil a veces porque voy en el, lo leo en el momento. (Noel, focalizada 32)

| P: Sí, o, por ejemplo, ¿viste cuando te dicen, te pasas y te dicen si pones punto edu, es como que es confiable, no sé Scielo o cosa así, entonces como que te va, ya no, o sea, capaz que bueno, le pegas. (Paloma, focalizada 171)

| J: Y bueno, le preguntaba a las profesoras donde podía buscar información, porque, ehh yo decía bueno no, no puede ser que, que entre a Google y entre a un lugar y me enseñe de una forma confiable yo que sé, el mecanismo de parto, por ejemplo, o qué es la hipertensión, yo qué sé. (Juana, bio-focalizada 251)

| J: Yo sabes ¿qué hago? yo leo, yo leo, por ejemplo, leo el tema de varios libros, tengo dos, tengo dos libros, este.... Ahí, siempre lo que hago, el material que tenemos que nos da las profes, eso es lo que yo copio en el



cuaderno, las diapositivas, vamos a decir. Después leo los libros, el tema lo leo en el libro, y ahí le voy agregando, a esas diapositivas le voy agregando cosas que no están que a mí me parece que son interesantes las voy agregando ahí. (Juana, bio-focalizada 257)

Entre los formatos de acceso a la información más clásicos y reproducibles se encuentran libros, revistas o artículos científicos, consensos, protocolos y guías de actuación, audiovisuales tipo tutoriales, documentales, clases por internet, polimedias y diapositivas. Dentro de estos formatos, la gran mayoría son de acceso digital, salvo algunos libros. Las grabaciones de audio de clases y audios de WhatsApp, imágenes, fotos son producciones que ellas mismas realizan por lo que se incluyen en la siguiente dimensión.

N: Bueno, sí, por ejemplo, depende, si es bueno de si es hablando de parteras ehh, sí, me saco mucho las dudas con mis compañeras, grupo de WhatsApp, mando audio, "toy leyendo tal cosa, no entiendo, ¿cómo sería? ¿Por qué?, porque si tal docente nos dijo algo, en la clase este, no entendí por qué tal cosa" eso lo, somos mucho de compartir, en el grupo. Eeehhmmm, sino después busco otra fuente. Por ejemplo, si lo leí en un libro, busco en el otro libro dice lo mismo en el mismo tema (...) Y ahí como que uno ¿no? si en el SEGO y en el Barcelona Clinic dice lo mismos y bueno en el Schwartz está un poco diferente, confío más en lo actual (ríe). (Noel Focalizada 121-122)

F: De la Clinic sí, de la Clinic, de la FIGO, la FASGO, esas cosas sí. (...) Esas sí son, me parece de calidad, son los consensos ¿viste? de obstetricia, eso sí confío, imprimo, pero esas páginas ¿viste? que, no son oficiales, o no sé cómo se les llama, páginas...no (...) V: Este, ¿cómo validás la información que obtenés de, de internet? F: Libro. V: ¿Que sea un libro? F: Si busco, o sea como la va, no es que, no la va- Busco algo, la definición o algo y quizás no sé si es o no es y me tengo que ir a buscar al libro, a la bibliografía, al libro que está en la computadora. Pero ta, al libro. (Fernanda, bio-focalizada 477-485)

A: Temas, pero de cualquier materia, no sé, en sexología lo hemos usado, bueno no te queda claro una cosa, pero bueno ta, del video que te recomendó la docente, en realidad acá en el costadito de YouTube tenés otras recomendaciones, y capaz que te gustan más otros videos (...) es el mismo tema, pero explicado diferente con otras cosas y en realidad te gusta más. Y en realidad aplicás lo mismo para el parcial, entonces eso nos hace...pasarnos videos de YouTube, mirá encontré esto. Canciones. Hay canciones que se hacen como para explicar, hay uno de la sífilis que lo sabemos hasta hoy, un grupo de estudiantes que arman un video cantando del treponema pallidum, una lo encontró y después se hizo famoso y aprendés y se te pega, y está de más. Nos gusta más eso, me gusta, -hablando por mí- que pasar, ya no paso más diez horas frente a un libro. (Azara, focalizada 154-156)

F: ¿Con COMPAÑERA? ah re, puff si tendré. Me llevé un parlantecito el otro día con COMPAÑERA y le digo, para que COMPAÑERA me explicó todo bien lo de los receptores de no sé qué no sé cuánto, de fármaco y nos pusimos el parlante, termo y mate con COMPAÑERA, pum, COMPAÑERA bueno les explico el glu4 no sé qué, no sé cuánto (ríe). Sí, sí, pila, pero no con todas mis compañeras, con las que estudio parecido. (...) Sí, sí, "te acordás de tal cosa, ¿me lo podés explicar?". Ah obvio

V: Es una forma de elaborar algo y a su vez de compartirlo con otros que eso está, está bueno. Como tus cartillas, por ejemplo

F: creo que los audios así se re usan, ehh explicarnos entre nosotras, o sea, las que estudian como yo, ¿qué entendiste vos? ¿qué entendí yo? ah tenés razón. Razonar juntas, mediante audios

d. Propiedad Entornos Personales de Aprendizaje: Dimensión Herramientas de Creación y Respaldo

En la Dimensión **Herramientas de Creación** se encuentran todas aquellas que les permiten crear diversas formas y formatos en los que modifican el conocimiento al que acceden, para comprenderlo, adaptarlo, resumirlo, etc., o por ejemplo producciones creativas dirigidas a usuarias.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Se identifican como recursos de autogestión educativa las grabaciones de clases, las consultas a docentes, las diversas formas en que interaccionan con sus compañeras, cobrando relevancia el aprendizaje colaborativo a través de la adopción de nuevos usos de herramientas de comunicación o de respaldo de materiales, que se torna de carácter educativo como los videos, fotos y audios que se comparten a través de WhatsApp o Facebook, los documentos trabajados y editados a través de nubes virtuales. Como vemos esta dimensión está estrechamente vinculada con la de relacionamiento.

RECURSOS DE AUTOGESTIÓN EDUCATIVA

M: (...) era sólo escuchar e ir desgrabando. Entonces ahí, nos subían los PowerPoint, entonces por ejemplo si había una imagen yo me acordaba de lo que era que él estaba mostrando o apuntando cuando decía tal cosa, y ta de repente yo me imprimía y sacaba una flecha, y hacía esto de la grabación, (...) Yo llegué incluso a grabar videos en clase cuando nos hacían a anatomía en enfermería, cuando estaba explicando, ¿qué era? Algo de los riñones, no me acuerdo, que grabé porque era como que necesitaba entender eso ¿viste? Entonces grabé cuando la mujer explicaba, entonces me quedé tipo así grabando toda la parte. Porque yo sabía que, si llegaba a casa y veía la foto, o sea el PowerPoint, o sea que, si veía solo la foto no, no era ¿qué fue lo que dijo? porque no tenía texto la diapositiva. Y grabé todo ese pedacito, y a veces se los pasaba algunas, siempre eso-. (Marisol, focalizada 250-258)

A: Claro, este grupo de estudio, que hacemos más o menos lo mismo, es, por ejemplo, eh, hay muchos documentos que los pasamos, eh, audios que los transcribimos, un montón. La que lo transcribe lo pasa, ehmm, lo que no entra por WhatsApp por el tamaño, y va al Drive seguro, ¡y ya es como que ta! tenemos carpetas nuestras en Drive, porque el grupo es como, desde el año pasado, entonces es como que es, "no dudo de lo que vos me pusiste". Entonces como que ta, se sube ahí y de ahí tenemos la carpeta, en la carpeta nos preguntamos, "¿en la carpeta subiste?, sí está subido. Conseguí con otra compañera otra cosa, unas fotos" (Azara, focalizada 379)

A: Cuando nos juntamos a estudiar, es (NOMBRE, NOMBRE, NOMBRE) somos de, "bueno ta yo te leo esta página, pero ahora explicámelos y vamos a hablar de esta página y no entendí esto, bueno, vamos a buscar en internet, que otra persona lo explique". Audios, nooo sabés la cantidad de audios que nos hemos mandado en periodo de parciales, exámenes, porque una entiende un tema, una entiende otro y es, está de más cuando te lo podés explicar. (Azara Focalizada 152)

Vi: yo lo, que fue un cambio también porque ahora al final, por ejemplo, me doy cuenta que en los últimos exámenes por ejemplo de la clínica, que tuve, que en los primeros estudiaba de los encares ya armados ¿viste? y iba aprendiendo así, eh leía e intentaba memorizar hasta que corregí la técnica porque no me salía, y empecé a buscar yo de cada uno y construir algo yo. Ehh basándome mucho en los temas, y así me quedaba mucho más. Leía y relacionaba con el esquema al lado. (Victoria, focalizada 4)

Vi: Bueno, aprendés mucho de tus mismos compañeros, en primer lugar, porque, yo, por ejemplo, si bien estudio de ir buscando y haciendo esquemas y eso, eh aprendes mucho de que te juntás a estudiar y ahí te das cuenta de que otra persona no entiende algo y cuando te lo pregunta vos te das cuenta que no lo entendías tampoco, o que no estás capacitado para explicárselo. (...) (Victoria Focalizada 28)

F: Ahh sí, pensé que era eso, sí. Todo desgrabo, todo, es más ahora tengo que desgrabar como veinte clases de patología, las voy a desgrabar todas, me sirve pila. También depende de la docente ¿no? eso también hay que ser claro, una docente que te explica que te ayuda a entender con la diapositiva en frente decís "ay claro por esto se da"...Desgrabo todas las clases con la diapositiva en frente, escribo y a veces me hago un resumen en la computadora a veces no. Resumen de la diapositiva y del audio, las dos cosas me las junto, pero no lo hago siempre a eso. (Fernanda, bio-focalizada 330)

C: en otras asignaturas eh lo empecé a aplicar, eh, en el estudio individual yo, ya sea escribiendo papelitos de colores o haciendo cartas o juegos así para mí misma, o sino con el intercambio con otras compañeras, desde el diálogo, la reflexión, eh las discusiones (...) ¡Exactamente! Entonces eso fue lo que hizo cambiar drásticamente lo que es, el, la forma de estudiar, mi forma de estudiar ahora actual. (Carolina, bio-focalizada 93)

A: En primero tenía ochenta y ocho cuadernolas con veintisiete mil resúmenes, no, ahora no. Este año no tuve cuadernola. No tuve cuadernola, usé el celular. Tengo muchos documentos en Word guardados en el celular. Los pocos resúmenes que hice este año, que no son los mismos que en primero, los tengo en la computadora, los

tengo en un Word. Se los puedo pasar a otra persona. De hecho, hemos hecho muchos resúmenes así, tipo, yo hago este resumen en Word, se lo paso por Facebook a COMPAÑERA, y ella le agrega otra cosa que leyó, lo lee y cada una lo fue leyendo y el último resumen es una maravilla. Estudiamos de ahí (Azara, focalizada 365)

C: Porque no me quedo con la primer información que me llega, o lo primero que me sale en la búsqueda, sino que me gusta buscar hacia otros lados, ver, investigar, y eso complementarlo ¿no? porque hay algo que me gusta hacer, por ejemplo, que es como hacer mi propio resumen de toda la información que yo tengo, para después tener justamente mi base de datos, hecha por mí. Qué es lo que, me genera-. (Carolina, bio-focalizada 324)

F: Después yo tengo mis encares que yo razono. Es que yo lo que me hago en realidad no son encares, me hago las cartillas de cada patología, y caso del Pérez Sánchez que me gusta la fisiopatología, y todo eso y me armo mi cartilla con mi complicaciones, factores de riesgo, etiología, definición, de cada patología. Ahora nomás en el encare, situación clínica le cambio, copio y pego todo lo que tengo ya armado por mí, porque tengo de todas las patologías, y me cambio un poco la profilaxis en base a la usuaria, el enfoque me va a cambiar de la usuaria y nada más, porque la-yo la patología me la tengo armada, todo, la definición, diferenciales, todo. Eso sí, lo armo yo, con mi cabeza (ríe) pero en computadora, lo armo de allá de este libro, del otro. Diabetes (...) Siempre, Tengo la carpeta cartillas. (Fernanda, focalizada 357-362)

PRODUCCIONES INDIVIDUALES

El aprendizaje individual se configura a través de la lectura y escritura, al comprender lo que se lee y llevarlo a un cuadro, esquema, texto, es decir a una producción que revele las ideas centrales. Esta producción sirve muchas veces para analizar y razonar relacionando el tema en cuestión con algo de la realidad, sea un caso, un ejemplo, lo que requiere de un movimiento intelectual que pone en juego el razonamiento y la reflexión, ya que se intenta de esa manera buscar diferentes opciones o puntos de vista. Cultivar el espíritu crítico sería la estrategia que se pone en juego y que les brinda motivación también valorada cuando se trata de las estrategias de enseñanza

En resumen, las estrategias de aprendizaje que integran sus entornos personales de aprendizaje son el ordenamiento temático, la lectura de libros en formatos analógico o digital, resumen realizado de esos libros, guiado y apoyado por las diapositivas o transcripciones de las clases grabadas a modo de tener la guía docente en la preparación de los temas para estudiar, también se apoyan con recursos como fotos, cuadros o videos donde se expliquen y clarifiquen ciertos aspectos del tema. Posteriormente lo que realizan es la puesta en práctica, la aplicación conceptual mediante la ejemplificación, la simulación (que también es un recurso de aprendizaje en clase), la explicación a otros, el relacionamiento y razonamiento con una situación simulada o real que recuerden. La diferencia aparece en cuanto a cómo se elabora el material inicial, la mayoría lo hace de forma grupal y otras lo hacen de forma individual para luego colectivizar. Una vez generada la producción, sea resumen, cuadro, esquema, cartilla, etc., se colectiviza y se estudia y aprenden colaborativamente.

N: pero el tema, por ejemplo, de los encares clínicos me ha ayudado ¿viste? de leer, leer un tema, después relacionarlo con la realidad, un caso real ¿no? y de ahí poder hacer un encare clínico o resumir los temas, que es lo que me, de ahí me agarré más la costumbre ¿no? de hacer eso que está bueno, que después te sirve. (...) primero leo el tema, bahh tengo que leer todos los temas porque vos no sabés en realidad. Ta y después, nada, lo hago leyendo el caso clínico, intento hacerlo yo sola sin el material. (Noel, focalizada 36-38)

C: Después, el, el leerlo, el subrayarlo, el sacar apuntes, el hacer esquemas, todo, o sea todo eso. ¿Qué pasa? Yo por tema, me pasaba que, lo leo una vez, después hago resumen, después hago esquemas, lo vuelvo a leer y le doy vueltas muchas veces al mismo tema, hasta que logro tenerle como, tenerlo biennnn, no sé si bien dominado, pero por lo menos lo mejor que puedo. Por eso me lleva muchas horas, justamente. Además de que también, el tema de, de buscar y el leer, el conocer, el aprender, el por ejemplo para la parte de lo que es preparación para el parto, me gustaba mucho buscar no que, buscar en blogs de lo que decían diferentes personas que participaban en ese blog, no, no algo tan técnico ¿no? sino más bien desde la percepción individual de, desde sus vivencias, como madres, como... ahí sí me gusta. Entonces, eso también me ayudaba a ver y a crear otras cosas diferentes, pensando en esa población, por ejemplo, porque una forma también tú tienes de poder tener información de tu población objetivo que no sea justamente esas personas, pero de manera general te sirve. (Carolina, bio-focalizada 141)



Vi: y me iba haciendo yo un esquema, por más que muchos tienen el esquemita abajo, pero me lo iba haciendo yo y eso ya me ayudaba, y después me quedaba esquema, solo mirando el esquema ya lo podía relacionar. (Victoria, focalizada 6)

J: Sí porque o hacemos juntas, porque yo tengo la filosofía de que los resúmenes-. El resumen es algo que te hacés, de una información, para vos porque eh, como que te lleva más rápido a lo que querés saber, es como un atajo o algo así. Entonces, generalmente uno en un resumen pone lo que no sabe o lo que es más difícil acordarse. Entonces yo lo hago junto con ella los resúmenes, y entonces ponele COMPAÑERA me dice, “¿pero vamos a poner eso?” y yo le digo “sí, sí, porque a mí me cuesta”, ponele, aprendérmelo, pero capaz que yo te lo paso a vos y capaz que todo lo que yo no puse es lo que a vos te sirve, y lo que yo puse en realidad ya lo sabía. (Josefina, bio-focalizada 258)

F: eh sí, yo me acuesto y sigo buscando cosas, que COMPAÑERA me dice que no duermo por eso, pero yo me acuesto y sigo, buscando o leyendo fotos que tengo de, de resúmenes, y le dedico unas horas no sé, cinco, seis, siete, ocho, no sé (ríe) (...) ahh misma yo, sí obvio. resumí la cuaderola y me acosté y digo hay voy a leerme lo que me hice, saco fotos de mi cuaderola, me acuesto y lo leo acostada, tranquila... es mi manera, no sé. (Fernanda, bio-focalizada 503-505)

PRODUCCIONES DESTINADAS A USUARIAS

Otro tipo de producciones son las destinadas a usuarias, que si bien no son prácticas que se destaquen en este grupo, son una forma de creación, reflexión y modificación de la información y conocimiento a la que acceden con la finalidad de compartirla, realizando para ello un proceso de readaptación de la información para su población objetivo.

C: por ejemplo, para la parte de lo que es preparación para el parto, me gustaba mucho buscar no que, buscar en blogs de lo que decían diferentes personas que participaban en ese blog, no, no algo tan técnico ¿no? sino más bien desde la percepción individual de, desde sus vivencias, como madres, como... ahí sí me gusta. Entonces, eso también me ayudaba a ver y a crear otras cosas diferentes, pensando en esa población, por ejemplo, porque una forma también tú tienes de poder tener información de tu población objetivo que no sea justamente esas personas, pero de manera general te sirve. Entonces, eh, me ayudaba mucho, justamente el tema de empezar a estar, claro, yo cuando estaba estudiando no tenía la computadora, no tenía computadora, entonces lo hacía todo con el celular tanto los Word o los power point o lo, todo lo que tenía que hacer lo hacía con el celular, entonces pasaba muchas horas en él. (Carolina, bio-focalizada 141)

M: Ponele con la computadora ahora lo que estoy haciendo también es hago, como no tengo para dar las clases, como mostrarles un video o un ppt para, más o menos guiarme, imprimo. Entonces hago folletitos o me pongo a buscar imágenes haber cual será mejor para mostrar tal cosa. El otro día que di lactancia, fui allá al hospital, imprimí ¿viste? (ríe). Cantidad de imágenes que me las lleve en el pendrive, también eso paso rato. Les hago un folletito como un resumen y se los doy al final. (Marisol, focalizada 115-117)

a. Propiedad Entornos Personales de Aprendizaje: Dimensión Relacionamiento

En la Dimensión **Herramientas de Relacionamiento** encontramos todas aquellas formas en las que las estudiantes comparten la información a la que accedieron y de alguna forma la han modificado, luego de su propia comprensión e interpretación. Estas formas de relacionarse y compartir la información puede ser de forma material o vincular, siendo especialmente importante esta última, ya que la interacción parece ser la principal forma de compartir la información, así como la de gestionar sus propios aprendizajes (como vimos en las dimensiones anteriores).

El aprendizaje que involucra a otras personas puede ser de tipo colaborativo cuando involucra a sus pares, pero también surge el aprendizaje guiado con docentes, o a través de vínculos con su entorno

o con las personas que permiten su práctica (usuarias que comparten sus vivencias, casos, historias clínicas)⁷¹.

INTERACCIÓN PRINCIPAL FORMA DE COMPARTIR LA INFORMACIÓN

El aprendizaje colaborativo se da en todos los casos, de formas muy diversas que implican el estudio conjunto en tiempo real, en el mismo lugar y en diferentes lugares o en diferido mediando tecnologías digitales (videollamadas, videoconferencias, foros, audios, fotos, resúmenes), que les permiten esa interacción y retroalimentación, se complementan y comparten experiencias, puntos de vista, opiniones, se explican y ponen ejemplos entre ellas o se preguntan y consultan para sacarse dudas y para evaluarse entre pares.

J: Es que me encantaba la gente, lo que, lo que ellos me, me enseñan. No sé, yo siento que aprendo muchísimo de las energías de los otros, de lo que dicen. Vos a veces escuchás una historia de vida y vos a veces ni pensás que eso existe. Porque, decime si no te pasa. Es algo nunca vivido, nunca pensado, y existe, entonces ahí se suma a mi itinerario de, ¿esto existe! (...) No sé, la gente, nommm... Como que conecto de una manera que no... (Josefina, biográfica 358)

J: Algunos temas igual dijimos que los íbamos a hacer juntas, juntas, juntas en serio que son más complicados o más largos en realidad. Yyyy esos, hicimos la lista entonces estaban, los que son ehh, presenciales, digamos que estamos juntas, los que podemos hacer solas, que en realidad es para, para tener una lectura más corta del tema, y, los, los que hacemos solas, los que hacemos juntas ¿y? y los que hacemos, ay habían 3, ¿cuál era el otro? No me acuerdo... y sería por zoom el otro, no sé, no me acuerdo ahora. Lo que pasa ahora con el tema de las materias del mes, estamos como medio dejando ahí, tenemos que arrancar. Creo que mañana arrancamos de nuevo. Y bueno, después el zoom es casi todos los días hacemos zoom, si no es por una materia es pa otra. (Josefina, bio-focalizada 84)

Vi: Sí creo que sí, y indirectamente aprendés de tus docentes y de tus compañeros, de actitudes que yo que sé, las ves y decís "pahh taría, ta bueno eso que hizo" y, y después no sé capaz que lo empezás a hacer vos, pero te cambia la personalidad y todo. Y te enseña cosas, como me pasó a mí en el caso de la violencia que no la tenía clara. (Victoria, biográfica 369)

Vi: Bueno, aprendés mucho de tus mismos compañeros, en primer lugar, porque, yo, por ejemplo, si bien estudio de ir buscando y haciendo esquemas y eso, eh aprendes mucho de que te juntás a estudiar y ahí te das cuenta de que otra persona no entiende algo y cuando te lo pregunta vos te das cuenta que no lo entendías tampoco, o que no estás capacitado para explicárselo. Entonces ahí es como que investigás juntos y, y siempre, o, por ejemplo, capaz que vos lo entendés, pero no te salen las palabras para explicárselo y vos decís "¿y si me pasa esto?" o en una prueba o con una paciente o algo, y no tengo las palabras, y ta y ahí empezás a pensar entre dos y ta y como que se van compartiendo un poquito. Capaz que uno tiene más facilidad de palabra, el otro tiene más conocimiento de libro, y es como que sí el trabajo de grupo sirve pila, ya sea, eh yo he estudiado con compañeras, mandándonos audios constantemente, mientras estás leyendo, audios con preguntas o claro, dice tal cosa, pero no sé esto, y otro te contesta y yo me acuerdo que en la clínica dijeron, y así vas como construyendo todo. (Victoria, focalizada 28)

Vi: yo generalmente en el tema del tiempo uso eh, al principio, creo que, para preparar un parcial por ejemplo, si voy a estar un mes ponele, ehh los primeros cinco, diez días capaz que estoy a pura computadora y después no, después como que ya la dejo y uso más el celular para buscar determinadas cosas, porque yo lo que hago a lo primero, me armo las cosas que quiero aprender, y (...) por ejemplo, en la clínica, viste que ta, dependiendo de la patología que tenía la paciente vos después ibas a tener que desarrollar el tema. ta el reto de las cosas tendría que ya saberlas ¿no? Claro, no, no, ahí va, eso es lo que me tendría que aprender paso a paso, eh como desarrollarlo, eh la fisiopatología, la etiología y todo eso, después la medicación y todo eso más o menos ya la

⁷¹ Esto es lo que se enseña sin ser un objetivo de enseñanza, desde el punto de vista docente, no es lo que se quiere enseñar, pero lo aprenden, por ejemplo, actitudes

tenía de la clínica mismo. Entonces me hacía, por ejemplo, anemia y buscaba definiciones, fisiopatología, me imprimía eso y después me armaba de cada una yyyyy y ta, nos habíamos hecho una lista de temas construimos eso, y después estudiábamos de los pdf que habíamos hecho o del, o de las fotocopias, se las imprimía. yo por ejemplo me lo escribí, lo tenía escrito, porque también, eso es otra de las cosas yo cuando escribo como que retengo más fácil, entonces miraba e iba, y, y así lo aprendí. Yyyyy no me acuerdo cuantas eras, pero eran como veintidós temas creo, y los hicimos casi todos. (Victoria, bio-focalizada 24-258)

RED PERSONAL DE APRENDIZAJE

Como forma de relacionarse e interactuar se ponen en marcha estrategias que involucran tecnologías de la comunicación que median y complementan los espacios de presencialidad, como por ejemplo se usan los grupos de Facebook, trabajo en Google Drive, intercambio de material en Dropbox o a través de correo electrónico. Al mismo tiempo cobra especial relevancia el uso de grupos de WhatsApp en los que se comunican, intercambian materiales, fotos de resúmenes, explicaciones a través de audios que pasan a formar parte de sus contenidos de estudio. Esta herramienta también es usada para la interacción con docentes y uno de sus atributos más importantes es la inmediatez con la que se logran relacionar con otras personas.



A: Sí. esteee, audio por, toneladas de audios de WhatsApp. O sino hemos armado grupos de Facebook, cuando estamos en -porque la mayoría de ellas son del interior- entonces armamos grupos de Facebook y por ahí hablamos, porque es más cómodo por la computadora que el celu. Entonces por ahí también nos mandamos, un montón. No somos, ninguna de ellas, hablo de ellas porque son con las que estudio básicamente, no somos de las diez horas de libro, sí lo fui en primero. En primero estudié sola, hasta que estudié en YouTube a este, a Coscarelli el de anatomía y ahí me di cuenta que aprendía mucho más, me ahorra seis horas de ese día. Yo estudiaba diez, bueno con él, con cuatro me alcanzaba. Entonces estee, lo empecé aplicar, y en segundo también y en tercero también. Temas, pero de cualquier materia, no sé, en sexología lo hemos usado, bueno no te queda claro una cosa, pero bueno ta, del video que te recomendó la docente, en realidad acá en el costadito de YouTube tenés otras recomendaciones, y capaz que te gustan más otros videos. (Azara, focalizada 154)

Vi: Bien, bueno. Es buenísimo, bueno tenemos un grupo aparte, o sea el mismo grupo lo formamos de nuevo y agregamos una docente, por ejemplo, de la clínica, con la que nos llevamos, con una de las que nos llevamos mejor, yyy, con DOCENTE, sí nos llevamos muy bien en la clínica, yyy quedó, nos armamos un grupo aparte. Ve: ¡Mirá qué bien!! Siempre hablando de un grupo de WhatsApp ¿no? eso vengo entendiendo. Vi: Sí, sí. Y bueno ta, y con ella nos comentamos, nos preguntamos cosas (...) (Victoria, focalizada 40-42)

P: Eh por, porque tenemos un grupo de WhatsApp, esa es otra. Y es muy importante (risas). Es como que la tengo tan incorporada que (risas) Sí, sí. tenemos nuestro grupo y bueno de ahí aparte de, de no sé, de contarnos todo, la usamos la usamos pila para eso, para preguntarnos cosas o para. Bueno como teníamos los parciales de la clínica, nos tocaban paciente, nos contábamos las pacientes o como habíamos trabajado, entonces está bueno. (Paloma, focalizada 102-104)

P: Ahí sí, o, o imprimíamos algo y bueno, ¡y ta! Pero de más sino, nos juntábamos dentro del grupo, pero de a poquitos, y bueno, si se juntaban otros también o nos mandábamos información por WhatsApp. Pero ta, todos juntos a estudiar no porque, ta yo por ejemplo soy de leer y mucho estudiando, y la verdad que como que muchos no, no veo, yyy y ta. Y eso es más que nada, pero sí me había olvidado de WhatsApp. (Paloma, focalizada 110)

N: Bueno, sí, por ejemplo, depende, si es bueno de si es hablando de Parteras ehh, sí, me saco mucho las dudas con mis compañeras, grupo de WhatsApp, mando audio, "toy leyendo tal cosa, no entiendo, ¿cómo sería? ¿por qué?, porque si tal docente nos dijo algo, en la clase este, no entendí por qué tal cosa" eso lo, somos mucho de compartir, en el grupo. (Noel, focalizada 120)

E: Ahh sí, hay... hay un Drive que uso, de Gmail, ehh, no lo sé abrir, pero me agregan y yo aprendo (risas). Entonces vas escribiendo, ¡tres a la vez! Le digo a COMPAÑERA "Pahh bo ¿qué es esto?" Porque claro la mayoría de las veces son del interior y a veces cuesta el tema de la juntada y hacemos eso, eso lo aprendí creo que- ta cero-. Y no nos quedaba otra y se juntaba, venía fin de año y se juntaba todo y teníamos que avanzar, y dale que dale y este, por el Drive de Gmail este. Y me acuerdo que, creo que estaba PAREJA y dice "¿qué es eso? ¿está escribiendo otro y estás escribiendo vos?" - ni él sabía. Dije "Pahh esto está buenísimo". Creo que usé la técnica después con otros compañeros. (Elba, focalizada 219-221)

A: ¡TA! la mayoría no los utiliza, por ejemplo, utilizan los PowerPoint, pero los PowerPoint me parece que son de la Escuela. Y hay, por ejemplo, con patología nosotros hicimos un Drive específico de patología, con un mail y una contraseña para todas y ahí la docente nos sube, porque EVA no le gusta. ¡Pero ta! conseguimos eso, que todas tenemos acceso desde nuestro celular y nos facilita pila. Pero después tenés lo mismo que te decía hoy, docentes que se quedaron en otro tipo de maneras de enseñar y no salen de la diapositiva y te arreglas sola. (Azara, focalizada 296)

A: Entonces de repente la profesora dice "no porque si buscan en tal página, que está en inglés, en no sé dónde" y en el momento, si lo podés subir lo pasás. Al grupo de tercero, es la manera de comunicarnos, el WhatsApp. Entonces por ahí pasás "la profesora dijo este enlace" y alguna lo sube al Drive y ya está. Ahora fue que pasó, ahí va, la profesora, es que ¡°@!"#\$%&y/()=?¡, es la misma, porque es con la misma que tuve, tuvimos casi todo año; estaba de vacaciones, estaba en no sé en dónde en un coso en un fin de semana y le pasó a una compañera, fotos de una diapositiva, esa compañera la, en estos programas que hay que me dijiste como se llamaban, que se convierten las cosas, armó un PDF, ¡maravilloso! O sea, en vez de las veintiocho fotos que pasó la docente, armó un, sí...lo pasó al Drive y al grupo pasó el enlace para llegar. ¡Entonces ta!, no tenés excusa para no, el material lo tenés para estudiar, así no tengas para comprarte una lapicera, ¡si tenés internet ya está! (Azara, focalizada 395)

C: Pero en realidad en este mundo en el que estamos tan virtual, es necesario entrar dentro de ese mundo y participar en él, porque eso es lo que, lo que también te ayuda a lograr algunas cosas que tú quieres o pretendes que no lo puedes lograr con una hoja y un papel [debió decir lápiz]. Y además también es como que incentiva lo que es la, el ingenio y la creatividad, yyyy, y también informarte y buscar y aprender continuamente, porque las nuevas aplicaciones que salen o, lo mismo una aplicación que puede que haya, usamos durante años y que la usamos ahora tiene otras cosas que nunca hicimos uso de ellas porque, nunca nos pareció necesario, con lo, con lo básico ya nos era suficiente. Pero el aprender ese continuo también ayuda cantidad para mejorar nosotros. Y además te facilita muchas cosas, te ahorra tiempo, te ahorra, ehh, no sé, tiempo es fundamental, pero también te ahorra espacio mucho, y además contribuye de cierta manera ehh que no talen tantos árboles cortando. Si es importante, cuidar el ambiente, en el medio en, en, ¿cómo es que se llama esto? en lo, en lo que es, es ecológico, ¡mucho! (Carolina, bio-focalizada 281-285)

APRENDIZAJE COLABORATIVO

Otra forma de aprender es a través de la relación de enseñanza en sí misma, que se da dentro de clase cuando se produce un intercambio, se da una explicación, se incentiva al razonamiento, la crítica y especialmente la problematización, mediante la guía del docente encuentran confianza y seguridad en el razonamiento realizado. Este aprendizaje también se logra mediante la observación de la práctica de otros, recordando lo visto, sea el procedimiento o apelando a la memoria visual de un cuadro o un texto, o en igual medida de lo dicho en clase, la explicación a través de un video. El aprendizaje colaborativo busca poner en práctica a través de la simulación o del razonamiento, ejemplificación, o a través de la motivación de un docente mediante la aplicación de un caso, un ejercicio o cualquier situación de la práctica real, todo lo que permite tener ganas de saber, así como el diálogo con un docente, cuando ese diálogo es bidireccional; todo eso va a permitir que la estudiante busque apropiarse del conocimiento porque se genera motivación por saber. Es importante destacar la conciencia sobre tener el respaldo o referentes teóricos.

C: Aparte también decir, justamente si yo te lo digo yo quiero que tú me digas si hago algo mal, porque yo puede que no me dé cuenta, pero una personas desde afuera, observando se da cuenta de otras cosas que en el momento tú no, no hacés porque estás enfocada en algo en particular. Entonces, ¡si te lo dice el docente ta!, es el docente, o sea, (risas)... pero si te lo dice tu compañera es diferente también, porque te decís "pahh si ella se dio cuenta que es mi compañera estoy en el horno (risas) ¡qué tengo que hacer, tengo que cambiarlo realmente!", no es tan así, pero... (Carolina, bio-focalizada 109)

A: una asamblea estábamos hablando de lo perdidas que nos sentíamos, como que no enganchábamos nada con nada, como que era tipo la clínica te mata por este lado y después tenías no sé cuántas horas de sexología y después de ahí te ibas a psicología que no sé, eran en otro lugar, y era tipo ¿dónde coordino todo esto? y ella nos dijo, y así, hasta ahora me lo acuerdo, "un día, no se van a dar cuenta, pero es como que te sale una luz del cerebro y todo se une", y así fue tercero. Y de repente decís, que cantidad de cosas que sé, con dos compañeras hablábamos la otra vez, un día estábamos en la guardia no sé de qué estábamos hablando, y como que las dos,

hablábamos de una paciente que teníamos no sé qué y que le podíamos dar, y en una las dos nos empezamos a reír, ¡cómo sabemos! ¡Como sabemos de esto!! y Hablando de pahh, pensar que en abril las dos íbamos a dejar la carrera porque no, no iba a dar para hacer todo junto. Y sí, todo se une, no sé en qué momento se unió, pero se une. Y puntualmente con ella, que es con una de las que más estudio, estudiamos de hecho, entonces me parece que vos podés ser muy hábil en hacer una anamnesis, muy hábil en conversar con una mujer, y vos asistiendo un parto, pero vos el conocimiento teórico lo tenés que tener, aunque hay partes que son medias masa. Tenés que tenerlo porque me parece que tenés que tenerlo, porque es como que le da seriedad a la carrera (Azara, focalizada 132)

E: O sea, me voy a dar la oportunidad, me gustó, estee, me encantó la experiencia, me encanta cada paso que fui dando me fue encantando, me fue maravillando, fui aprendiendo muchas cosas, y dije ¡ta! vamo arriba, esto es lo mío, llegué a segundo y dije pahh... ¡Amo esto me encanta! Fui teniendo contacto con las pacientes, el amor, el cariño que me han ido enseñando a dar a esas mujeres, este, la experiencia con cada una de ellas es algo brutal, aprendés una cosa que vos decías, es increíble ponerse en el lugar de cada uno, de cada familia que vos decís ¡por favor, me encanta, me encanta! me atrapo, me lo tomo con respeto, supe poner corazas en el sentido de cosas de que cosas no me angustiaron y llevarme los problemas para casa, pero como si saberlos resolver en el momento y dejarlos en la institución. Y como que lo disfruto desde que salgo, o sea desde que entro hasta que salgo y como que cada año fue fortaleciendo más esa pasión que como que dije, ta no, ¡es lo que me gusta! (Elba, biográfica 461)

F: y bueno claro, ¡ver la práctica de otros es...ta! Capaz que, obviamente es algo negativo verlo, lo mal, cosas malas, pero también se aprende, ¿no? ¡Porque, seguro decís, ese profesional no quiero ser! Tampoco está bueno, porque una vez puede pasar, pero ta, no está bueno verlo tan seguido.... Y digo, lo vemos en todos lados en realidad, ahora nos dimos cuenta que es como más ...la gente lo naturaliza pila y no era sólo en un lugar. Igual ta, las atrocidades que vimos, en uno de los lugares, ta bueno, no se comparan, ¡pero ta! Igual se ve cada cosa que... (Floricienta, biográfica 414-416) nuevo

La metodología de enseñanza preferida es la práctica en cualquiera de las asignaturas, reconociendo como valiosas y favorecedora de aprendizajes metodologías que involucran el razonamiento, resolver problemas, problematizar y debatir como se presentó e ilustró en la categoría 2 Aprendizaje. Las materias son identificadas con las docentes encargadas de los cursos, al igual que 'La Escuela' es en el imaginario general, representada por las autoridades, sin ser consecuentes con la realidad de que es una institución cogobernada y, por tanto, aunque parezca reiterativo, La Escuela la forman los tres órdenes.

La Dimensión **Currículum Oculto** expresa dos aspectos fundamentales de la enseñanza que se realizan de forma implícita, que sin estar incluidas en el currículum están presentes a través de acciones u omisiones. En primer lugar, señalamos los aspectos referidos a la asistencia de usuarias, donde el intervencionismo y la violencia obstétrica o abuso de poder son atributos que repudian y consideran ajenos a la partería. Se expresa la búsqueda del reconocimiento y realce de la importancia y respeto a la vida mediante el reconocimiento del parto como un hecho fisiológico, natural que está perdiendo importancia ante la medicalización del nacimiento.

E: ¡¡¡PARTO!!! La sala era la derecha ahí la primera... viene esa gurisa, una chiquilina descontrolada, una falta de contención, la parejita al lado, quince años si tendría, aquello era así, todo, un asustado, ¿viste cuando decís? Me acuer-todas las cosas que me acuerdo (ríe)- Todo asustado, como achicadito, cuando decís, "Pahh ¿qué es esto?", y aquella gurisa, y la partera -grosera no- le decía, "BUENO DALE, DALE", no sé, dale bajá, y la gurisa no podía, le dolía, le dolía y le dolía, y bueno le iba a hacer la episiotomía y la gurisa saltaba, sentía todo ¡no sabés lo que fue aquello! Se le complicó el parto y nosotros en vez de salir a mí se me antojó quedarme. (Elba, biográfica 457) nuevo

F: ta bueno sí. Aparte, yo por ejemplo tengo aprendizaje muy de imagen. Me gusta lo visual, entonces como que me queda mucho más que algo que me lo digan. Es más, he llegado a estar en parciales o cosas y estarme acordando de qué decía la hoja o que tal cosa, o el colorcito que le puse, ¡porque ta! (Floricienta, focalizada 272)

E: Videos, el libro fundamental, primero el libro, por eso te digo si no tengo el libro impreso lo busco en internet, lo descargo. Pero del libro y en base al libro, a la referencia que tenga, recomendada desde la Escuela, busco complementar otras cosas o otras palabras, enriquecer el, el, trato de buscar como para enriquecer mí, mi forma de hablar, no siempre del libro ¿porque qué pasa? Si leo sólo del libro es sólo de memoria entonces trato de visual- tengo manera de estudiar visual- yo miro colores y a mí me queda. Entonces trato como de ver eso, lo que



escucho, lo que miro y lo que pinto me queda. Entonces después veo como me, me definiendo en el desarrollo. (Elba, focalizada 205)

E: Yo, por ejemplo, mi diferencia, me acuerdo que al principio arranqué con diapositiva, eso fue un error mío. Peliaba siempre por la diapositiva, aprendí creo que en tercero que yo tenía que utilizar una bibliografía que me respaldara. En tercero arranqué con ese respaldo, con ese respaldo no perdón, no con, con, aprendí eso. En segundo yo venía con la diapositiva. La profesora nos daba la diapositiva y yo estudiaba de la diapositiva. Error grandísimo. Cuando arranqué tercero que tenía que ya prepararme para la prueba del internado, siempre pensando en la prueba del internado te, eh, ahí fue cuando aprendimos, nos hacían hincapié que nosotros teníamos que tener una bibliografía respaldada. y Ahí fue cuando empecé a adquirir los libros. O sea, siempre los tuve, siempre los miré, pero para mí era más fácil la diapositiva porque yo ya tenía todo resumido. y ese fue un error, pero ta! eso fue una manera de aprender. (Elba, focalizada 44-48)

C: Sí yo, eh, es eso lo hago principalmente con lo que es... veo una información, veo si la, le, el autor o autores. La, si tiene bibliografía, o sea si tiene la, ¿cómo es que se llama esto? los enlaces o bibliografía ¿viste que te sugiera? después de dónde sacan esa información y después de eso, lo que hago es, buscar a través de esa bibliografía ver hacia donde me van, llevan esos enlaces. Ver esas páginas leerlas, ver si coincide esa información y después por fuera de esos enlaces que me da, buscar información al respecto. Entonces ahí es como que hago un, una, una selección de sí, el material que yo estoy viendo es, lo tomo o no, o sea, lo veo confiable o no lo veo confiable. Porque no me quedo con la primer información que me llega, o lo primero que me sale en la búsqueda, sino que me gusta buscar hacia otros lados, ver, investigar, y eso complementarlo ¿no? porque hay algo que me gusta hacer, por ejemplo, que es como hacer mi propio resumen de toda la información que yo tengo, para después tener justamente mi base de datos, hecha por mí. Qué es lo que, me genera- y además también busco el tema de las fechas, miro mucho el tema de las fechas, de las publicaciones. (Carolina, bio-focalizada 324)

J: Hicimos un listado, en este caso sí porque no tenemos, como que no hay un listado de, no sé, si hay no lo tengo. No es lo mismo que, por ejemplo, de cualquier otra materia que vos ya tenés el temario. Yo agarro el temario, entonces hicimos el temario y empezamos que preparar de a uno los temas. Y también hicimos (...) Claro, separamos, los que podemos hacer cada una sola y después nos los pasamos, porque nosotros tenemos resúmenes. Resumimos de algún libro que nos parezca que está bien el tema, generalmente son el SEGO y el Pérez, el Schwartz a veces. (Josefina, bio-focalizada 72-74)



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

ANEXOS

Anexo N° 1: Perfil de Egreso de Obstetra Partera/o



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PARTERAS

Perfil y Competencias de la/ del OBSTETRA-PARTERA/O

Diversas dimensiones conforman el perfil y las competencias de la/el obstetra partera/o, dimensiones que sólo es posible aislar metodológicamente con el propósito de una mayor especificación de cada una de ellas.

→ Desde el punto de vista académico, la/el Obstetra-Partera/o es una persona que habiendo sido admitida para seguir el Programa educativo vigente de la Escuela de Parteras, reconocido por la Facultad de Medicina, perteneciente a la Universidad de la República, ha culminado con éxito el ciclo de estudios prescrito, obteniendo las calificaciones necesarias y el título correspondiente que le permitirá ejercer legalmente la práctica de la Partería dentro del territorio de la República Oriental del Uruguay.

→ Desde el punto de vista profesional, la/el Obstetra-Partera/o es la persona que con formación científica, motivación, aptitud y actitud responsable proporciona una atención integral a la mujer a lo largo de su ciclo vital en:

- * promoción de la salud,
- * prevención de la patología,
- * diagnóstico y rehabilitación de los procesos patológicos,
- * atención dirigida hacia la mujer y al hijo/a, en el diagnóstico, control de embarazo, asistencia durante el embarazo, parto y puerperio normal, asistencia al recién nacido sano y al lactante. Todo ello mediante el uso de los instrumentos clínicos y tecnológicos adecuados, interviniendo tanto en los procedimientos clínicos normales como en la ejecución de eventuales medidas de emergencia.

Asimismo, desarrolla asesoramiento y educación para la salud, dirigidos a la mujer, familia y comunidad. Esto incluye la educación prenatal y preparación para el parto, nacimiento, puerperio y crianza, enfocada hacia la salud integral de la mujer y, en particular, hacia su salud sexual y reproductiva.

→ Desde el punto de vista laboral, la/el Obstetra Partera/o es un/a profesional de ejercicio libre, habilitada/o para trabajar en ámbitos públicos o privados. Asimismo, está facultada/o para desarrollar actividades preventivas, educativas, administrativas, de gestión, de capacitación, de investigación y docencia.

→ Desde el punto de vista ético, el/ la Obstetra-Partera/o incluirá los siguientes aspectos durante el desempeño de su labor profesional:

- respetar a la mujer como sujeto de derecho,
- trabajar individualmente y/o con otros profesionales de la salud, consultando y derivando el caso cuando exceda sus competencias profesionales,
- proporcionar cuidados para la(s) mujer(es) y sus familias respetando la diversidad cultural, con perspectiva de género y enfoque de riesgo, con un abordaje Bio-Psico-Social.
- utilizar su conocimiento profesional para lograr prácticas de nacimiento seguras en base a las mejores evidencias científicas, en beneficio de la mujer y su familia, en todos los ambientes y culturas, respondiendo a las necesidades psicológicas, emocionales y socio-ambientales.

Bulevar Artigas 1550 - Telefax 2708.70.68 - e-mail parteras@fmed.edu.uy



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PARTERAS

- mantener la confidencialidad, cumpliendo con lo inherente al concepto de secreto profesional,
- rehusarse a participar en actividades que lesionen sus principios morales y/o ideológicos, sin dejar de proporcionar el servicio esencial de salud,
- propender al desarrollo del crecimiento personal, profesional, científico y académico, a través de la capacitación, actualización, integrando y compartiendo estos conocimientos con sus colegas y la sociedad.

Bulevar Artigas 1550 - Telefax 2708.70.68 - e-mail parteras@fmed.edu.uy



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Anexo N° 2



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PARTERAS



Montevideo, 17 de mayo de 2018.-

La Comisión Directiva reunida en su sesión ordinaria del día 15 de mayo del corriente año adoptó la siguiente resolución:

Resolución N° 7

Visto el Exp. N° 053/18, referente a la solicitud de autorización para realizar el Trabajo de Campo de la Tesis de Maestría Titulada “El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras”, presentada por la Prof. Adj. Obst. Part. Verónica Delbono.

Considerando que la investigación involucra a estudiantes de la Escuela.

Se resuelve autorizar a la Docente a realizar su Tesis de Maestría por unanimidad. (6 en 6)

Bulevar Artigas 1550 - Telefax 2708.70.68 - e-mail parteras@fmed.edu.uy



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Anexo N° 3

13/7/2019

Resolución



EL CONSEJO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 20 DE MARZO DE 2019,

Número	Fecha
24	20/03/2019 14:00

(Exp. N° 070153-000665-18) - Tomar conocimiento que el Comité de Ética que estudia los Proyectos de Investigación aprobó el Proyecto titulado: "El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras" cuya investigadora responsable es Obst.Partera Verónica Delbono González.

(10 en 10)

13/7/2019

Gmail - Resolución del Consejo de Facultad de Medicina



Verónica Delbono González <verodelbonog@gmail.com>

Resolución del Consejo de Facultad de Medicina

1 mensaje

Consejo <consejo@fmed.edu.uy>

25 de marzo de 2019, 12:04

Para: veronicadelbono@fmed.edu.uy, verodelbonog@gmail.com



Resoluciones del Consejo de Facultad de Medicina

Para su conocimiento y demás efectos que puedan corresponder, se remite la siguiente Resolución del Consejo de Facultad de Medicina adoptada en la pasada sesión ordinaria.

Atentamente,
Sección Consejo.

EL CONSEJO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 20 DE MARZO DE 2019, ADOPTO LA SIGUIENTE RESOLUCIÓN:

24.

(Exp. N° 070153-000665-18) - Tomar conocimiento que el Comité de Ética que estudia los Proyectos de Investigación aprobó el Proyecto titulado: "El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los Entornos Personales de Aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras" cuya investigadora responsable es Obst.Partera Verónica Delbono González. (10 en 10) Comunicado N° 040/19



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAYcomisión sectorial
de enseñanzaConsejo de
Formación en
Educación