

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO



**LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PRÁCTICAS
PARA LA FORMACIÓN DE
TERAPEUTAS OCUPACIONALES EN EL CONTEXTO
DE UN CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS**

PAULA SOTO REYES

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD

Directora Tesis: Christel Hanne Altermatt

2014

Dedicado a

***Jaime, Mariagracia, Facundo y Julieta
....por su cariño incondicional que da sentido a mis ocupaciones***

Agradecimientos

El desarrollo de esta tesis ha sido un recorrido largo, algunos factores de variada naturaleza, académicos, personales y familiares se confabularon para dilatar este proceso que hoy culmina satisfactoriamente.

En estos años, muchísimas personas, desde sus funciones como autoridades de la Facultad de Medicina y del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, se mostraron comprensivas y realizaron gestiones que permitieron finalizar esta etapa: Agradezco a la Prof. Dra. Cecilia Sepúlveda como Decana, al Prof. Dr. Manuel Kukuljan como Director de la Escuela de Postgrado de ese momento, al Prof. Manuel Castillo como Director del DECSA y a la Dra. Christel Hanne como Coordinadora del Programa de Magíster, ya que sin sus oportunas gestiones no habría logrado finalizar con éxito esta Tesis.

Agradezco sinceramente a los participantes del estudio, docentes prácticos y estudiantes que dieron su tiempo y opiniones para colaborar gratuitamente al desarrollo de esta investigación.

Agradezco también a la Directora de la Escuela de Terapia Ocupacional, T.O. Pamela Gutiérrez, por su apoyo y resguardo del tiempo necesario, y a mis compañeras T.O. Laura Rueda y Vivian Villarroel por su incondicional aliento, soporte y revisiones, especialmente en esta última etapa.

Agradezco muy especialmente a la Prof. Dra. Christel Hanne, ahora como Directora de Tesis, por sus consejos, buena disposición y confianza con el trabajo realizado.

Agradezco con mucho cariño a las secretarias Sra. Romina del Programa y Sra. Érica de la Escuela de Postgrado, siempre solícitas y con una sonrisa resolviendo detalles, recordando y facilitando los trámites que se requieren.

No puedo finalizar sin agradecer a mi familia, mi esposo Jaime y mis hijas Mariagracia y Julieta y mi hijo Facundo, por su cariño y paciencia durante este último tiempo, a mis padres Hernán y Sara por estar presentes y colaborar en los momentos difíciles, a mis suegros Marina y Jaime y a mi casi hija Carla por su incondicional generosidad al brindar el cuidado de los hijos más pequeños ante mi ausencia.

Gracias a todos, todos y todas son parte de esta historia.

Índice

Contenido	Página
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
Practicum de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile.....	17
PROPÓSITO Y OBJETIVOS.....	23
MATERIAL Y MÉTODO	25
Justificación del Método.....	25
Universo del estudio.....	26
Recolección de datos.....	27
Instrumentos.....	27
Criterios de Rigor.....	28
Método de análisis.....	29
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	30
Primera Parte.....	30
Matriz Categorical.....	30
Segunda Parte.....	33
Tercera Parte.....	50
Cuarta Parte.....	52
CONCLUSIONES.....	57
Propuesta de un Modelo para la gestión docente de las Experiencias de Aprendizaje Práctico en el Plan de Formación de los Terapeutas Ocupacionales de la Universidad de Chile.....	58
PROYECCIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	60
DISCUSIÓN.....	61
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS.....	68
ANEXO 1:	
Planes de Formación de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile.....	69
ANEXO 2:	
Cuestionario de Experiencias de Aprendizaje Práctico.....	72
ANEXO 3	
Guión de Preguntas Grupo de Discusión.....	73
ANEXO 4	
Consentimiento Informado.....	74
ANEXO 5	
Definición de Experiencia de Aprendizaje Práctico.....	75
ANEXO 6	
Perfil de los Actores Relevantes que fueron parte del Estudio	76

RESUMEN

El presente estudio ha sido motivado por la reciente implementación del nuevo currículo en la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile y la consiguiente necesidad de contar con una gestión del currículum práctico, coherente con la formación universitaria basada en competencias de las escuelas de la salud.

El documento presenta antecedentes contextuales respecto de los desafíos de la educación superior en las últimas décadas en la formación profesional basada en competencias a partir de la Declaración de Bologna, en el espacio europeo de educación superior, el mundo académico está reflexionando en torno a su quehacer y a la necesidad de diseñar planes de formación más coherentes y pertinentes a la sociedad del conocimiento post positivista. Latinoamérica y especialmente Chile, sigue un recorrido similar, con experiencias de innovación en varias casas de estudio, en diversas áreas del conocimiento, especialmente en el área de las ciencias de la salud, donde tradicionalmente la resolución de problemas cotidianos de la personas, son un contexto privilegiado para la formación, sin embargo estos espacios no siempre están bien definidos y planificados en los programas formativos.

El objetivo general del estudio es Construir una propuesta para la gestión docente de las Experiencias de Aprendizaje Prácticas para la formación del Terapeuta Ocupacional, que apoye el logro del perfil de egreso declarado en el currículum innovado basado en competencias, de la escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile. Por lo tanto los resultados del estudio, serán el punto de partida en la propuesta, diseño, organización y puesta a disposición de experiencias de aprendizaje prácticas fundamentales en la formación del terapeuta ocupacional, que busquen garantizar la habilitación en las competencias comprometidas.

Esta investigación despliega una metodología que utiliza la aplicación de estrategias como (1) revisión bibliográfica, de textos e informes, (2) construcción y aplicación de un cuestionario a docentes prácticos relacionados con el problema que se busca investigar y (3) realización de un grupo de discusión con estudiantes de últimos niveles formativos, que aportan información desde otra perspectiva. Finalmente, a través del análisis de estos datos e información en forma conjunta, se busca la generación de una entidad razonable y comprensiva, como base para la generación de la propuesta de experiencias de aprendizaje prácticas para la formación de Terapeutas Ocupacionales de la Universidad de Chile.

Los resultados y su análisis permitieron distinguir, al menos cuatro experiencias de aprendizaje práctico consistentes con las competencias del perfil de egreso y se distinguieron tres características vinculadas con la complejidad de las experiencias necesarias, lo que permite proponer un modelo de gestión docente para la selección, diseño y planificación de las experiencias de aprendizaje práctico que apoyan la instalación de competencias comprometidas en el perfil de egreso, en el plan formativo que recorren los estudiantes.

Los hallazgos del estudio son consistentes con los descritos en la literatura respecto al aprendizaje experiencial y la formación basada en competencias.

INTRODUCCIÓN:

Una renovación curricular, basada en competencias, hace prever que el concepto que la fundamenta y la ideología que la nutre, requiere ser asimilada gradual y sostenidamente por el conjunto de actores involucrados en el desarrollo de este currículo.

El concepto de competencia, forjado en el mundo laboral y de la empleabilidad, se traslada al espacio universitario a fines del siglo pasado, en el contexto de grandes cambios en el quehacer universitario, cuando las instituciones de educación superior, se miran a sí mismas, para generar una relación más cercana con la sociedad, atendiendo a sus necesidades de formación para el trabajo, en esta sociedad del conocimiento, la sociedad de la información. (Macdonald, (2003); Hernández, (2004); Perrenoud, Carreras (2005); Braslasky, Acosta (2006); Romero (2010))

Naturalmente, este cambio generó debates y controversias, que polarizaban posiciones respecto a, no sólo el concepto de competencias y su utilización en el espacio universitario, sino directamente sobre los fines de la educación superior y el rol de las universidades en la sociedad del conocimiento. (Enríquez Clavero, (2005); Perrenoud, Carreras (2005) ; Braslasky, Acosta (2006))

Comienza entonces, a finales de los años 90, el desarrollo de un proyecto que busca armonizar los currículos de un número creciente de carreras profesionales, en el espacio europeo, inspirados por el proceso de Bologna. El proyecto Tuning Europeo, que posteriormente llega a Latinoamérica, persigue el propósito de sintonizar o afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones para que éstas puedan ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el espacio común europeo, configurándose actualmente como una metodología internacionalmente reconocida, construida con las universidades y para las universidades (Universidad de Deusto/Groningen, 2007), objetivos que son

compartidos para nuestras latitudes, por lo que a partir del año 2004, comienza a implementarse el proyecto Tuning – Latinoamérica, donde Chile participa a través de la Universidad de Chile, y en particular en nuestra Facultad, con la Escuela de Medicina.

La necesidad de cambios curriculares no es nueva en nuestra Facultad. En el año 1998, la Escuela de Medicina despliega un nuevo plan de formación que pretende brindar una mayor relevancia social a la Medicina y una mayor capacidad de resolución de problemas a sus egresados (Mateluna, 1998). A dieciséis años de su implementación, y luego de completar tres generaciones de titulados, la evaluación de este proceso tiene interesantes puntos de análisis.

Sin embargo, no es suficiente adoptar una tendencia para asegurar que se está cumpliendo con la responsabilidad social y académica de las instituciones de educación superior. Es necesario generar el debate al interior de las universidades ¿de qué noción de competencias tenemos necesidad?, ¿cuáles son los ámbitos de realización propios de las carreras de la salud? y ¿cómo se proyectan éstos en los próximos 10 años?

Para dar respuestas a estas interrogantes la Universidad de Chile, en el año 1999, emprendió un amplio proceso de reorganización de toda la docencia del pregrado, con el objetivo de aumentar la coherencia, la integración y la flexibilidad de los estudios. (Universidad de Chile, 1999) A partir de este proceso, ya en el año 2000 se reglamentó la existencia de tres tipos de formación: general, básica y especializada, insertas en un sistema más amplio de educación continua. Se han concretado variados proyectos que buscan darle un cuerpo a esta Reforma, tomando de referente sus principios y lineamientos, e incorporando la identidad de cada Facultad.

Es importante, entonces, dar cuenta de un concepto central en el desarrollo de este proceso en general y de este estudio en particular, y es el concepto de

“Competencia en el espacio curricular”. No es sorprendente que a pesar de tener aproximadamente medio siglo de utilización, aún se considere un término/concepto ambiguo, poco específico, que requiere documentarse inagotablemente. De acuerdo con Parra y Román (2005) el concepto de competencia se puede identificar desde dos perspectivas: una relacionada con la eficacia para la demanda del mercado donde el saber-hacer se conjuga con las tendencias laborales que reclama la economía dominante, y que le reclama a las universidades no estar formando a los profesionales que demandan sus intereses (relacionados por cierto con mayor eficiencia y productividad). Y por otra parte una perspectiva relacionada con la formación integral de la persona, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad de un profesional/sujeto crítico. Acá el saber-hacer se vincula con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento para el aumento de la calidad de vida de la sociedad. (Parra, Román 2005)

Si bien estas perspectivas se ven contradictorias, más bien parecen ser dos dimensiones inseparables en la formación de todo profesional del siglo XXI, especialmente en el ámbito de la salud.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, donde se reúnen 8 escuelas de la salud, entendemos el concepto de competencia como “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones” (Perrenoud, 2005), o dicho de otra forma, como la capacidad de dar respuesta a una demanda compleja que implica complejos sistemas de acción. (Perrenoud, Carreras 2005)

En el ámbito de las carreras de la salud, este concepto es clave, puesto que las actuaciones profesionales, se dan en contextos variables, en situaciones particulares, que demandan constante toma de decisiones junto a actuaciones, a

veces procedimentales, a veces en interacción, que se basan en conocimientos básico-clínicos específicos.

Es por ello que, no se debe dejar de analizar como fundamento de toda reflexión, los diferentes intereses curriculares descritos por Grundy (1998), inspirado por los planteamientos de Habermas, plantea que habría tres intereses a la base de la construcción curricular, el interés técnico, el práctico y el crítico. En el primero, se resaltan las necesidades de privilegiar el desarrollo de habilidades y destrezas, centrándose en el producto, generando una dicotomía entre teoría y práctica, y determinando y haciendo cumplir con rigidez objetivos pre-establecidos. El interés práctico orienta construcciones curriculares centradas en el desarrollo del pensamiento que permite enjuiciar las acciones profesionales, fundamentar la toma de decisiones y desarrollar ese cuerpo de conocimientos que fundamenta la “praxis”. Finalmente, se distingue el interés crítico, que enfatiza en favorecer la emancipación de quienes participan en procesos de aprendizaje, con especial atención si la construcción curricular permite la expresión o garantiza espacios de discusión en que se analiza la relación entre la realidad social y cultural a la que pertenecen y la que plantea el conocimiento que aspiro construir y hacer propio. (Grundy, 1998)

En este último interés están presentes las ideas del educador Paulo Freire, quien plantea que el proceso de enseñanza y aprendizaje se logra a partir de la construcción colectiva entre el educador y el educando, esto requiere del rigor de presentar los conocimientos, sin estar totalmente seguro de sus certezas. Esto es fundamental para enseñar a pensar críticamente, tomar posición y hacer del conocimiento una construcción, histórica, cultural, con sentido y transformadora. (Freire, 2005, Kemmis, 1998)

Esta perspectiva es fundamental en la formación del profesional de la salud, puesto que aplica sus conocimientos en el mundo real, no se queda en los libros de los cuales aprende, necesita llevar el conocimiento a su realidad

sociocultural, si no la esencia para transformar la realidad socio-sanitaria de una comunidad no se logrará, y esta es una meta en el profesional que egresa de nuestra universidad.

Durante todo proceso formativo, se debe estimular la curiosidad, esta es innata en el ser humano, busca conocer, le interesa lo nuevo y desconocido, sin embargo distinguimos esta “curiosidad ingenua”, de la “curiosidad crítica”, (Freire, 2005) aquella que incorpora criterios de rigor para satisfacerse, transformándose en curiosidad epistemológica. Esta transformación no se da en forma automática, sino que debe ser acompañada, y debe ser una de las metas de la práctica educativa, especialmente en el espacio universitario en general y aquel destinado a la formación de profesionales de la salud, en virtud de la misión respecto de la excelencia y el mandato de ser transformadores sociales.

De igual forma sucede con la práctica docente, la curiosidad del docente es fundamental, innata que se va haciendo crítica al reflexionar sobre sí misma, y al hacerse crítica se hace epistemológica (Freire, 2005). O sea, en otras palabras en la medida que reflexionamos críticamente sobre nuestras prácticas pedagógicas, construimos la dialéctica teoría –práctica y es nuestra propia práctica docente la que se transforma en objeto de estudio y análisis, y permite emerger el cambio propositivo en ella, enriqueciéndola, complejizándola y haciéndola más pertinente a las necesidades siempre cambiantes de la ciencia, del conocimiento y de la sociedad.

Es por ello que el diseño del plan de formación, requiere ser muy dinámico y recursivo, ya que las situaciones son siempre cambiantes, y el conocimiento está renovándose en forma exponencial. Por lo tanto, no se trata solo de hacer frente a un cambio curricular, desde su dimensión *organización y estructura*, sino además se requiere enfrentar una nueva forma de mirar la dimensión de *gestión curricular*, y asumirla como una competencia del académico, propia de la realidad actual y

futura de las instituciones de educación superior, incluso de las instituciones educativas en general.

El asumir el desafío del cambio curricular, a partir de la indagación de las necesidades de la sociedad, es sin duda un cambio ideológico (y metodológico) poco común en el contexto de las universidades tradicionales chilenas. Este proceso, es aún más llamativo entre las carreras de la salud, donde su imperativo histórico ha sido el de “construir para” y no el “construir con”, entonces, el proceso que están *vivenciando* los actores que gestan este cambio, es el fenómeno que se pretende comprender.

Se han desarrollado experiencias de innovación, en forma creciente en el último tiempo, también en nuestro país, existe el ejemplo de la Universidad de Talca, de la Universidad de La Frontera en Temuco, también en la Universidad de Chile, la experiencia de las Facultades de Ciencias Agronómicas y de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, en el año 2006 e incluso, la experiencia bastante cercana de las escuelas de Kinesiología y de Obstetricia y Puericultura de nuestra Facultad de Medicina en el año 2009. Conocer los procesos vividos por ellos es un buen punto de partida, pero especialmente la evaluación de dichas experiencias, ya que el éxito o fracaso de una determinada innovación en educación, se relaciona también con aspectos de la cultura institucional, con el “microcosmos” de la institución, como señala Viñao (2002), donde confluyen la cultura de los docentes, de los estudiantes, incluso la comunidad de funcionarios, y muy especialmente la cultura que emerge frente a la doble función, docente y administrativa, que favorece la enajenación del académico y su consiguiente resistencia a la propuesta de cambios. (Viñao, 2002)

Es en función de estas experiencias que es pertinente referirse a algunos términos determinantes para el desarrollo del Proceso de Innovación Curricular que se desarrolla en nuestra Facultad, en todas las escuelas, desde el año 2006 hasta hoy. De acuerdo con Díaz Barriga (2005), por modelo curricular se

entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso que describe su funcionamiento o permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo, y dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas posibilitando su concreción y ubicación en el contexto. (Díaz Barriga, 2005)

Una propuesta curricular se refiere al plan, idea o proyecto curricular específico que contiene diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. Es sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular concreta donde se plasma el carácter situado del modelo educativo o curricular elegido. (Díaz Barriga, 2005)

Una tendencia curricular remite a la dirección u orientación de un movimiento que cobre fuerza y predomina en un momento determinado; en nuestro caso se trata de las tendencias en boga o predominantes en la década de los noventa en materia de desarrollo del currículo, en sus diferentes modalidades y niveles educativos.

La Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, está abocada a la tarea de construir su propio modelo curricular que brinde una significación consistente a las necesidades de la formación profesional y a su vez, permita el desarrollo de una propuesta curricular que sea siempre contextualizada, e independiente de las tendencias curriculares del momento.

En muchas ocasiones “innovación curricular” se toma como sinónimo de incorporación de novedades educativas en el momento sin la reflexión necesaria sobre las implicancias de su incorporación a las estructuras curriculares, o a la realidad del trabajo en aula, sin considerar la cultura y las prácticas educativas prevalecientes. Esto, acompañado con que últimamente las innovaciones llegan como una implantación de las autoridades hacia los involucrados directos, los docentes y estudiantes.

Esta es una fortaleza de la Escuela de Terapia Ocupacional, quien forma parte de la minoría, donde las innovaciones se están viviendo desde el año 2003, pues representa para nuestra comunidad educativa una necesidad de cambio profundo respecto de los paradigmas que orientan y las prácticas sociales y educativas que se requieren, todo esto producto de una reflexión permanente del claustro académico junto a los estudiantes.

Por lo tanto, no es en absoluto indiferente que actualmente se enfrenta la necesidad de responder, a través de la fundamentación teórica, la pregunta ¿cuál es la noción de competencia que requiere la formación de los terapeutas ocupacionales de la Universidad de Chile?

Ciertamente no corresponde a la noción proveniente del mundo empresarial o de la visión economicista, donde el acento está puesto en la eficiencia y la calidad para mejorar la productividad.

Por la naturaleza del objeto de estudio disciplinar y la de las personas que requieren las acciones terapéuticas, la prioridad es responder a la satisfacción de las necesidades sociales, como universidad pública que somos.

Ello motiva a alejarse del reduccionismo del concepto de competencia, que en muchos proyectos educativos es una forma de referirse al dominio de un “saber hacer”, procedimental, técnico y prescrito.

En el caso de este proceso de innovación curricular, así como el de la Facultad de Medicina, cumple con el criterio de formación orientada a competencias y logros de aprendizaje, donde se espera en el estudiante un “saber actuar de manera pertinente en diversas situaciones y contextos, para enfrentar problemas propios de la profesión y la ciudadanía, con claros criterios de calidad y humanidad, para lo cual se seleccionan y movilizan recursos internos (conocimientos, experiencias, etc.), de contexto y de redes (de datos, de personas), estando en condiciones de dar razón de las decisiones y actuaciones, y haciéndose cargo de los efectos e impactos de las mismas” (DECSA 2012), lo que desafía no solo en la etapa de conceptualización del currículo sino el reto mayor aparece en el momento de construir los programas de curso y diseñar las metodologías, los espacios didácticos y los dispositivos evaluativos necesarios, finalmente así consolidar la articulación requerida, para lograr el dominio de un “saber actuar” en los ámbitos de realización del terapeuta ocupacional de hoy y la próxima década.

También en esta propuesta curricular se requiere incorporar la variable temporal, ¿cómo evoluciona el quehacer del terapeuta ocupacional? ¿qué ámbitos de desempeño debe incorporar para dar respuesta a las necesidades de una sociedad siempre cambiante y a problemas de salud que evolucionan en virtud de la realidad epidemiológica y sociopolítica?, por lo tanto es absolutamente imprescindible mantener una mirada abierta, avanzar hacia la interdisciplinariedad real y situarse como un profesional que aporta efectivamente, no solo en un equipo de salud, sino en todos los ámbitos que les son propios, bienestar, educación, trabajo, comunidad, calidad de vida.

Considerando lo anterior, es que surge el problema de investigación, ya que la comprensión de las experiencias de aprendizaje prácticas en los contextos clínicos y profesionales reales en que se desenvuelve el terapeuta ocupacional, junto a evaluar su pertinencia con un currículo basado en competencias, durante

las etapas de diseño e instalación inicial, permitirá tanto a académicos, docentes de práctica y estudiantes, reconocer la habilitación creciente, generar confianza en el proceso formativo y finalmente el ejercicio exitoso de su función profesional.

La trascendencia futura en el desarrollo de las profesiones de la salud, radica en su capacidad de dar respuesta a las necesidades contextuales, sin perder la rigurosidad del conocimiento científico que le permite actuar pertinente y responsablemente a favor del desarrollo de la sociedad. Por otra parte, las experiencias de aprendizaje prácticas en contextos profesionales reales, aportan a la identidad del profesional (Zamorano Pabón, 2008), impactando positivamente en la capacidad de asumir el rol profesional en forma temprana en la formación.

El desarrollo de este estudio pretende responder a las preguntas ¿Cuáles son los elementos de las experiencias de aprendizaje prácticas, que apoyan la habilitación en las competencias comprometidas en el perfil de egreso del terapeuta ocupacional de la Universidad de Chile? ¿Cómo estos elementos se articulan para generar un conjunto de conocimientos, metodologías y procedimientos, en torno a la práctica formativa?, ¿Es posible diseñar estrategias oportunas y coherentes con la implementación de un currículo basado en competencias, como el que vive actualmente la escuela de terapia ocupacional?

Con el fin de que se comprenda la secuencia de las actividades prácticas de la carrera, se detalla a continuación, y se presentan ambos planes formativos en el *Anexo 1*:

Practicum de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile

El programa formativo de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile, cuenta con una línea curricular donde se despliegan las actividades prácticas. Esta línea curricular se desarrolla de manera similar en los dos programas que están vigentes a partir de marzo de 2013 y hasta el año 2016. Se describe a continuación cada una de estas líneas curriculares, cómo se presentan en el

recorrido formativo y el detalle de las actividades prácticas que contienen los cursos y unidades involucradas:

Detalle de las actividades prácticas del plan de formación innovado (1ero en 2013)

1er nivel	2do nivel	3er nivel	4to nivel	5to nivel
Práctica Integrada I (2do semestre)	Práctica Integrada II (2do semestre)	Práctica Integrada III (2do semestre)	Práctica Integrada IV (2do semestre)	Práctica Profesional I (1er semestre) Práctica Profesional II (2do semestre)

Nivel
1er nivel
Nombre de la actividad
Práctica Integrada I
Propósito Formativo
<p>Esta unidad es la tercera unidad de la práctica integrada, donde se espera que él y la estudiante integren el aprendizaje obtenido en los cursos de formación especializada de primer y segundo semestre.</p> <p>En esta unidad los y las estudiantes vivenciarán una intervención terapéutica, la cual les permitirá comprender el quehacer profesional, vinculándolo con los elementos teóricos en los cuales se fundamenta.</p>
Descripción
<p>Un grupo de 5 a 6 estudiantes de primer año realiza una intervención con un grupo de usuarios acuerdo a las necesidades del centro. Los estudiantes son acompañados semana por medio por un instructor de la Escuela. Esta actividad se realiza una tarde a la semana durante 6 semanas.</p>
Logros de aprendizaje
<p>Que los y las estudiantes sean capaces de: Describir y relacionar los conceptos fundamentales involucrados en la</p>

<p>ocupación de las personas. Describir las interrelaciones de los componentes y conceptos fundamentales de la ocupación. Identificar las áreas de intervención de la TO. Aplicar estrategias para establecer vínculo terapéutico con personas y grupos. Relacionarse empáticamente con otros aceptando sus opiniones sin discriminarlos Reconocer e identificar las propias fortalezas y debilidades para relacionarse con otro. Reflexionar en torno a la aplicación de contenidos teóricos en la práctica profesional.</p>
<p>Rol del docente práctico</p>
<p>Supervisar y orientar el trabajo de los estudiantes de acuerdo a las necesidades del centro, definir objetivos a trabajar por los estudiantes con los usuarios, entregar retroalimentación y responder consultas de los estudiantes, se espera que esta labor sea semana por medio.</p>
<p>Rol del Instructor de Escuela</p>
<p>Supervisar y orientar el trabajo de los estudiantes de acuerdo a las necesidades definidas en conjunto con el tutor del centro, apoyar a los estudiantes en la definición, planificación y ejecución de objetivos de intervención, entregar retroalimentación en torno al desempeño personal, grupal y reflexión para la bitácora personal. Esta función se realiza todas las semanas durante el desarrollo de la práctica previo acuerdo de los horarios con el grupo de práctica. Visitar y supervisar a los estudiantes en 3 oportunidades directamente en el centro de práctica.</p>
<p>Número de horas</p>
<p>18 horas</p>
<p>Periodo</p>
<p>Octubre – Noviembre</p>

Detalle de las actividades prácticas del plan de formación acreditado (2do, 3ero, 4to y 5to en 2013)

2do nivel	3er nivel	4to nivel	5to nivel
Curso Ocupación y Terapia Ocupacional I (Anual) Unidad Práctica Integrada (2do semestre)	Curso Ocupación y Terapia Ocupacional II (Anual) Unidad Práctica Integrada (2do semestre)	Curso Ocupación y Terapia Ocupacional III (Anual) Unidad Práctica Integrada (2do semestre)	Práctica Profesional (Anual) 4 periodos de 9 semanas cada una

Nivel			
2do nivel	3er nivel	4to nivel	5to nivel
Nombre de la actividad			
Práctica Integrada de OTO I	Práctica Integrada de OTO II	Práctica Integrada de OTO III	Prácticas Profesionales
Descripción			
Un grupo de 5 o 6 estudiantes desarrolla un programa de actividades recreativas basado en la Ocupación, de 12 sesiones.	Un grupo de 3 o 4 estudiantes desarrolla una intervención grupal basada en el equilibrio ocupacional utilizando técnicas corporales y dinámicas de grupo.	Un grupo de 2 o 3 estudiantes desarrolla un proceso de evaluación de Terapia Ocupacional. Rotan por dos áreas de intervención durante 4 semanas cada una.	1 o 2 estudiantes asisten a un servicio de terapia ocupacional y desarrollan actividades propias de un área bajo la guía e instrucción de un profesional, docente práctico.
Objetivos			
Que los y las estudiantes logren al finalizar la actividad:			
Diseñar, aplicar y evaluar un	Diagnosticar un grupo de personas en situación de	Diseñar, planificar,	Desarrollar un comportamiento

<p>programa de Actividades Recreativas basado en la Ocupación.</p> <p>Fomentar el esparcimiento como parte de un estilo de vida saludable, de un grupo de usuarios en la comunidad.</p>	<p>vulnerabilidad desde una perspectiva social e individual.</p> <p>Diseñar y aplicar un programa de intervención de terapia ocupacional en personas con discapacidad o en situación de exclusión social, basado en técnicas corporales y de dinámicas de grupo, favoreciendo la estructuración de rutinas, fomentando la calidad de vida y la inclusión social en su contexto.</p>	<p>implementar y evaluar un Programa Grupal y/o Individual de Intervención para mejorar el desempeño ocupacional de los usuarios a través de estrategias terapéuticas pertinentes.</p> <p>Desarrollar competencias en evaluación de usuarios de Terapia Ocupacional</p>	<p>profesional donde se integren los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante la formación académica, y complementado con las competencias adquiridas en la práctica dentro del campo clínico.</p>
<p>Rol del docente práctico</p>			
<p>Se requiere que los grupos tengan supervisión completa y directa de Terapeuta Ocupacional del centro ya que es primera experiencia práctica de estudiantes de segundo año.</p>	<p>Se requiere que cada grupo cuente con una supervisión directa del Terapeuta Ocupacional del Centro, que lo acompañe al menos un 80% de las sesiones. Es fundamental en esta actividad, otorgar retroalimentación especialmente de fundamentación y manejo de grupo a nivel individual y de trabajo en equipo a nivel grupal.</p>	<p>Se requiere que el Terapeuta Ocupacional del centro supervise y apoye a los estudiantes en el proceso evaluativo y en la ejecución del programa de actividades, en al menos un 40% del tiempo, considerando que esta es su tercera práctica integrada.</p>	<p>Brinda la guía e instrucción requerida para el cumplimiento de los objetivos, y genera espacios de coordinación para la retroalimentación de fortalezas y debilidades detectadas en forma regular, con una frecuencia a convenir al inicio del periodo. También participa un docente de la Escuela quien realiza la supervisión del alumno, al menos 1 vez por período.</p>

Número de horas			
36 horas	36 horas	36 horas	1200 horas
Periodo			
Agosto- Octubre	Agosto- Octubre	Agosto- Octubre	Marzo- Noviembre

PROPÓSITO Y OBJETIVOS:

El propósito de la investigación es aportar al éxito del proceso de innovación curricular en la Escuela de Terapia Ocupacional de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, a través de proporcionar información que dé cuenta respecto de las experiencias de aprendizaje prácticas utilizadas por los docentes en la actualidad, en contextos clínicos y profesionales reales en que se desenvuelve el terapeuta ocupacional del área de salud infanto juvenil. A partir de las características descritas y la relación con el dominio profesional declarado en el perfil de egreso del Terapeuta Ocupacional de la Universidad de Chile, se proponen elementos para el diseño de experiencias de aprendizaje prácticas coherentes con el nuevo plan formativo. Por lo tanto, se espera que los resultados del estudio, sean el punto de partida en la propuesta, diseño, organización y puesta a disposición de experiencias de aprendizaje prácticas fundamentales en la formación del terapeuta ocupacional, que busquen garantizar la habilitación en las competencias comprometidas.

El **objetivo general** del estudio, por lo tanto es: Construir una propuesta para la gestión docente de las Experiencias de Aprendizaje Prácticas para la formación del Terapeuta Ocupacional, - con los elementos que presentan una relación directa entre el dominio profesional del perfil de egreso y las experiencias de aprendizaje prácticas caracterizadas, - que apoye el logro del perfil de egreso declarado en el currículum innovado basado en competencias, de la escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile.

Como **objetivos específicos** podemos considerar:

1. Analizar el dominio profesional del perfil de egreso de la escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile de acuerdo a una matriz categorial, generada a partir de la revisión de la literatura.

2. Caracterizar las experiencias de aprendizaje utilizadas por los docentes de práctica, en el ámbito de acción del terapeuta ocupacional en el área infanto juvenil, en términos de la matriz de análisis, aplicada al dominio profesional del perfil de egreso.
3. Relacionar el dominio profesional del perfil de egreso con las experiencias de aprendizaje prácticas, en términos de los elementos analizados en ambos constructos.

MATERIAL Y MÉTODO

Justificación del Método:

Dado el problema y los objetivos planteados se realiza esta estrategia metodológica de carácter **mixto** (Merlino, Martínez, 2006) como una forma de levantar información sensible y válida que aporte al éxito del proceso. La información obtenida logra *comprender* y *relacionar* las categorías “dominio profesional del perfil de egreso” y “experiencias de aprendizaje prácticas”, por lo que por una parte se busca identificar y relacionar, para lo que una aproximación *cuantitativa* fue pertinente, y también se logró profundizar la información a través del análisis e interpretación, donde la aproximación cualitativa fue protagonista.

Según Pereira (2011), la utilización de métodos mixtos en investigación, luego de casi cuatro décadas de desarrollo, se han hecho muy útiles en variados campos como la Educación y la Medicina entre otros, puesto que es el que mejor potencia la comprensión de los fenómenos de estudio, especialmente si en ellos se involucra al ser humano y su diversidad.

En este proceso de comprensión, resulta fundamental el recurso de la triangulación, donde se busca lograr una unidad entre los datos obtenidos de diversas fuentes, como lo son por una parte la información de documentos e informes, los datos resultantes de encuestas y cuestionarios y desde otro ángulo, la voz de los participantes claves del programa formativo, los estudiantes (Pereira, 2011).

Esta investigación desplegó esta metodología a través de la aplicación de estrategias como (1) revisión bibliográfica de documentos afines e informes, (2) construcción y aplicación de un cuestionario a 15 actores claves relacionados con el problema que se busca investigar y (3) realización de un grupo de discusión con otro grupo de 10 actores claves que aportan información desde otra perspectiva. Finalmente, a través de la triangulación de estos datos e información, se generó

una entidad razonable y comprensiva, como base para la construcción de la propuesta de experiencias de aprendizaje prácticas para la formación de Terapeutas Ocupacionales de la Universidad de Chile.

Universo del estudio:

Se señalan a continuación los criterios de inclusión para ser parte del universo de estudio, segregados en dos grupos donde se valora la experiencia con las temáticas incluidas en el estudio, desde dos perspectivas y a su vez se relacionan con los instrumentos de recolección de datos utilizados:

(1) 15 Docentes prácticos de la Escuela de Terapia Ocupacional, con un mínimo de 3 años ininterrumpidos de vinculación con la escuela y con participación en al menos 1 nivel formativo.

(2) 10 Estudiantes de últimos niveles de formación (4to y 5to nivel).

En el contexto del estudio, considerando criterios de accesibilidad y de integralidad, se seleccionan docentes de práctica (grupo 1), del área infanto juvenil de terapia ocupacional, esta decisión se justifica por la necesidad de focalizar en competencias específicas del rol profesional, y de representar el área de experiencia de la investigadora, además de cumplir los criterios de inclusión, que sean parte del universo, en la aplicación del cuestionario. Se envía a través de un correo electrónico personalizado, la invitación a contestar el cuestionario. En la sección inicial de presentación del cuestionario se señala el contexto y el objetivo del estudio, junto a la declaración por escrito del consentimiento informado de su participación. Los cuestionarios que se tabularon fueron aquellos completados y reenviados al remitente.

Para el grupo de discusión se convocó a los estudiantes de últimos niveles formativos (grupo 2), a los que se invitó a participar a través de comunicados y correos electrónicos, donde se presentó el propósito y los objetivos del estudio. El

grupo se realizó con 10 estudiantes que asistieron voluntariamente al lugar y horario señalado.

Recolección de datos:

La recolección de datos se realizó con dos estrategias: la primera donde se aplicó un cuestionario y la segunda a través de la realización de un grupo de discusión.

Instrumentos:

1. El Cuestionario de Experiencias de Aprendizaje Prácticas en Terapia Ocupacional (ver *Anexo 2*) considera diferentes secciones que se detallan a continuación:
 - a. Presentación, que describe el contexto y objetivo del estudio, y el consentimiento informado.
 - b. Introducción, que describe en forma detallada la definición operacional de Experiencia de Aprendizaje Práctica (EdAP), con sus características y ejemplos.
 - c. Aplicación del cuestionario, donde se completan formularios y tablas, de acuerdo a tres tipos de información:
 - (1) Información general, formulario donde se registra el género, el grupo etáreo, el nº de años de dedicación a la docencia práctica y el nivel formativo en los que imparte la docencia práctica. A través de esta sección la información se utilizó para caracterizar a la muestra.
 - (2) Información detallada, a través de una tabla de doble entrada, se completa información, se compone de dos partes:
 - i. En la primera columna se propuso un listado de 12 posibles EdAP, donde el docente práctico debe señalar “Sí” o “No”, de acuerdo con la selección de la EdAP señalada en la docencia práctica que imparte. Se brinda espacio para hasta 2 EdAP propuestas por el docente práctico que no estén contempladas en el listado.

ii. En la primera fila se señalan 5 características aplicables a cada una de las EdAP, que hubiesen sido marcadas con un “Sí”. Estas características se señalan como demandas (de conocimientos, de habilidades y de actitudes) y con 3 niveles de intensidad, por los que puede optar el docente práctico en su caracterización, “baja”, “media” o “alta”.

(3) La última sección brinda un espacio de respuesta abierta para que el docente práctico registre comentarios y/u observaciones que considere relevantes para la investigación.

B. Grupo de discusión: como una segunda estrategia, a partir de la revisión bibliográfica y con los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario, se elaboró un guión de preguntas (Ver *Anexo 3*) para profundizar la información mediante un grupo de discusión de estudiantes. Se aplica un consentimiento informado (Ver *Anexo 4*) por escrito a los 10 participantes y se registra el audio a través de dispositivos electrónicos. Se cuenta con el archivo de audio digital para la transcripción de las ideas vertidas en la discusión.

Criterios de Rigor:

Se explicitan los criterios de rigor a los que fue sometido el estudio:

- La selección de la literatura referenciada cumplió con criterios de inclusión: pertenecer a artículos de revistas con comité editorial, documentos oficiales de la Universidad de Chile y de la Escuela de Terapia Ocupacional y compartir la perspectiva epistemológica del aprendizaje socioconstructivista, en el concepto de competencia.
- Los instrumentos de recolección de datos, extraen sus reactivos de una matriz categorial construida con la revisión bibliográfica. El cuestionario fue diseñado por la investigadora, probado y modificado de acuerdo a esta primera a aplicación de prueba, luego fue validado con opinión de expertos. El guión de preguntas del grupo de discusión se construyó a partir de la misma matriz categorial.

- Se aplicó consentimiento informado a los participantes del grupo de discusión y los respondientes del cuestionario, señalan su acuerdo en contestar al inicio de éste.
- El análisis del discurso en las transcripciones de los grupos de discusión, se realizó con categorías preestablecidas a partir de la misma matriz categorial que se construyó con la revisión bibliográfica inicial.

Método de análisis:

En la primera etapa revisión bibliográfica de literatura, que tenga validez institucional y teórica, respecto al concepto de competencias y sus implicancias en las actividades curriculares de los planes formativos. A partir de estos resultados se extrajeron los reactivos del cuestionario y el guión de preguntas del grupo de discusión.

En la segunda etapa, posterior a la aplicación del cuestionario, los datos fueron analizados considerando las frecuencias de respuesta a las distintas opciones, y la relación de concordancia con el dominio profesional del perfil de egreso. Posterior a la realización del grupo de discusión, la información resultante fue sometida a análisis de contenido.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Primera Parte

Se analizaron las Referencias Bibliográficas que cumplían con criterios como: debían ser artículos de revistas con comité editorial, documentos oficiales de Instituciones de Educación Superior y principalmente las orientaciones del Modelo Educativo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, y de los marcos teóricos que en ellos se hace referencia. Los elementos de la revisión se vertieron en una matriz categorial, y se levantaron las categorías del constructo conceptual “Experiencia de Aprendizaje Práctico” y “Competencia de egreso” y también las categorías del constructo conceptual “Dominio Profesional del Perfil de egreso del Terapeuta Ocupacional de la Universidad de Chile”, a su vez, estos elementos serán los reactivos que formarán parte del Cuestionario, y orientarán la generación de preguntas que formarán parte del guión del grupo de discusión.

Matriz Categorial

[Escuela de Terapia Ocupacional, Universidad de Chile (2012), Perfil de egreso; AOTA (2008), Marco de trabajo de la Terapia Ocupacional y Jonnaert, P. et al (2008)]

Dimensiones	Descripción	Categorías*
Experiencia de Aprendizaje Práctico	Escenario de aprendizaje, planificado y seleccionado, que cuenta con la guía del docente de práctica. Esta situación de aprendizaje debe ser mediada por la vivencia y la reflexión del estudiante, brindándole la oportunidad de desarrollar destrezas, desplegar actitudes y construir	<u>Contexto de aprendizaje en situación profesional real</u> : al ser situadas generan demandas en las destrezas para actuar en tiempo acotado y en la disposición a la acción

	conocimiento, como elementos esenciales de un actuar competente en un contexto de desempeño profesional real. ¹ (Ver <i>Anexo 5</i>)	<u>Reflexión a partir de la vivencia</u> : le demanda al estudiante de-construir y re-construir conceptos e ideas, como parte del quehacer profesional
Competencias de egreso	Facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones” (Perrenoud, 2003), o dicho de otra forma, como la capacidad de dar respuesta a una demanda compleja que implica complejos sistemas de acción.	<u>Demandas</u> , desde la perspectiva de la situación que se requiere solucionar
		<u>Recursos</u> , desde la perspectiva de quien debe actuar competentemente
Dominio Profesional del Terapeuta Ocupacional	Se refiere al desempeño profesional basado en la perspectiva de la ocupación ² , en el ámbito de la salud, la calidad de vida y bienestar psicosocial, promoviendo la autonomía, la participación social y los derechos de las personas, grupos y comunidades. Realizando acciones en los diferentes niveles de intervención, para promover el bienestar ocupacional, prevenir la situación de discapacidad y vulnerabilidad, diagnosticar e intervenir el desempeño ocupacional y favorecer procesos de inclusión.	<u>Conocimientos</u> : de conceptos disciplinares, de organización del sistema de salud, de derechos de las personas.
		<u>Habilidades</u> : en la realización de acciones de acuerdo al nivel de intervención y el razonamiento profesional.
		<u>Actitudes</u> : en la valoración de principios de autonomía, participación e inclusión social.

¹ Concepto propuesto y desarrollado por la investigadora

² Entendiendo la ocupación “como aquellas actividades con sentido que desarrollan las personas a lo largo de su ciclo vital y que son socioculturalmente reconocidas” (Álvarez E., Gómez S., et al. (2007) Definición y Desarrollo del Concepto de Ocupación. Revista Chilena de Terapia Ocupacional. Nº 7, (76-82).

Categorías (*viene de la 3era columna de la tabla anterior)	Sub-categorías (para este estudio de acuerdo a los objetivos)	Reactivos Cuestionario / Grupos de Discusión
Contexto de aprendizaje en situación profesional real	<ul style="list-style-type: none"> - área infanto-juvenil - coherentes con instrumentos de supervisión de práctica profesional - a partir de prueba de instrumento (fase 1) 	Interactuar con usuario/s para evaluación y/o intervención.
		Acompañar al docente en diversas acciones como observador y/o ayudante.
		Participar en reuniones con el equipo de trabajo.
		Interactuar con cuidadores de usuario/s en el contexto de evaluación y/o intervención.
		Seleccionar material y equipo para evaluación y/o intervención.
		Diseñar actividades para trabajo individual y/o grupal con usuarios.
		Reunirse regularmente con su docente práctico para dar reportes orales y/o escritos de sus acciones y aclarar dudas.
		Confeccionar dispositivos técnicos para la intervención.
		Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares.
		Integrarse al equipo de trabajo de la unidad.
		Dar cuenta de su razonamiento profesional, al registrar y/o entregar información de su/s caso/s.
Generar propuestas de acciones para la intervención.		
Reflexión a partir de la vivencia	<ul style="list-style-type: none"> - proceso personal del estudiante - se refleja en actuar 	Pregunta ¿cómo la experiencia práctica se vinculó con los contenidos de los cursos?
Demandas ³	<ul style="list-style-type: none"> - son parte de la situación real - seleccionado por docente práctico - su aspecto cuantitativo es en términos de intensidad 	- Intensidad Baja
		- Intensidad Media
		- Intensidad Alta

³ Los aspectos específicos de una actividad, que incluyen objetos y sus propiedades, espacio, demandas sociales, secuencias de tiempo, acciones y habilidades requeridas, y requieren las funciones básicas del cuerpo y estructuras corporales necesarias para llevar a cabo la actividad. Son específicas para cada actividad. Un cambio en uno de los factores de la actividad puede cambiar la extensión de la demanda en otra forma. Por ejemplo, un incremento en el número de pasos o secuencias de pasos en una actividad incrementa las demandas en habilidades de atención. (AOTA, (2008) Marco de Trabajo de Terapia Ocupacional)

Recursos	- son parte del acervo del estudiante - se movilizan de acuerdo a la situación	Pregunta ¿cómo enfrentan los distintos requerimientos que les presenta la experiencia práctica?
Conocimientos	- en términos de demanda	Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica,
Habilidades	- en términos de demanda	Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional
		Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención,
Actitudes	- en términos de demanda	Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social,
		Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas,

Segunda Parte

A partir de la recolección de información, tanto a través del cuestionario como de los grupos de discusión, se presentan los resultados en cuatro secciones, cada una de ellas se va vinculando con los objetivos del estudio:

A. Características de la muestra de docentes prácticos, de acuerdo a los resultados del cuestionario, Tabla 1 a 4.

Tabla 1: **Características de la muestra en términos de Género**

	nº	%
Hombres	0	0
Mujeres	15	100
Total	15	100

Tabla 2: **Características de la muestra en términos de Edad**

	nº	%
Menor de 29	3	20,0
30-39	7	46,7
40-49	3	20,0
50-59	2	13,3
Total	15	100,0

Tabla 3: **Características de la muestra en términos de Años de dedicación a la docencia**

	nº	%
menor de 5	3	20,0
6 a 10	7	46,7
11 a 15	3	20,0
16 a 20	2	13,3
Total	15	100,0

Tabla 4: **Características de la muestra en términos de los Niveles de formación en que participa**

	nº	%
solo 1 nivel	5	33,3
2 niveles	7	46,7
3 o más niveles	3	20,0
Total	15	100,0

Los datos obtenidos, dan cuenta que la muestra de docentes de práctica (en adelante DP) que responden el cuestionario son, en términos de género, todas (15/15) mujeres; en términos de edad, cerca de la mitad (7/15) está en el grupo etáreo de 30 a 39 años; en términos de experiencia en docencia práctica, casi la mitad (7/15) cuentan con 6 a 10 años y un tercio (5/15) tiene entre 11 y 20 años de experiencia; finalmente, otra de las características exploradas es el nivel formativo en que imparte la docencia práctica, los resultados muestran que casi la mitad (7/15) lo hace en al menos 2 niveles formativos.

Para la investigadora estas características del grupo de DP que han completado los cuestionarios, son consistentes con la idoneidad necesaria para brindar la información que se busca en este estudio. (Ver *Anexo 6*)

B. Experiencias de Aprendizaje Prácticas (EdAP) más utilizadas, de acuerdo a los resultados del cuestionario, (Tabla 5) y análisis de contenido de los grupos de discusión:

Tabla 5: **EdAP utilizadas por los docentes prácticos**

Propuestas de EdAP	Sí	No
1. Interactuar con usuario/s para evaluación y/o intervención.	15	0
2. Acompañar al docente en diversas acciones como observador y/o ayudante.	15	0
3. Participar en reuniones con el equipo de trabajo.	14	1
4. Interactuar con cuidadores de usuario/s en el contexto de evaluación y/o intervención.	14	1
5. Seleccionar material y equipo para evaluación y/o intervención.	15	0
6. Diseñar actividades para trabajo individual y/o grupal con usuarios.	15	0
7. Reunirse regularmente con su docente práctico para dar reportes orales y/o escritos de sus acciones y aclarar dudas.	15	0
8. Confeccionar dispositivos técnicos para la intervención.	9	6
9. Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares.	15	0
10. Integrarse al equipo de trabajo de la unidad.	14	1
11. Dar cuenta de su razonamiento profesional, al registrar y/o entregar información de su/s caso/s.	15	0
12. Generar propuestas de acciones para la intervención.	15	0

Los datos obtenidos de los cuestionarios completados dan cuenta que, de las 12 EdAP propuestas, 8 son utilizadas por la totalidad de los DP, mientras que solo 4, son utilizadas parcialmente por al menos 9 de 15 DP. En adelante la presentación y análisis de los resultados se concentrarán en estas 8 EdAP, que son utilizadas por todos los DP encuestados.

A partir de la información recogida de los grupos de discusión, en la categoría de EdAP utilizadas, los estudiantes (Ver *Anexo 6*) se refieren regularmente a las actividades que se enfrentaron en el área infantojuvenil, en los contextos clínicos y no clínicos, comparando las tareas que deben enfrentar, desde la perspectiva de la complejidad y la confianza en sus propias habilidades. En sus referencias a las tareas comentan sobre las experiencias en intervención, las destrezas que desarrollan para planificar sesiones de evaluación y/o terapéuticas (Interacción con usuarios y cuidadores para evaluación e

intervención: *“la contingencia misma de la escuela de todo el trabajo que hay que hacer, de supervisar prácticas laborales, con niños de 6 años hasta 26”*), la responsabilidad que significa influir en la vida de las personas que son sus usuarios (Establecimiento de vínculo terapéutico: *“la necesidad de vincularme más con los mismos usuarios como que va generando una mirada más completa de la persona”*) y cómo impacta la retroalimentación de sus docentes de práctica, en el reconocimiento de los conceptos disciplinares y técnicos en las experiencias vividas (Dar cuenta de su razonamiento profesional: *“por ejemplo a mi me pidieron hacer informe del centro además del informe que se debía entregar a la escuela”*), pero a la vez, la retroalimentación de sus docentes así como su orientación impactan fuertemente en el reconocimiento de sus propias habilidades y la confianza que van construyendo a lo largo del proceso de prácticas en el plan de formación. En sus comentarios, también refieren la relevancia que ellos atribuyen a los variados factores implicados como por ejemplo, la oportunidad de contar con aproximaciones prácticas (ejercicios, demostraciones, simulaciones, entre otros) previas a las experiencias en contextos reales; por otra parte, comentan también cómo las vivencias son muchas veces transformadoras en el área no solo profesional sino además en lo personal, requiriendo de la reflexión junto a un tutor de Escuela.

En general, al realizar el análisis de contenido de las transcripciones de los grupos de discusión, los estudiantes van develando aquellas características de las EdAP, que ellos refieren como relevantes en el proceso de construir su rol profesional. Todas ellas serán presentadas junto a los resultados que entregan los DP a través de los cuestionarios completados en las tablas siguientes.

C. Características de las 8 EdAP, que son utilizadas por todos los docentes de práctica encuestados, en términos de tipo e intensidad de la demanda en opinión de los docentes de práctica (cuestionarios: Tablas 6 a 13) y los estudiantes (grupos de discusión)

Tabla 6: Intensidad de la demanda para EdAP 1 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP	1. Interactuar con usuario/s para evaluación y/o intervención.			
		Intensidad	baja	media	alta
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica			1	0	14
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional			0	1	14
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención			0	0	15
Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social			0	4	11
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas			0	4	11

La EdAP “Interactuar con usuario/s para evaluación y/o intervención”, las opiniones de los DP, se tiende a concentrar como de intensidad alta. En el detalle: es calificada de alta intensidad por casi todos (14/15) los DP para las demandas de conocimientos, es considerada con alta intensidad en todos (15/15) los DP en la demanda de habilidades de comunicación y en habilidades de actuar con fluidez casi todos (14/15) los DP la consideran de alta intensidad y finalmente es considerada con alta intensidad para la mayoría (11/15) de los DP en las demandas de actitudes. Por otra parte es importante señalar que ninguno (0/15) de los DP, considera las demandas de habilidades y de actitudes como de baja intensidad, para esta EdAP.

En los grupos de discusión los estudiantes se refieren a ello, asociando fuertemente que esta alta demanda depende también de factores como el despliegue de habilidades “blandas por parte del estudiante”, la disponibilidad del tutor a brindar orientación y apoyo, y la experiencia previa en niveles más bajos

del programa formativo: “ (los docentes prácticos) sienten que llegamos como más preparados en el tema de la formalidad de las presentaciones, también tenemos un poco de , no sé cómo decirlo, de ser más atingentes con los niños, con las familias, no ser tan invasivos, también va en uno el tema de ser proactivo, solicitar bibliografía y también creo va en el tutor que a uno le toque yo creo que influye mucho, que sea capaz de ser empático y comprender que uno quizá en un área está más débil y pueda pedir más apoyo, ser flexible también...”

Además, de reconocer factores que aumentan o disminuyen la intensidad de las demandas, comentan en ambos grupos, los tipos de demandas que ellos reconocen en sus experiencias. Se refieren a las demandas de conocimientos reconociendo sus recursos, especialmente en ambientes o contextos más clínicos, y comentan lo opuesto respecto a demandas de habilidades y de actitudes, atribuyendo esta condición a la falta de experiencias prácticas previas, variadas y específicas, para diferentes enfoques (clínicos, educativos y comunitarios)

Tabla 7: Intensidad de la demanda para EdAP 2 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP Intensidad	2. Acompañar al docente en diversas acciones como observador y/o ayudante.		
		baja	media	alta
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		0	12	3
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		3	8	4
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		1	6	8
Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social		3	6	6
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas		3	9	3

Al contrario de la anterior, en la EdAP “Acompañar al docente en diversas acciones como observador y/o ayudante”, las opiniones son evidentemente dispersas. En detalle: sólo la demanda de conocimientos es calificada por la mayoría (12/15) de los DP como de media intensidad, sin embargo, para las demandas de habilidades y actitudes, los DP manifiestan variadas y dispersas opiniones, donde no es posible establecer una intensidad clara.

En los grupos de discusión, no se distingue esta EdAP en el discurso de los estudiantes, en forma consistente, sólo una referencia asocia esta experiencia como una posibilidad cuando se cuenta con experiencia previa: *“desde segundo año tuve la experiencia con niños, y dentro de eso me dieron la posibilidad de participar incluso en un seminario en que se hablaba de integración sensorial entonces cuando llegue a mi práctica con niños el año pasado, ya al menos me manejaba con los niños y trabajaba como co-terapeuta”*

Tabla 8: Intensidad de la demanda para EdAP 5 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP	5. Seleccionar material y equipo para evaluación y/o intervención.		
		baja	media	alta
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		1	1	13
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		1	5	9
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		6	5	4
Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social		0	5	10
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas		2	8	5

En la EdAP “Seleccionar material y equipo para evaluación y/o intervención”, la opinión de la mayoría (13/15) de los DP muestra concentración en la intensidad alta de la demanda de conocimientos, y para las demandas de habilidades y actitudes, si bien las opiniones no son concentradas, muestran tendencia a la intensidad media y alta, con la demanda de habilidades de actuar con fluidez (5+9/15 DP) y con la demanda de actitudes, de valoración de la autonomía (5+10/15). Con este último tipo de demanda ninguno (0/15) de los DP opina que se trate de una demanda de intensidad baja. Con la demanda de habilidades de comunicación, la opinión de los DP es evidentemente dispersa.

En los grupos de discusión, esta EdAP para los estudiantes, es parte del proceso de evaluación e intervención y lo vinculan claramente a tener conocimiento, *“que tuve en cuarto, practica de integración sensorial en xxxx y siendo que todavía no nos pasaban la materia, entonces ahí era un vacío tan grande...”*, *“yo estuve en una escuela donde el abordaje es totalmente distinto, donde las pautas o evaluaciones que ocupan no son las que habitualmente pasamos acá que son mas clínicas, entonces siento que en ese sentido falta mucho más un abordaje más amplio a los distintos campos clínicos a los que después nos vamos a ver enfrentados”*

Tabla 9: Intensidad de la demanda para EdAP 6 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP	6. Diseñar actividades para trabajo individual y/o grupal con usuarios.		
		Intensidad	baja	media
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		0	2	13
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		2	3	10
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		4	5	6

Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social	0	2	13
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas	0	3	12

Para la EdAP “Diseñar actividades para trabajo individual y/o grupal con usuario”, las opiniones de los DP tienden a concentrarse en la alta intensidad, para la demanda de conocimientos (13/15), y para las demandas de actitudes (13/15 y 12/15), igualmente para estos mismos tipos de demandas ninguno (0/15) opina que se trate de demandas de baja intensidad.

Los estudiantes en los grupos de discusión, hacen referencias al enfrentamiento de actuaciones terapéuticas que combinan demandas de conocimientos y de habilidades: *“entonces es muy difícil hacer una sesión, no tienes idea de eso, entonces por eso en 2do hace la diferencia te piden crear un plan, por ejemplo nos pidieron hacer un plan educativo”, “en los ambientes clínicos me ha costado desenvolverme mucho menos, que por ejemplo me toco en una escuela donde me costó mucho más adaptarme porque es mucho más amplio, el abordaje es más sistémico de los niños que están en vulneración, con contextos desfavorables de sus familias,”*

Tabla 10: Intensidad de la demanda para EdAP 7 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP	7. Reunirse regularmente con su docente práctico para dar reportes orales y/o escritos de sus acciones y aclarar dudas.		
		Intensidad	baja	media
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		0	5	10
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		3	6	6
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		2	5	8

Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social	3	6	6
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas	4	8	3

Para la EdAP “Reunirse regularmente con su docente práctico para dar reportes orales y/o escritos de sus acciones y aclarar dudas”, las opiniones de los DP se concentran solo en el caso de la demanda de conocimiento, donde dos tercios (10/15), la consideran de alta intensidad y ninguno (0/15) la considera de baja intensidad. Las otras demandas de habilidades y actitudes muestran opiniones dispersas.

Los estudiantes en los grupos de discusión, en general valoran la interacción con sus docentes de práctica, por una parte es relevante para lograr la síntesis teórica, y por otra, rescatan el apoyo y empatía para orientar el aprendizaje y aclarar la dudas que les genera la experiencia: *“después de cada sesión nos preguntaba qué habíamos aprendido entonces él nos ayudaba a traer esos conocimientos y no dejar como que ya lo que viví en ese momento de práctica, se me olvidara sino que lo trabajábamos al final...y esto que vimos ¿con qué lo relacionan?, él habla mucho del MOHO⁴, quizá no es lo mejor, pero nos servía para ir entendiendo el modelo, como ir usando el lenguaje técnico y que hay una persona como que te ayude en eso sirve harto como para ir ordenando la mente para la intervención.”*

⁴ Modelo de Intervención de Ocupación Humana, se utilizan sus siglas en inglés MOHO (Model of Human Occupation)

Tabla 11: Intensidad de la demanda para EdAP 9 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP	9. Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares.		
	Intensidad	baja	media	alta
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		3	5	7
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		1	3	11
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		0	1	14
Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social		0	1	14
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas		0	2	13

Para la EdAP “Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares”, las opiniones de los DP muestran concentración para las demandas de actitudes (14/15 y 13/15) y de habilidades en comunicación (14/15), como alta intensidad, para estas mismas demandas, ninguno (0/15) de los DP opina que sean demandas de intensidad baja. Para la demanda de habilidades actuar con fluidez, más de dos tercios (11/15) de los DP opina que la intensidad es alta. Para la demanda de conocimientos las opiniones son dispersas.

En el grupo de discusión, esta EdAP entre los estudiantes, es considerada una de las más significativas y esenciales, que refuerzan su compromiso y responsabilidad con el quehacer práctico: *“porque uno se esfuerza muchísimo en la práctica, por la motivación que se da el saber de que eres responsable de una persona, de que vas a intervenir en la vida de una persona, la idea es hacerlo lo mejor que pueda, con las herramientas que tenga ...”, “la relación o vínculo que uno va estableciendo con los usuarios, la forma de tratar de llegar a ellos, de*

cómo se va generando esa relación es la que va permitiendo pensar en qué necesita esa persona”.

Tabla 12: Intensidad de la demanda para EdAP 11 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP	11. Dar cuenta de su razonamiento profesional, al registrar y/o entregar información de su/s caso/s.		
	Intensidad	baja	media	alta
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		0	2	13
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		4	0	11
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		3	2	10
Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social		2	1	12
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas		1	4	10

En la EdAP “Dar cuenta de su razonamiento profesional, al registrar y/o entregar información de su/s caso/s”, las opiniones muestran concentración para la demanda de conocimientos donde la mayoría (13/15) de los DP la considera de intensidad alta, y a la vez, ninguno (0/15) de ellos la considera de intensidad baja. Para las demandas de habilidades y de actitudes, las opiniones de dos tercios (10/15, 11/15 y 12/15) de los DP se mantienen en la intensidad alta, mientras que el tercio restante se dispersa entre la intensidad media y baja, excepto para la demanda de habilidades “actuar con fluidez..”, donde ninguno (0/15) de los DP la consideró con intensidad media.

Para los estudiantes en los grupos de discusión, esta experiencia es muy significativa, valoran la posibilidad de reconocer y hacer la síntesis entre la

práctica cotidiana y lo que han aprendido teóricamente: *“En mi practica si, por lo menos a mí me hacían presentar, hacer revisiones bibliográficas, de ciertos tema., de pronto por ejemplo, generar presentaciones de cómo es el desarrollo motor del niño en la vida cotidiana, mi tutor veía una debilidad en algo y me solicitaba hacer una presentación de eso”, “y también haciendo criticas y problematizaciones, presentarlo al equipo, lo hice con los hermanos de los niños con discapacidad, entonces se daba esto de hacer la reflexión teórica junto con la práctica.”*

Tabla 13: Intensidad de la demanda para EdAP 12 en opinión de los docentes prácticos

Demandas	EdAP Intensidad	12. Generar propuestas de acciones para la intervención.		
		baja	media	alta
Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica		0	1	14
Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional		3	1	11
Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención		2	2	11
Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social		0	1	14
Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas		0	4	11

Para la EdAP “Generar propuestas de acciones para la intervención”, las opiniones de los DP se manifiestan más concentradas, especialmente para las demandas de conocimientos y de actitudes, donde la mayoría (14/15 y 11/15) opina que se trata de intensidad alta y a la vez ninguno (0/15) la considera de intensidad baja. En las demandas de habilidades la mayoría (11/15) de los DP opta por intensidad alta, sin embargo las demás opciones se distribuyen entre la intensidad media y baja.

Los grupos de discusión los estudiantes no distinguen explícitamente esta EdAP en las situaciones de su quehacer profesional, más bien se refieren a ellas como parte de las actividades regulares vinculadas a la intervención profesional, para lo que manifiestan su confianza o desconfianza en la habilitación previa con que cuentan: *“cuando me encontré con mi práctica profesional, que fue de niños yo nunca había participado durante todos los otros años de niños, entonces fue impactante y a la vez me preocupe mucho, o sea me prepare bastante teóricamente”*

D. Distribución de la intensidad en cada tipo de demanda, se toma el total de opiniones en las distintas valoraciones de intensidad, en las 8 EdAP ya analizadas (120 opciones), según las respuestas de los DP en los cuestionarios (Tablas 14 a 18) y los estudiantes en los grupos de discusión.

En todos los tipos de demanda y para todas las EdAP, los DP opinan mayoritariamente (desde un 57 a un 73%) que la intensidad es alta. Si las revisamos por separado, podemos reconocer ciertas distinciones.

Tabla 14: Demanda de Conocimientos Comprender y relacionar conceptos y modelos de la disciplina en forma analítica y crítica, según intensidad.

Intensidad	Nº	%
Alta	87	73
Media	28	23
Baja	5	4
Total	120	100

Para un 73% de las opciones de los DP, la demanda de conocimientos es de alta intensidad, y sólo para un 4%, es de intensidad baja. Los estudiantes se refieren recurrentemente a este tipo de demanda, ellos también la señalan como de alta intensidad: *“ahora en cuarto la práctica ha sido más exigente involucra más conceptos de la disciplina porque ha sido un año que está netamente enfocado a eso”, “...cosas que tienen que ver con conceptos mucho más duros que se han visto a lo largo de los años”, “ahí como que casi se podían ver los fundamentos*

de la terapia ocupacional como que el ser humano es un ser ocupacional y que a través de la actividad.....con sus manos influye en su bienestar, ¡casi se podía ver!”

Tabla 15: Demanda de Habilidades Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional, según intensidad.

Intensidad	Nº	%
Alta	76	63
Media	27	23
Baja	17	14
Total	120	100

Para los DP, en general muestran cierta dispersión entre media y alta intensidad, incluso aumenta la apreciación de baja intensidad en sus opciones respecto a la demanda anterior, los estudiantes en cambio se refieren a ella como una adquisición en la medida que cuentan con más experiencias en variados lugares: *“la forma de trabajar en otros lugares, y se van desarrollando más estrategias para ir enfrentando mejor las diferentes situaciones”*

Tabla 16: Demanda de Habilidades Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención, según intensidad.

Intensidad	Nº	%
Alta	76	63
Media	26	22
Baja	18	15
Total	120	100

Para esta demanda llama la atención que las opciones de los DP son muy similares a la anterior, siendo también del tipo habilidades. Lo otro interesante es que por el contrario, los estudiantes en los grupos de discusión son muy enfáticos en referirse a este tipo de demanda en muchas de sus locuciones, apoyando la idea de que es una experiencia fundamental en sus procesos de aprendizaje práctico: *“aprender a desarrollarme con los médicos que es complicado, como con*

la familia también donde pedían información y uno tenía que estar informándose por cuenta propia de las patologías...de repente preguntar un poco a la enfermeras sobre el proceso que se estaba llevando a cabo con esa persona”, “tenía que sentirme yo con las capacidades y con las habilidades de poder relacionarme y de saber qué era lo que debía y podía hacer, el relacionarme también con el resto del equipo y en mi caso fue también con la persona y con su familia, como estaba en onco(logía)”, “.....¿cómo sigo con esto?, ¿cómo se lo comunico a la familia? Y en verdad que muchas otras pautas en que la devolución a los papás ...y cómo hacer que el papa te entienda, es como si tuviéramos dos usuarios, el papá y el niño”, “...quizá no se necesitaba un apoyo tan teórico pero sí un apoyo más emocional, contención , de verdad había gente que la situación se le escapaba de las manos, por ejemplo a la xxx, como que ya su práctica se le escapó de las manos y tenía que andar buscando por aquí y por allá a los profes para que la orientaran, pero si hubiese tenido mayor continuidad con uno, las cosas habrían sido un poquito más fáciles...”

Tabla 17: Demanda de Actitudes Valorar la autonomía y el bienestar de las personas a favor de su participación social, según intensidad.

Intensidad	Nº	%
Alta	86	72
Media	26	22
Baja	8	6
Total	120	100

Esta demanda tuvo puntuaciones muy similares a la primera, del tipo conocimiento, concentrándose en intensidad alta entre los DP, lo que es concordante con el énfasis desde el rol de los DP, los propósitos formativos de las actividades prácticas que proponen. Para los estudiantes, estas demandas las asocian a las experiencias de establecimiento del vínculo con los usuarios y las valoran significativamente señalando que es lo más valioso del proceso de prácticas en su formación: *“la necesidad de vincularme más con los mismos usuarios como que va generando una mirada más completa de la persona y de*

qué tengo que hacer o qué puedo hacer en esta situación, yo creo que es eso es lo más rico de las prácticas en sí”.

Tabla 18: Demanda de Actitudes Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas, según intensidad.

Intensidad	Nº	%
Alta	68	57
Media	42	35
Baja	10	8
Total	120	100

Para este último tipo de demanda, vemos que las opiniones de los DP, mayoritariamente la califican de media a alta intensidad, los estudiantes en los grupos de discusión la reconocen implícitamente en el contexto de experiencias con personas vulnerables: *“si estoy de acuerdo que falta un poco más, y en el tema de los niños en situación de vulneración, porque yo también estuve en un xxxx y de repente uno piensa –ya, apliquemos las pautas-, y ahí no es el lugar adecuado porque hay otros factores que están afectando la realidad de esos niños, hay elementos del curso de modelos de intervención que debería tratarse un poco más, sí”*

Independiente de la opinión de los DP en los cuestionarios, respecto a la intensidad de las demandas, en general en los grupos de discusión, los estudiantes reconocen y asocian las altas demandas a dos aspectos fundamentales: (1) la falta de presencia y apoyo de las docentes prácticas en sus experiencias: *“el no tener al tutor absolutamente presente, de pronto yo no sé, me paso también eso en la segunda práctica, y para mí eso fue muy provechoso, fuera de que al principio estaba muy complicada como que estaba un poco perdida, encuentro que igual después fue una oportunidad como para desarrollar un montón de herramientas...”, “la tutora estaba con permiso maternal, entonces iba poco...no alcanzaba a hablar con ella, ... era la primera práctica que enfrentaba así, entonces igual uno se angustia harto, como la exigencia es mayor*

también, hay que hacer la planificación de la sesiones, el programa de intervención todo sola sin alguien que en un momento te diga... “si, estas bien o no estás súper mal”...”, y por otra parte (2) a la falta de oportunidades previas de experiencias en las distintas áreas: “porque el no tener una experiencia previa y mas encima ir y dar una práctica profesional en un centro importante como es xxxx... te genera mucha ansiedad.”, “yo creo que las falencias están desde lo más práctico, no tanto de lo teórico, porque nos dan o sea, “esto tienen que leer”, o “este libro es bueno para comprender tal o cual de manera global”, pero sí esto de llevarlo a la práctica, o sea quedan los conocimientos en el aire, entonces si yo no hubiera hecho una práctica profesional quizá difícilmente habría podido presentarme a un trabajo”

Tercera Parte

Luego de analizar los principales resultados que muestra la segunda parte, es necesario retomar la matriz de análisis, a partir de las categorías levantadas de la descripción del dominio profesional del perfil de egreso del terapeuta ocupacional, recordemos que a partir de él, se crearon los tipos de demandas organizadas en demandas de conocimientos, habilidades y actitudes. Al relacionar aquellas EdAP que calificaron alto para los tipos de demandas (de acuerdo a las tablas nº 6 a nº13), y las que señalan también los estudiantes, se presentan los resultados en términos de mayor presencia de la demanda en la experiencia de aprendizaje práctico. El siguiente cuadro resume esta relación con aquellas EdAP que mostraron mayores puntuaciones con la subcategoría correspondiente:

Descripción	Categorías	Subcategorías	Alta Relación con EdAP
Se refiere al desempeño profesional basado en	Conocimientos: de conceptos disciplinares, de	Comprender y relacionar conceptos y	Interactuar con Usuario para evaluación e

<p>la perspectiva de la ocupación en el ámbito de la salud, la calidad de vida y bienestar psicosocial, promoviendo la autonomía, la participación social y los derechos de las personas, grupos y comunidades. Realizando acciones en los diferentes niveles de intervención, para promover el bienestar ocupacional, prevenir la situación de discapacidad y vulnerabilidad, diagnosticar e intervenir el desempeño ocupacional y favorecer procesos de inclusión. Entendiendo la ocupación “como aquellas actividades con sentido que desarrollan las personas a lo largo de su ciclo vital y que son socioculturalmente reconocidas”⁵</p>	<p>organización del sistema de salud, de derechos de las personas.</p>	<p>modelos de la disciplina en forma analítica y crítica,</p>	<p>intervención (14/15) Generar propuestas de acciones para la intervención (14/15) Dar cuenta de su razonamiento profesional, al registrar y/o entregar información de su/s caso/s (13/15)</p>
	<p>Habilidades: en la realización de acciones de acuerdo al nivel de intervención y el razonamiento profesional.</p>	<p>Actuar con fluidez en base a una planificación coherente con el razonamiento profesional</p>	<p>Interactuar con usuarios para evaluación e intervención (14/15)</p>
		<p>Comunicarse en forma empática con usuarios y miembros del equipo a favor de los objetivos de la intervención</p>	<p>Interactuar con usuarios para evaluación y/o intervención (15/15) Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares (14/15)</p>
<p>Actitudes: en la valoración de principios de</p>	<p>Valorar la autonomía y el bienestar de las</p>	<p>Establecer vínculo terapéutico con</p>	

⁵ Álvarez E., Gómez S., et al. (2007) Definición y Desarrollo del Concepto de Ocupación. Revista Chilena de Terapia Ocupacional. N° 7, (76-82).

	autonomía, participación e inclusión social.	personas a favor de su participación social	usuarios y/o familiares (14/15)
		Valorar la diversidad y justicia para la inclusión social de todas las personas	Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares (13/15)

Las cuatro (4) EdAP, que muestran esta relación entre las categorías de análisis del Dominio Profesional, desde donde se explora en términos de tipos de demandas de las Experiencias de Aprendizaje Práctico, muestran además concordancia con lo señalado en los grupos de discusión, en términos de EdAP más referenciadas por los estudiantes y percepción de la demanda.

Cuarta Parte

Finalmente a partir de las EdAP identificadas con relación directa entre el dominio profesional y el perfil de egreso y considerando los tipos de demanda y su intensidad, es posible generar una planificación de los escenarios de aprendizaje involucrados. En esta planificación es posible establecer una graduación creciente para la intensidad de la demanda, en cada una de las EdAP identificadas, a modo de itinerario de formación práctica. Como aspectos de la planificación se describe el **escenario**, con el propósito de ser explícito en los alcances de la experiencia. Otro aspecto es la **presencia y la guía del DP**, puesto que en las secciones anteriores queda de manifiesto que son elementos relevantes en la intensidad de la demanda que señalan los estudiantes en los grupos de discusión.

EdAP: Interactuar con usuario/s para evaluación y/o intervención:					
Aspectos de la planificación	1er	2do	3er	4to	5to
Escenario:	Sólo en el aspecto del vínculo en una entrevista inicial.	Agrega la aplicación de una pauta de evaluación	Aplicación de estrategias de intervención	En situaciones de mayor complejidad	En todo tipo de situaciones
Presencia del DP:	Todo el tiempo que requiera la EdAP	Todo el tiempo que requiera la EdAP	La mayoría del tiempo que requiera la EdAP (al menos un 75%)	Al menos la mitad del tiempo que requiera la EdAP	Al menos un cuarto del tiempo que requiera la EdAP
Guía del DP:	Antes: explicar los propósitos, Durante la EdAP: realizar una observación activa Después: para generar la reflexión	Antes: el manejo del instrumento, Durante la EdAP: realizar una observación activa Después: retroalimentar la ejecución y facilitar el análisis	Antes: retroalimentar la propuesta En intervalos regulares: realizar una observación activa Después: retroalimentar la ejecución	Antes: explicitar lo que se espera y retroalimentar la propuesta En intervalos regulares: para orientar y retroalimentar la ejecución	Antes: inducir al trabajo y explicitar expectativas En intervalos regulares para orientar y retroalimentar la ejecución

EdAP: Generar propuestas de acciones para la intervención					
Aspectos de la planificación	1er	2do	3er	4to	5to
Escenario:	A partir de la entrevista inicial, propone al menos una acción coherente con las características identificadas	A partir del instrumento de evaluación aplicado, diseña un plan de trabajo para una de las áreas que presentan necesidades	A partir del diagnóstico de la situación, construye una propuesta de intervención, que incorpora a la comunidad.	A partir de la evaluación inicial, construye una propuesta de intervención, que incorpora a la familia y la comunidad.	A partir de la experiencia propone modificaciones o nuevos programas de intervención.
Presencia del DP:	Todo el tiempo que requiera la EdAP	Todo el tiempo que requiera la EdAP	La mayoría del tiempo que requiera la EdAP (al menos un 75%)	Al menos la mitad del tiempo que requiera la EdAP	Al menos un cuarto del tiempo que requiera la EdAP
Guía del DP:	Antes: Explicitar el objetivo de la entrevista. Durante la EdAP: observar la pertinencia de las acciones del estudiante Después: Retroalimentación y análisis conjunto	Antes: Orientar el propósito del instrumento de evaluación Durante la EdAP: Observación activa Después: Retroalimentación y análisis conjunto	Antes: Inducción respecto del contexto institucional y comunal. En intervalos regulares: Observación activa Después: Retroalimentación y análisis de las propuestas	Antes: Inducción respecto del contexto institucional. En intervalos regulares: observación activa	Antes: Inducción respecto del contexto institucional. En intervalos regulares: Brindando la retroalimentación necesaria de la viabilidad de las propuestas

EdAP: Establecer vínculo terapéutico con usuarios y/o familiares					
Aspectos de la planificación	1er	2do	3er	4to	5to
Escenario:	Sólo en el aspecto del vínculo en una entrevista inicial.	En la aplicación de una pauta de evaluación, generar el setting apropiado, brinda confianza	A través de la intervención, indaga factores socioemocionales involucrados, orienta a familiares	En situaciones de mayor complejidad, genera un ambiente de confianza, para la evaluación e intervención.	En todo tipo de situaciones, además de generar un ambiente de confianza, explica y controla pautas de intervención para el hogar.
Presencia del DP:	Todo el tiempo que requiera la EdAP	Todo el tiempo que requiera la EdAP	La mayoría del tiempo que requiera la EdAP (al menos un 75%)	Al menos la mitad del tiempo que requiera la EdAP	Al menos un cuarto del tiempo que requiera la EdAP
Guía del DP:	Antes: explicar los propósitos y Después: para generar la reflexión	Antes: orienta sobre el propósito de la evaluación, la importancia de la confianza que debe sentir la persona. Después: indagar respecto de la emocionalidad del estudiante y orientar si es necesario	Antes: Orientar respecto de la actitud afectiva y corporal para la evaluación Después: evaluar la satisfacción del estudiante respecto a su desempeño	Antes: Atender a los componentes socioafectivos de la intervención En intervalos regulares: indagar respecto de la emocionalidad del estudiante y orientar si es necesario	Antes: Reforzar el manejo de situaciones complejas. En intervalos regulares indagar respecto de la emocionalidad del estudiante y orientar si es necesario

EdAP: Dar cuenta de su razonamiento profesional, al registrar y/o entregar información de su/s caso/s:					
Aspectos de la planificación	1er	2do	3er	4to	5to
Escenario:	Solicitar reporte breve (un párrafo) por escrito de su experiencia	Solicitar reportes orales de lo que observan en la aplicación del instrumento	Describe su propuesta de intervención con objetivos claros. Elabora informe	Describe las acciones terapéuticas y su relación con las necesidades. Elabora informe	Brinda reportes orales y escritos en variadas situaciones.
Presencia del DP:	Todo el tiempo que requiera la EdAP	Todo el tiempo que requiera la EdAP	La mayoría del tiempo que requiera la EdAP (al menos un 75%)	Al menos la mitad del tiempo que requiera la EdAP	Al menos un cuarto del tiempo que requiera la EdAP
Guía del DP:	Antes: explicar los propósitos, Durante la EdAP: realizar una observación activa Después: para generar la reflexión	Antes: reforzar uso de lenguaje técnico Durante la EdAP: realizar una observación activa Después: retroalimentar el uso del lenguaje y facilitar el análisis	Antes: retroalimentar precisando los objetivos de la propuesta En intervalos regulares: realizar una observación activa Después: retroalimentar la relación entre las actividades y los objetivos	Antes: retroalimentar la propuesta En intervalos regulares: para orientar y retroalimentar la ejecución	Antes: alentar a entregar sus reportes al equipo de trabajo En intervalos regulares para orientar y retroalimentar el uso del lenguaje técnico.

CONCLUSIONES

En consecuencia con el análisis de los resultados se puede concluir que:

1. El análisis de la Bibliografía y documentos relevantes del proceso de innovación curricular de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile, a través de una matriz categorial, permite descomponer en elementos operativos para el plan de formación, las declaraciones del dominio profesional del perfil de egreso. Asimismo, brinda coherencia y pertinencia a las experiencias de aprendizaje prácticas que son parte del plan formativo, considerando las categorías de la matriz en el momento de seleccionar nuevas experiencias de aprendizaje práctico que se requieran.
2. Las características de las Experiencias de Aprendizaje Práctico que emergen al analizar los resultados del cuestionario y grupos de discusión, a partir de las categorías de la matriz categorial, que son principalmente los tipos e intensidad de las demandas, refuerzan la posibilidad de que sean considerados al momento de planificar estas actividades, junto a los docentes de práctica y mantienen el eje articulador del dominio profesional del perfil de egreso, en su diseño y planificación.
3. La información recogida a través del cuestionario y el grupo de discusión son complementarios en la comprensión de la situación de experiencia de aprendizaje práctico, a partir de ella se explicitan aspectos que no estaban considerados en su planificación, de manera que es posible mejorar su pertinencia a favor de la instalación de competencias de egreso en forma secuenciada y coherente con el nivel formativo.
4. Existe relación directa entre algunas experiencias de aprendizaje práctico, y el dominio profesional del perfil de egreso, en términos de la frecuencia de su

utilización, así como los tipos e intensidad de las demandas, de aquellas experiencias.

5. Considerando todos estos elementos relacionados, es posible construir una propuesta para la planificación secuenciada de las experiencias de aprendizaje práctico que apoyan la instalación de las competencias declaradas en el perfil de egreso del Terapeuta Ocupacional de la Universidad de Chile.
6. Finalmente la información recogida permite comprender las Experiencias de Aprendizaje Práctico, como fundamentales en la instalación de las competencias del dominio profesional, por lo tanto requieren de una planificación minuciosa.

Propuesta de un Modelo para la gestión docente de las Experiencias de Aprendizaje Práctico en el Plan de Formación de los Terapeutas Ocupacionales de la Universidad de Chile:

Los resultados y conclusiones del estudio, apoyan la emergencia de un modelo que facilite la selección, diseño y planificación de las EdAP necesarias en el plan de formación del terapeuta ocupacional que colabore significativamente en la instalación de las competencias del dominio profesional. Este modelo debe contemplar los siguientes elementos:

Escenario de la experiencia: Donde se describan las actuaciones que se propician para el estudiante, el contexto y la complejidad específica de sus aportes. Para visualizar en detalle los escenarios de la EdAP, es importante involucrarse en el rol y función del docente de práctica en el lugar de trabajo y gestionar en conjunto del docente de Escuela junto al docente de práctica.

Presencia del Docente Práctico: Considera específicamente el tiempo que requiere la presencia del docente práctico junto a los estudiantes, en este tiempo es clave la observación activa del DP y su eventual participación y/o intermediación frente a situaciones complejas y/o delicadas que estén vivenciando los estudiantes y/o los usuarios participantes.

Guía del Docente Práctico: Considera el rol docente propiamente tal de la actuación del docente práctico, señala la introducción o inducción que la EdAP requiere, la función específica para apoyar la reconstrucción teórica que se espera, el estudiante desarrolle durante y posterior a la experiencia

Al generar un itinerario con todos los niveles formativos, y describir las EdAP a partir de estos elementos, la estructura y organización curricular, se apoya y es a la vez consecuente con las competencias de egreso comprometidas, al extrapolarse a todos los dominios profesionales, se construye el Prácticum completo de la carrera, incluyendo experiencias en contextos simulados.

PROYECCIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las proyecciones de este estudio son esencialmente prácticas, puesto que se espera el fortalecimiento del modelo para la planificación, a través de su aplicación y evaluación de eficacia, durante la implementación del nuevo currículum en la Escuela. De este modo puede ser un aporte también a otras escuelas de las ciencias de la salud.

Por otro lado, las limitaciones se vinculan con la dimensión temporal, un estudio mixto con un fuerte aporte de la perspectiva cualitativa, requiere decantar y dialogar permanentemente con la literatura existente. Esta limitación actual, se proyecta en la mantención de la actividad investigativa con las herramientas desarrolladas con esta experiencia, ya que refuerza la necesidad de realizar este tipo de estudios en el quehacer de la formación profesional en el contexto universitario.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio son promisorios, en el sentido de que junto con generar un cuerpo de conocimientos acotado y sólido, estos son coherentes con la literatura revisada en torno al aprendizaje experiencial. El principal propósito de este estudio, es que sus conclusiones se transformen en antecedentes para generar nuevas propuestas en el camino del asentamiento del nuevo currículo. En este sentido, cumple con aportar al desarrollo de la escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile en particular, pero además con la formación profesional de todas las carreras de las ciencias de la salud.

Los objetivos del estudio, se cumplen en cuanto se ha generado la propuesta de un modelo para la gestión docente de las Experiencias de Aprendizaje Práctico del plan de formación; respaldado en la caracterización de estas experiencias y su vinculación con las competencias del dominio profesional del perfil de egreso. Por otra parte, este estudio permitió generar el concepto de las EdAP, el que destaca sus características y requisitos, ya que no toda experiencia genera un aprendizaje y menos una construcción de aprendizajes que transforman al estudiante en su ser profesional.

La literatura es enfática en señalar que la formación basada en competencias debe desplegarse a través de realizaciones en contextos profesionales, sean estos simulados o reales, lo que coincide con el aporte de esta investigación. Tejada (2005) señala que las competencias solo se definen en la acción, y reitera “saber no es poseer sino utilizar, no se reduce a aplicar sino que se amplía a reconstruir, el saber actuar es un proceso delante de un estado”.

La posibilidad de hacer del docente, sea en aula o práctico, un gestor curricular moviliza la inquietud por descubrir, sistematizar, probar, nuevas formas de organizar el quehacer pedagógico en el contexto universitario.

Las proyecciones de este estudio son esencialmente prácticas, puesto que se espera el fortalecimiento del modelo para la planificación, a través de su aplicación y evaluación de eficacia, durante la implementación del nuevo currículum en la escuela. Referirnos a eficacia, supone atender la obligación de optimizar el tiempo destinado a las experiencias reales, los estudiantes han señalado, como se describe en los resultados y conclusiones del estudio, cómo impacta en la instalación de las competencias profesionales, aquellos elementos que brindan la confianza necesaria que les permite reconocer la experiencia de aprendizaje, y la reconstrucción (síntesis) teórica posterior. Por lo tanto, focalizar la organización curricular en el prácticum, releva su privilegio como iniciador de la socialización profesional (Tejada, 2005), ya que en él se interceptan el rol educativo de brindar y certificar conocimientos, con el rol del mundo laboral, donde estos conocimientos se emplean, generan experiencia para desarrollar competencias y luego validarlas a través de la siguiente experiencia. Por lo mismo, la idea de itinerario práctico, con experiencias específicas gradualmente de mayor complejidad, así como el grado de autonomía creciente, forman parte de los hallazgos de este estudio, al igual como lo ha señalado la literatura.

Los estudiantes también proponen la relevancia de las llamadas “competencias blandas”, en el momento de alcanzar mayores y mejores aprendizajes a través de las experiencias prácticas en contexto real. Estas afirmaciones, también encuentran un eco en la propuesta de Tejada (2005), quien afirma que las competencias genérico-transversales son imprescindibles para enfrentar competencias específicas del perfil profesional. Estas coincidencias apoyan nuevamente otros aspectos relacionados: a lo largo del estudio, los estudiantes hacen referencia a la situación de tener poca presencia del docente práctico, como una experiencia que, junto con ser de muy alta demanda, resulta también ser altamente eficaz para desarrollar competencias específicas del perfil profesional. Nuevamente el artículo de Tejada (2005) comparte estas ideas al señalar, citando a Lévy-Leboyer (1997), que cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de

competencias, sin embargo deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si este tipo de experiencias resultan aptas para el desarrollo.

Con todo lo señalado, se evidencian las interesantes proyecciones que abre este estudio, al invitar a la profundización de cada uno de los elementos identificados en las experiencias de aprendizaje prácticas, como relevantes en el momento de apoyar el desarrollo de competencias comprometidas en el perfil profesional, en este caso del terapeuta ocupacional de la Universidad de Chile, pero también aplicable a todas las profesiones de la salud.

Finalmente, en caso de que se logre establecer la eficacia del modelo propuesto, se proyecta igualmente la consiguiente habilitación de los docentes de práctica en la planificación de las diversas experiencias de aprendizaje práctico, como parte de su rol en el momento de diseñar actividades curriculares en la formación basada en competencias, de esta forma se fomenta a la vez el enriquecimiento y actualización permanente del plan de formación.

REFERENCIAS

- Amescua, M., Gálvez T., A. (2002) Los Modos de Análisis en Investigación Cualitativa en Salud: Perspectiva Crítica y Reflexiones en Voz Alta. Rev. Esp. Salud Pública, vol 76: 423-436, nº 5 septiembre-octubre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076505>
- Braslasky C., Acosta F. (2006) La Formación en Competencias para la gestión y la Política Educativa: Un desafío para la Educación Superior en América Latina. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, Vol 4, Nº 2e.
- Coll, C., Mauri , T. & Rochera, M. J. (2012). La Práctica de Evaluación como Contexto para Aprender a ser un Aprendiz Competente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1) 49-59. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004>
- DECSA (2012) Modelo Educativo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- Díaz Barriga, F. (2005) Desarrollo del Currículo e Innovación. Perfiles Educativos, Vol XXVII, nº 107, pp 57-84.
- Enríquez Clavero, J.O., (2005). Educación Superior: tendencias y desafíos. Educación Médica, Vol 8 Nº 4, pp6-10.
- Freire, P. (2005) Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. 1º ed. 3º reimp. Siglo XXI Editores Argentina.

- Grundy, S. (1998) *Producto o Praxis del Currículo*. Ediciones Morata. España. Tercer Edición.
- Hernández, F., (2004) Los fines de la educación. Educar para la sabiduría: propuesta de Alfred North Whitehead. *Revista Digital Universitaria*, Vol 5 nº 1 enero ISSN: 1067-6079
<http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/portada.htm>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3) 1-32. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875004>
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*, Ediciones Morata España, Tercera Edición.
- Macdonald, D., (2003). Curriculum change and the post-modern world. *Journal Curriculum Studies*, vol. 35, no. 2, 139–149. *Journal of Curriculum Studies* ISSN 0022–0272 print/ISSN 1366–5839 online # 2003 Taylor & Francis Ltd
<http://www.tandf.co.uk/journals> DOI: 10.1080/00220270210157605
- Mateluna E., (1998) Cambio curricular en el plan de estudios de la carrera de medicina de la Universidad de Chile. *Cuad. Méd. Soc.* Vol 39, N°2, pp 51-56 , junio.
- Merlino, A., Martínez, A., (2006). Integración de métodos cualitativos y cuantitativos: Construyendo e interpretando clusters a partir de la teoría fundamentada y el análisis del discurso [88 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 8(1),

Art. 21. Disponible en: <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/1-07/07-1-21-s.htm> [Fecha de acceso: 2007, mayo, 31].

Parra Castrillón, E. Román M, C.E., (2005). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Edición 16, Septiembre a Diciembre, ISSN 0124-5821. Disponible en http://201.234.71.135/portal/uzine/Volumen16/articulo13_competencias.htm [Fecha de consulta: 1 de diciembre de 2008]

Pereira, Z, (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N°1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio,

Perrenoud, P., Carreras J., (2005) El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria, ICE Universitat de Barcelona, octubre.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Revista de Antropología Experimental, 10 (8) 89-102. Universidad de Jean. España.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507211>

Torres J. (2003) El currículo Oculto. Ediciones Morata, España, Séptima Edición.

Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007.

Vásquez, M.I. (2001) De las políticas a las prácticas educativas cotidianas. Cuadernos de Investigación Educativa. Volumen 1 N° 8 Julio. Instituto de Educación de la Universidad ORT. Uruguay.

Villa Sánchez, A. & Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias . Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 8(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>

Viñao, A. (2001) Do Education Reforms fail? A Historian's Response. Encounters on Education. Volume 2. Fall. pp 27 – 47.

Zamorano Pabón, I. C. (2008). Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional. Investigación y Educación en Enfermería, XXVI (2) 168-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278017>

ANEXOS

ANEXO 1:

PLAN DE FORMACION DE LA ESCUELA DE TERAPIA OCUPACIONAL

ANEXO 1.A PLAN INNOVADO 2013

ANEXO 1.B PLAN ACREDITADO 2009-2012

ANEXO 1.A PLAN INNOVADO 2013

ANEXO 1.B PLAN ACREDITADO 2009-2012

ANEXO 2:

CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PRÁCTICO

ANEXO 3

GUIÓN DE PREGUNTAS GRUPO DE DISCUSIÓN

ANEXO 4
CONSENTIMIENTO INFORMADO

ANEXO 5

DEFINICIÓN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PRÁCTICO

ANEXO 6

PERFIL DE LOS ACTORES RELEVANTES QUE FUERON PARTE DEL ESTUDIO