



LA CALIDAD EN LOS PROCESOS ACADÉMICOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
EN LOS PROGRAMAS DE

TERAPIA OCUPACIONAL EN LATINOAMERICA

ESTUDIO DE CASOS: UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE
CHILE Y UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

(2006-2018)

ELIANA ISABEL PARRA ESQUIVEL

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2018

LA CALIDAD EN LOS PROCESOS ACADÉMICOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
EN LOS PROGRAMAS DE TERAPIA OCUPACIONAL EN LATINOAMERICA
ESTUDIOS DE CASO: UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE
CHILE Y UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
(2006-2018)

AUTORA

ELIANA ISABEL PARRA ESQUIVEL

DIRECTORA

DOCTORA CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE

Trabajo para optar por el título de Doctora en Educación

(Línea Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía)

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2018

JURADOS

Agradecimientos

A la profesora Nancy Stella Landínez Parra (Mg. Ing. Biomédica, Esp. Docencia Univ., FT), por su participación en esta investigación en la que brindó su experiencia, conocimiento y anhelos sobre su labor docente y directiva con todos los estudiantes y especialmente, por compartir su andar junto a la Terapia Ocupacional. Y quien me honró con su ánimo y entusiasmo durante este proceso investigativo. Gracias querida Maestra. Q.E.P.D.

A la Universidad Nacional de Colombia.

A la Dra. Claudia del Pilar Vélez de la Calle, directora.

Al equipo de Dirección Ejecutiva de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (2014-2018).

A las universidades participantes: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Chile y Universidad Nacional de Colombia.

Al equipo de la Oficina de Egresados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile

A la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y a las Facultades de Medicina de la Universidad de Chile y de la Universidad Nacional de Colombia.

A todas las profesoras pensionadas, especialmente a Lucy Carrizosa Ferrer y a Vicky Urrea Uyaban, y a las profesoras fallecidas Heddy de Ulloa, María Teresa Rodríguez y Lida Pérez

Acevedo del Departamento de la Ocupación Humana de la Universidad Nacional de Colombia, mis maestras.

A las profesoras y profesores de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile, del Departamento de la Ocupación Humana y del Departamento del Movimiento Corporal Humano de la Universidad Nacional de Colombia.

A la Asociación Argentina de Terapistas Ocupacionales (AATO).

Al Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional (CCTO).

Al Centro de Estudiantes de Terapia Ocupacional de Chile (CETO Chile), y a los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad de Chile y de la Universidad Nacional de Colombia que se vincularon con la investigación.

A los egresados de los programas de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad de Chile y de la Universidad Nacional de Colombia que participaron en la investigación.

Al equipo de videoconferencias de la Universidad Nacional de Colombia y a las dependencias que apoyaron la realización de la investigación como el Doctorado en Salud Pública y la oficina de Bienestar de la Universidad Nacional de Colombia.

Dedicatoria

A Viviana, Natalia y Javier, mis amores, inspiración y fortaleza.

A mis padres Isabel y Humberto, hermanos, nuera y sobrina favorita, mi vida.

A mis abuelitos Benilda y Félix, compañía permanente.

A las madres con quienes he construido mi andar.

A las mujeres y hombres de aquellos tiempos, los actuales y espero, los eternos.

A mis estudiantes, mujeres y hombres, con quienes he compartido y con quienes deseo
seguir aprendiendo.

A las mujeres y hombres que han engrandecido con su energía constante la
terapia ocupacional.

Tabla de contenido

Lista de Abreviaturas.....	12
Índice de Tablas.....	16
Listado de Figuras	18
Abstract.....	22
Introducción.....	24
Capítulo I. Planteamiento del problema	29
1.1 Pregunta – problema a investigar	45
1.2 Objetivo general	46
1.3 Objetivos específicos.....	46
1.4 Justificación	47
Capítulo II. Estado del arte	52
2.1 Historia de los programas de Terapia Ocupacional.....	52
2.1.1 Tendencias del estado del arte de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”	57
2.1.2 Tensiones del estado del arte de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”	58
2.2 Calidad de la educación en los programas de Terapia Ocupacional	58
2.2.1 Tendencias del estado del arte sobre la categoría “Calidad de la educación en los programas de terapia ocupacional”	65

2.2.2 Tensiones del estado del arte sobre la categoría “Calidad de la educación en los programas de terapia ocupacional”	67
2.3 Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional	68
2.3.1 Tendencias del estado del arte de la categoría “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional”	75
2.3.2 Tensiones del estado del arte de la categoría “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional”	76
2.4 Conclusiones del estado del arte	77
Capítulo III. Marco categorial	80
3.1. Marco normativo internacional y regional	80
3.1.1 Documentos internacionales y regionales (1990-1999) sobre educación superior	80
3.1.2 Documentos internacionales y regionales 2000-2009 sobre educación superior	91
3.1.3 Documentos internacionales y regionales 2010-2017	96
3.1.4 Tensiones de los documentos internacionales 1990-2017.....	102
3.1.5 Tensiones de los documentos regionales 1990-2017	104
3.1.6 Hallazgos del marco legislativo sobre la educación superior de calidad	105
3.2 Categoría teórica “Calidad de la educación superior”	112
3.2.1 Calidad relacionada con la historia.....	113

3.2.2 Calidad de la educación superior en nexo con la globalización y el neoliberalismo	129
3.2.3 Calidad en vínculo con la enseñanza y el aprendizaje.....	135
3.3 Categoría teórica “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje”	138
3.3.1 Enseñanza universitaria y aprendizaje.....	140
3.4 Comprensión de la calidad de la educación y de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje.....	157
3.5 Conclusiones.....	161
Capítulo IV. Propuesta epistemo-metodológica	163
4.1 Dimensión Cualitativa	164
4.2 Perspectiva Epistemológica Hermenéutica	167
4.3. Enfoque de investigación: comprensivo-critico.	171
4.4. Tipo de estudio o diseño metodológico: estudio de casos.....	177
4.5. Técnicas de investigación.....	182
4.5.1. Análisis documental	182
4.5.2. Entrevistas en profundidad	186
4.6 Análisis e interpretación de la información.....	189
4.7 Criterios de validez y triangulación.....	192
4.8 Fases de la investigación	195
4.8.1 Criterios de selección de los casos	196

4.8.2 Diálogo con los programas de Terapia Ocupacional y los actores educativos..	198
4.8.3 Selección de documentos.....	199
4.8.4 Diseño y aplicación de instrumentos	201
4.8.5 Organización de los relatos y documentos	202
Capítulo V. Proceso histórico de la terapia ocupacional	205
5.1. Historia de la Terapia Ocupacional	205
5.1.1 Historia general de la Terapia Ocupacional	205
5.1.2 Perspectiva histórica de la Terapia Ocupacional en Argentina	228
5.1.3 Perspectiva histórica de la Terapia Ocupacional en Chile	233
5.1.4 Perspectiva histórica de la Terapia Ocupacional en Colombia	238
5.2 Conclusiones del proceso histórico de Terapia Ocupacional	246
Capítulo VI. Calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas estudio de casos	250
6.1 Análisis documental.....	250
6.1.1 Interpretación de los documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	250
6.1.2 Interpretación de los documentos de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO).....	256
6.1.3 Interpretación de los documentos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia	261

6.2	Entrevistas en profundidad	263
6.2.1	Calidad de la educación y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires	264
6.2.2	Calidad de la educación y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile	285
6.2.3	Calidad de la educación y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia	311
	Capítulo VII. Inferencias y comprensiones	338
	Capítulo VIII. Análisis crítico sobre la calidad de la educación superior en sus procesos académicos de enseñanza-aprendizaje.....	343
8.1	Ruta académica para los programas de Terapia Ocupacional estudio de casos	357
8.2	Aporte de la tesis doctoral a la línea de investigación Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía.....	358
	Referencias	360
	Anexo 1. Resumen analítico de los documentos	403
	Anexo 2. Consentimiento informado para directivos docentes.....	406
	Anexo 3. Caracterización para estudiantes de los programas de Terapia Ocupacional	409
	Anexo 4. Entrevista en profundidad para egresados	413

Lista de Abreviaturas

SIGLA	SIGNIFICADO
ABP	Aprendizaje basado en problemas
ALPI	Asociación de Lucha contra la Parálisis Infantil
ANTOCH	Asociación Nacional de Terapeutas Ocupacionales de Chile
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
AOTA	“The American Association of Occupational Therapist”
AOTF	“American Occupational Therapy Foundation”
APS	Atención primaria en salud
ART	Aseguradoras de Riesgos de Trabajo
AUGM	Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo
BM	Banco Mundial
CAETO	Comité Académico Estudiantil de Terapia Ocupacional
CC	Ciencia crítica
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CEQ	“Course Experience Questionnaire”
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CNRL	Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado

CORFO	Corporación de Fomento y la Producción
DDHH	Derechos Humanos
EBHC	“Evidence-Based Health Care”
ECM	Educación para la ciudadanía mundial
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EPT	Educación para todos
ENTO	Escuela Nacional de Terapia Ocupacional
ES	Educación superior
FEES	Fundación Educativa de Estudios Superiores
FMTO	Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales
IES	Instituciones de educación superior
INQAAHE	“International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education”
MCH	“Maternal and Child Health Bureau”
MCGC	Modelo Complejo de Gestión de la Calidad
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
NACGN	“National Association of Colored Graduate Nurses”

NCMH	“National Committee for Mental Higieny”
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de desarrollo del milenio
ODS	Objetivo de desarrollo sostenible
OECD	“Organisation for Economic Co-operation and Development”
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PEI	Proyecto educativo institucional
PGM	Primera Guerra Mundial
PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto Nacional Bruto
RAD	Resumen analítico documental
RASI	“Revised Approaches to Studying Inventory”
RBC	Rehabilitación Basada en Comunidad
SES	Sistemas de Educación Superior
SGM	Segunda Guerra Mundial
SNPOT	“National Society for the Promotion of Occupational Therapy”
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

TO	Terapia Ocupacional
TOs	Terapeutas ocupacionales
TOWER	“Testing, Orientation and Work Evaluation in Rehabilitation”
UBA	Universidad de Buenos Aires
UN	Universidad Nacional de Colombia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WFOT	“World Federation of Occupational Therapists”
WGCTA	“Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal”
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Índice de Tablas

Tabla 1. Estudios de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional” incluidos en la revisión sistemática	54
Tabla 2. Estudios sobre la categoría “Calidad de la educación y Terapia Ocupacional” incluidos en la revisión sistemática.	61
Tabla 3. Estudios de la categoría procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional incluidos en la revisión sistemática.	71
Tabla 4. Documentación internacional y regional sobre educación superior (1990-1999)..	81
Tabla 5. Documentación internacional y regional sobre educación superior (2000-2009)..	91
Tabla 6. Documentación internacional y regional sobre educación superior (2010-2017).	97
Tabla 7. Concepciones de calidad	122
Tabla 8. Relaciones del concepto de calidad y sus perspectivas	123
Tabla 9. Innovaciones positivas y negativas en la universidad	136
Tabla 10. Contribuciones de la gestión de calidad a las funciones misionales	137
Tabla 11. Teorías y visiones implícitas del aprendizaje.....	148
Tabla 12. Postulados de la psicología genético-cognitiva.....	154
Tabla 13. Fases y elementos de la investigación.....	195
Tabla 14. Criterios de selección de los actores sociales en el estudio.....	197
Tabla 15. Actores educativos que participaron por programa.....	198
Tabla 16. Documentos analizados para los tres estudios de caso.....	200
Tabla 17. Instrumentos diseñados y aplicados a los actores educativos	202
Tabla 18. Matriz de resultados e inferencias	203
Tabla 19. Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires	264

Tabla 20. Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile	
.....	286
Tabla 21. Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia.....	312
Tabla 22. Concepciones base para la apropiación de la estructura salud social en terapia ocupacional.....	355

Listado de Figuras

Figura 1. Diagrama de flujo de la información de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional” a través de las distintas fases de la revisión sistemática, adaptada de Urrútia y Bonfill, 2010, p.511.	53
Figura 2. Diagrama de flujo de la información sobre la categoría “Calidad de la educación en Terapia Ocupacional” a través de las distintas fases de la revisión sistemática, adaptada de Urrutia y Bonfil, 2010, p.511.	60
Figura 3. Diagrama de flujo de la información de la categoría “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional” a través de las distintas fases de la revisión sistemática, adaptada de Urrutia y Bonfil, 2010, p.511.....	70
Figura 4. Formatos de aprendizaje.	142
Figura 5. Comprensión de la calidad.	159
Figura 6. Comprensión de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje	160
Figura 7. Componentes de la propuesta epistémica metodológica de la investigación.....	164
Figura 8. Triangulación de la investigación	195
Figura 9. Componentes con base en los documentos de la OCDE.....	251
Figura 10. Componentes con base en los documentos de la FMTO	257
Figura 11. Componentes con base en los documentos de los programas de Terapia Ocupacional	261
Figura 12. Aproximación al concepto de calidad de los actores educativos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires.	279
Figura 13. Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires	285

Figura 14. Aproximación al concepto de calidad de la educación de los actores educativos de la Universidad de Chile.....	302
Figura 15. Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile.	311
Figura 16. Aproximación al concepto de la calidad de la educación de los actores educativos de la Universidad Nacional de Colombia.....	327
Figura 17. Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos del programa de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia	337

Resumen

La calidad de la educación superior en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional es un tema complejo que se puede abordar desde distintas corrientes teóricas. Lo que es claro es que requiere discusión y estudio para que se continúe cimentando un asunto fundamental para los actores educativos, los sujetos y grupos sociales de atención, y para la sociedad.

El propósito de esta investigación fue analizar críticamente la calidad en la enseñanza aprendizaje de los programas de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia, durante el periodo comprendido entre 2006 y 2018, para comprender sus posibles rutas académicas por medio de un análisis crítico de sus concepciones y prácticas.

La propuesta metodológica es de tipo cualitativo con perspectiva epistemológica basada en la hermenéutica crítica. Consiste en un estudio de casos colectivo en los que se emplearon técnicas cualitativas como el análisis crítico de lo documental y las entrevistas en profundidad a los actores educativos: directivos docentes, estudiantes y egresados de los programas estudiados.

Se encuentra que la calidad de la enseñanza aprendizaje en estos programas se vincula como un derecho a la ocupación de los actores educativos, quienes deben reconocer el recorrido histórico que han realizado como profesión, a la vez que sus desarrollos en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje. Igualmente, el derecho al cuidado de los sujetos vulnerables y excluidos de la sociedad que son

sujetos de atención de los y las terapeutas ocupacionales exige visibilidad y relevancia en los motivos del estudio de esta tesis doctoral.

El análisis crítico y la comprensión realizada sobre ellos, dejó ver varios conflictos: el primero, entre los modelos de calidad instaurados en dos de los programas de TO y las conceptualizaciones encontradas en la triada investigadores, autores y actores educativos, cuya participación como fuentes de información fue fundamental; el segundo conflicto, respecto a la conceptualización sobre la calidad de la educación superior que mueva el espacio de los indicadores para dar paso a la transformación de los sujetos de la educación y los sujetos de la orientación/atención en perspectiva contextual y social; el tercero, entre el cumplimiento ineludible de los lineamientos y las realidades de los actores educativos para responder a los mismos; el cuarto, entre las expectativas de los actores educativos en relación con los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en las universidades del Estado y la complejidad de estos ante situaciones contextuales. Al estudiar los casos de los programas de Terapia Ocupacional de tres universidades latinoamericanas, se contribuye a entender sus horizontes de sentido en la región, lo cual aporta una mirada contextual diferencial, respecto a su modo de apropiar la calidad en la formación (enseñanza aprendizaje) de los futuros profesionales.

Palabras clave: análisis crítico, calidad de la educación, enseñanza aprendizaje, terapia ocupacional.

Abstract

The quality of higher education in the academic processes of teaching and learning at Occupational Therapy programs and contexts, is a complex topic that should be treated taking into account different theoretical focuses. Clearly, it is required the discussion and study to continue in the improvement and implementation of fundamental issues for educational agents, human beings, and society in general.

The purpose of this research, was to analyze critically the teaching and learning process in the Occupational Therapy scenarios of the University of Buenos Aires, the University of Chile and the National University of Colombia, during 2006 and 2018. Moreover, this research was developed in order to understand the possible academic routes, through a critical analysis of program's conceptions and practices.

The methodological purpose of this research, finds its roots in a qualitative focus with an epistemological perspective based on critical hermeneutics. It consists in a study of collective cases where some qualitative techniques were used as bridges to analyze critically what was documented regarding the detailed interviews developed with the main educational actors: Management teachers, students and graduated students from different educational programs

It is found that the teaching and learning quality of these programs, is linked as a right to an occupation of the educational agents, who must recognize the historical path they have developed as professionals as well as their academic, learning and teaching processes. Likewise, the right to the care of the agents that are

vulnerable and excluded by the society are the center of attention to the occupational therapists that motivates the relevance of study of this doctoral thesis.

The critical analysis and the comprehension of the actors, allowed the research to discovered certain conflicts: Firstly, among the models of quality included in two programs of OT and the found conceptualizations in the triad of researchers, authors and educational entities with participation, as fundamental sources of information. Secondly, the other conflict, is related to the quality conceptualization of higher education that moves on spaces of the indicator to give a step to the transformation of the educational, subjects and the orientation/attention members since a contextual and social perspective. In third place, among the fulfillment of the guidelines and the educational actors' realities to answer the same questionings. The fourth, between the expectations of educational actors in relation to the academic processes of teaching and learning in the universities from the state and the complexity of these in contextual situations.

When studying these South American universities' cases of Occupational Therapy, it seeks to understand the horizons in a sense of region which contributes to a different contextual perspective in relation to a way of appropriation in the quality of preparing teaching and learning processes in professionals.

Keywords: Critical Analysis, Educational Quality, Teaching and Learning Processes, Occupational Therapy.

Introducción

La calidad de la educación superior es un tema interesante que requiere ser problematizado en las universidades estatales debido a que en el cotidiano social se comprende que cuando un programa académico se ubica en estas universidades tiene como característica inseparable la condición de calidad. Si se apropia lo anterior en los programas de Terapia Ocupacional de tres universidades públicas de igual número de países de la región, la sospecha por la noción y práctica de la calidad en procesos de enseñanza aprendizaje se profundiza. Esta premisa conflictiva y tensa demandó estudio y análisis para poner en disputa los supuestos y las realidades que rodean el asunto.

Otra cuestión importante es la problematización de la calidad de la educación superior desde una perspectiva cartesiana para pensarla en un enfoque relacional y dialógico. Con miras a esto se validó el conocimiento a través de la triangulación epistémica sumada a la triangulación de distintas fuentes y actores interesados en la discusión y análisis del tema. Esta problematización se visibilizó profundamente con los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en tres países de América Latina: Argentina, Chile y Colombia.

En el desarrollo de la investigación fue fundamental dar cuenta de la historia de la Terapia Ocupacional para comprender su origen y desarrollo a nivel mundial como una forma de reconocer el pasado y comprender los pasos que ha dado durante distintas décadas. Esta revisión histórica permitió comprender sus inicios, muy de cerca de la necesidad de responder a las personas que la requerían, pero a la vez como equipo de apoyo a la medicina, principalmente por las guerras que se han dado en Europa y Norteamérica. En América Latina, sobresale el hito de su origen también por la coincidencia de las

distintas políticas que la enunciaban como necesaria y por la epidemia de poliomielitis que se dio a nivel mundial, y que incidió en la región, lo cual afectó los proyectos de supervivencia poblacional (biopolítica) y de nación de los distintos países.

Otro asunto importante en el planteamiento de la investigación se relaciona con la proclamación que realizan la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO o WFOT por sus siglas en inglés) (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2008) y distintos autores (Guajardo y Galheigo, 2015; Guajardo, y Simó, 2010; Hocking, Townsend, Huot & Bruggen, 2015), que vinculan la TO con su incorporación en el marco de los Derechos Humanos. Teniendo en cuenta esta declaración y estas posturas se propone que la educación de los terapeutas ocupacionales sea vista como un aporte a la defensa del derecho a la ocupación de los mismos actores educativos que participan de ella y que, así como es indispensable trabajar para los sujetos o grupos sociales con alguna desventaja, estas premisas sean aplicables para los estudiantes, egresados y profesores.

Adicionalmente, la defensa del derecho al cuidado que todos los seres humanos tienen para preservar la vida adquiere actualidad y relevancia en el contexto posneoliberal de una América Latina donde han ido declinando las responsabilidades del Estado sobre la atención de sus poblaciones.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, este trabajo se cuestiona sobre ¿cuáles son los análisis críticos y las comprensiones de los significados que se pueden proponer frente a la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional, a través de estudio de casos en las universidades de: Buenos Aires, Chile y Nacional de Colombia (2006-2018) proyectando sus posibles rutas académicas?

Este informe final se estructuró de la siguiente forma: en el primer capítulo se desarrolla una problematización sobre la calidad de la educación superior en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional de las tres universidades mencionadas. Se incluye una definición conceptual de la profesión, historia de la TO a nivel mundial -incorporando su origen y desarrollos iniciales-, el vínculo de la profesión con los derechos humanos, la importancia de la participación, y la relación de este último tema, con la educación de los terapeutas ocupacionales. También se proponen las intencionalidades y la justificación de la investigación en donde se desarrolla su importancia como uno de los objetivos de la Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 2014), su validez como estudio que se interesa por la calidad de la educación superior en tres programas de Terapia Ocupacional de América Latina en donde los actores educativos son fundamentales y en donde su participación es esencial para reconocer la ocupación como un derecho inalienable en donde se exprese las actividades que los sujetos o grupos sociales de atención quieran realizar, necesiten hacer, se sientan importantes y les posibiliten su capacidad de realización (Zango y Moruno, 2013).

En el segundo capítulo, se abordan las investigaciones sobre las categorías teóricas: “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”, “Calidad de la educación en los programas de Terapia Ocupacional” y “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional”. En relación con lo último, se realizó una revisión sistemática en bases de datos y repositorios y se encontraron pocos artículos con evidencia histórica al respecto en América Latina, escasos estudios abordan el tema de la calidad de la educación de los programas en la región, y se observan vacíos en la reflexión y análisis

sobre los actores educativos, la historia, los desarrollos y retos propios de los programas ubicados en universidades del Estado.

En tercera instancia se presenta el marco normativo internacional y regional, y las categorías preliminares teóricas: calidad de la educación superior en general, en los programas de Terapia Ocupacional (TO), y en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en TO. El marco normativo legal se organiza por décadas, desde 1990 hasta 2017, se da cuenta de los documentos internacionales y regionales y de sus tendencias, tensiones y hallazgos. La categoría teórica “calidad de la educación superior” se desglosa en tres subcategorías enlazadas con la calidad: historia, globalización y neoliberalismo, y enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la categoría “procesos académicos de enseñanza aprendizaje” se da cuenta de las subcategorías enseñanza universitaria y, aprendizaje y teorías del aprendizaje.

La propuesta epistemológica de la investigación se ocupa de los componentes conceptuales y prácticos siendo este el objeto del cuarto capítulo. Se presenta la dimensión cualitativa seleccionada en contraste inicialmente como una crítica a las posturas cuantitativas, en el marco de una perspectiva epistemológica que se sustenta en una hermenéutica crítica, por medio de un estudio de tres casos, para lo cual se emplean técnicas cualitativas como el análisis documental y las entrevistas en profundidad.

El quinto capítulo presenta la historia general de la terapia ocupacional y las perspectivas históricas de la TO en Argentina, Chile y Colombia, a manera de encuentro con la historia desde los textos que principalmente desarrollan terapeutas ocupacionales de estos países. Vale decir que en varios momentos se tuvo que dejar de lado la búsqueda en bases de datos o repositorios para indagar en búsquedas alternativas que pudieran dar

respuesta a la historia de la TO. También es importante mencionar que este capítulo permitió contextualizar el proceso histórico, pero no pretende desarrollar análisis sociohistórico sobre el asunto.

El sexto capítulo presenta las técnicas cualitativas denominadas análisis documental y entrevistas en profundidad. Allí se da cuenta de la calidad de la educación superior y los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional. Se inicia con la caracterización de los programas y de los actores educativos que participaron en la investigación, para desarrollar la interpretación de cada uno: directivos docentes, estudiantes y egresados. A través de dichos análisis se llegó a una aproximación a los conceptos de calidad de la educación superior y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en cada uno de los programas.

En el séptimo capítulo se desarrollan las inferencias y comprensiones de la disertación a través de la triangulación del estado del arte, de las propuestas de los autores sobre los temas de calidad de la educación superior y enseñanza aprendizaje, y de los relatos de los actores educativos de cada uno de los programas de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia.

Finalmente, el octavo capítulo desarrolla el análisis crítico de la calidad de la educación superior en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los tres programas, teniendo en cuenta las inferencias y comprensiones construidas a lo largo de la investigación. Se retoman las perspectivas históricas y las voces de los actores educativos para la construcción del conocimiento, de manera que sea un aporte para el crecimiento continuo de la TO en la región.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La Terapia Ocupacional es una profesión apoyada en un campo de formación que se vincula desde una visión interdisciplinar alrededor de los temas/problemas de la salud en relación con la ocupación y el bienestar de los sujetos sociales excluidos o en estado de vulnerabilidad. Su propósito primordial es procurar la participación de los seres humanos en las distintas actividades del quehacer cotidiano.

Los terapeutas ocupacionales logran este resultado mediante el trabajo con las personas y las comunidades para mejorar su capacidad de participar en las ocupaciones que quieren, necesitan o se espera que hagan, o mediante la modificación de la ocupación o el medio ambiente para apoyar su compromiso ocupacional (World Federation of Occupational Therapists, 2012, recuperado 2015, p.1).

Es necesario decir, cronológica e históricamente que la Terapia Ocupacional tuvo sus inicios en el siglo XIX en Europa y luego se inserta en Estados Unidos. En Europa tuvo sus comienzos a través del pensamiento del Dr. Philippe Pinel (1745-1826), quien indicó la importancia de la participación en ocupaciones para los sujetos que tenían alguna dificultad con el razonamiento humano, de manera que incluyó los principios hipocráticos de tratamiento por medio del cuidado individual. Él desarrolló el tratamiento moral, entendido como el tratamiento psicosocial de personas con enfermedad mental. A la vez, William Tuke (1732-1822) y el Dr. Thomas Fowler (1736-1801) hicieron lo propio para pacientes con desórdenes mentales (Carroll & Lawson, 2014).

La terapia ocupacional toma sus argumentos de los principios del humanismo al plantear la ocupación como un medio de crecimiento personal, para lo cual se fundamenta

en las ideas de Maslow (1908-1970), Fromm (1900-1980) y Rogers (1902-1987). El primero propone la idea de la humanidad plena, el segundo el carácter productivo y el tercero la funcionalidad de la persona (Simó y Urbanowski, 2006). Rogers también aportó desde la perspectiva de la terapia centrada en la persona y fue un autor importante en los desarrollos posteriores de la TO; él planteó tres condiciones para que se den resultados positivos en la terapia: aceptación de la persona, empatía y congruencia con el terapeuta (Josefowitz, N. & Myran, 2005).

En Estados Unidos la profesión se ve ligada con las guerras que se desarrollan en este país. Algunas de estas fueron: Guerra de Fronteras (conquista del Oeste), Guerra Civil o de Secesión (1860), la Guerra contra México (por el dominio de Texas), Guerra de Cuba (guerra hispano-estadounidense), Primera Guerra Mundial (1914-1918), Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Guerra de Corea (1950-1953), Vietnam (1964-1965), Golfo (1990-1991) y la guerra contra el terrorismo (2001) (Vidal, 2006). Para el desarrollo de esta investigación y en relación con las fuentes encontradas se tuvieron en cuenta fundamentalmente la Primera y la Segunda Guerra Mundiales, sin embargo, se contextualizó con elementos que dan tejido a la situación social caracterizada por conflictos internos y externos que generan víctimas excluidas de la posibilidad de continuar insertos ocupacional y saludablemente en la sociedad de forma regular.

En síntesis, en el siglo XIX, los Estados Unidos adquirieron territorios de Francia, España, Reino Unido, México y Rusia, además de anexarse la República de Texas y la República de Hawái. En la década de 1860, las disputas entre el sur agrario y el norte industrial sobre los derechos de los estados y la abolición de la esclavitud provocaron la Guerra de Secesión, esta comienza a manifestarse en diciembre de 1860, pues la

convención de Carolina del Sur decide declarar disueltos los lazos de unión con los Estados restantes. En ese momento existían 15 estados esclavistas y 18 estados libres. En un tiempo de seis semanas, siete de los Estados esclavistas estaban separados de la Unión. Y en febrero de 1861 se reunieron y elaboraron la constitución de los Estados Confederados de América (Asimov, s.f.). La victoria del norte evitó una división permanente del país y condujo al final de la esclavitud legal. Para la década de 1870, la economía era la más grande del mundo.

Es necesario recordar que, en 1880, se observa en la historia de la TO modificaciones en sus contenidos misionales y programáticos debido a cambios sociales, económicos y académicos, lo que llevó a la atención amplia de poblaciones a través de la institucionalización de sujetos para su “cuidado”; en este momento esto convierte a los procesos terapéuticos en elementos más bien de custodia de las personas “incapacitadas” (Moruno, 2003, p.10). La comprensión de persona con enfermedad mental se modifica al poner sus causas solamente en un carácter orgánico, lo cual dejaba su atención en manos de personas no especializadas.

Se debe anotar que los desarrollos de las guerras y sus consecuencias generaban preocupaciones sociales y de salud al encontrar una amplia población con lesiones producto de la guerra lo que incidió inevitablemente en la terapia ocupacional produciendo formas de atención a las personas que se encontraban con alguna lesión o con los efectos de esta.

Conviene subrayar que la Primera Guerra Mundial (PGM) se desarrolló especial y directamente con el frente occidental específicamente en las relaciones entre Francia, Gran Bretaña y Alemania. Este último país se identificó como perturbador en Europa por competir por territorios con Francia, tener dificultades marítimas con Inglaterra y poseer

intereses en África. Durante esta Guerra se evidencia un aumento de los nacionalismos de las minorías. Sin embargo, se pone de manifiesto otros acontecimientos en la Europa Oriental que inciden en este conflicto, algunos de ellos son: la decisión del Reino de Bulgaria de declarar su independencia, Italia pide una compensación territorial de los Balcanes, el asesinato del archiduque Francisco Fernando de Austria y especialmente los nacionalismos aumentados por la persistencia de los imperios y de la conformación de distintos Estados (Scocozza, 2015). Este relato permite comprender la situación social y política que en su momento incidía en la historia de la terapia ocupacional.

Durante la Primera Guerra Mundial los ayudantes de la reconstrucción fueron mujeres civiles de quienes se dice dieron el inicio a la terapia ocupacional (TO), empleando como medios para la rehabilitación, el trabajo terapéutico y las ocupaciones para que los militares que habían tenido heridas o neurosis regresaran al frente de batalla. Estas mujeres eran grupos conformados por terapeutas ocupacionales, profesoras, artistas y artesanas (Low, 1992). Las ocupaciones, orientadas por parte de los ayudantes a la reconstrucción, fueron direccionadas principalmente por mujeres bajo la verificación de hombres médicos, sobre la base del modelo de Robert Jones (1857-1933) para la rehabilitación de soldados con discapacidad. Los ayudantes para la reconstrucción debían cumplir de 6 a 12 semanas de entrenamiento en rehabilitación (Carroll & Lawson, 2014; Morrison, 2014; Pava-Ripoll & Granada-Echeverry, 2016).

Ante esta situación, aumentó la necesidad de contar con terapeutas ocupacionales en hospitales de tipo militar lo que incidió en el desarrollo rápido del programa en el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Alemania y Escocia. A su vez, se requerían de estos servicios en África, Nueva Zelandia y Australia (Carroll & Lawson, 2014).

En este tiempo, Eleanor Clarke Slagle, (1864-1928), trabajadora social, le dio direccionamiento a los Cursos Especiales en Ocupaciones Curativas y Recreación en la Escuela de Ocupaciones Henry B. Favill, en cooperación con la Escuela de Chicago de Ciencia del Derecho Cívico y Filantropía (Loomis, 1992; Morrison, 2011). De este direccionamiento surge el curso inicial en la educación de TO durante la primera Guerra Mundial (Loomis, 1992; Pava-Ripoll & Granada-Echeverry, 2016).

Por otro lado, cabe mencionar que Eleanor Slagle, la trabajadora social Jane Addams (1860-1935), y la abogada Julia Lathrop, (1858-1931), fueron capaces de generar una transformación inicial del voluntariado al trabajo profesional, gracias al valor particular de las acciones que desarrollaron. A la vez, estas mujeres son destacadas porque hacen parte del Movimiento de los Asentamientos Sociales que le da un contexto histórico ubicado desde el feminismo para la TO (Morrison, 2014). Jane Addams y Julia Lathrop fueron quienes organizaron y desarrollaron la Hull House para disminuir la pobreza y sufrimiento de la época industrial, estas mujeres son personas a las cuales no se les ha dado mucha relevancia en la historia de la profesión. Vale decir que Julia Lahtrop es quien invita a Adolf Meyer a pertenecer al grupo de Hull House (Frank, 1992; Morrison, 2016), parte del Movimiento de los Asentamientos sociales.

En este sentido, Morrison plantea, desde los estudios de género, la importancia de la historia alternativa de la terapia ocupacional, campo en cuyo desarrollo y consolidación las mujeres han tenido un papel esencial. Se resalta el papel de Susan Tracy, enfermera (1864-1928); Susan Cox, enfermera y profesora de artes y letras, (1876-1932); Jane Addams, trabajadora social (1860-1935), y Ellen Gates, cofundadora de la Hull House, entre otras, quienes participaron al final del movimiento feminista del siglo XIX (Morrison, 2016).

Otra relación de la Primera Guerra Mundial con el desarrollo de la TO, se presenta en el vínculo entre los ortopedistas y los ayudantes para la reconstrucción. Estos profesionales facilitan la aceptación de las terapeutas ocupacionales por parte del personal militar, lo que conduce a que los terapeutas ocupacionales tomen con facilidad el modelo médico para el desarrollo de la práctica clínica (Gutman, 1995).

La unión entre los ortopedistas y los terapeutas ocupacionales facilitó la creación de los primeros programas de rehabilitación desarrollados en los Estados Unidos, en donde también se incluyeron fisioterapeutas y reeducadores vocacionales, programas liderados por los ortopedistas. Además, el vínculo entre estos últimos y los ayudantes para la reconstrucción estuvo influenciado por expectativas culturales de roles adecuados para las mujeres (Gutman, 1995).

Otros datos sobre el desarrollo de la terapia ocupacional indican que tiene sus raíces en la reforma médica del siglo XX. Un componente integral de la TO fue la Reeducción Vocacional, entre 1910 y 1920. Esto fue modificado por entrenadores técnicos vocacionales durante la PGM; sin embargo, los líderes de la profesión implementaron distintas estrategias: adopción de prescripciones médicas para todos los servicios de TO, servicios de TO en ambientes hospitalarios y desvinculación de servicios de reeducación vocacional (Gutman, 1997).

En este contexto es importante mencionar que, en un primer momento, la profesión tiene como premisa el trato digno a las personas, sin embargo, existen fuerzas que ejercen su poderío en la acción terapéutica de la profesión cambiando esta idea. Una de estas fuerzas es la presión económica que promulga la ineficiencia de tratar de manera individual a las personas y de invertir demasiado tiempo en ellas, a pesar de que lo requieran por su

condición temporal o permanente de vulnerabilidad. Por esta razón, la TO tuvo un decaimiento, puntualmente a finales del siglo XIX, lo que se puede vincular con la industrialización; sin embargo, esto cambió a comienzos del siglo XX en Gran Bretaña, por medio de un movimiento de personas de distintas disciplinas (arquitectos, diseñadores, artesanos, entre otros) quienes plantearon ideas en contra de la industrialización y destacaron el valor de la ejecución manual y, por tanto, de las personas como seres sociales (Vidal, Morrison, Vásquez y Olivares, 2009).

En el desarrollo de esta nueva comprensión existe una preocupación por la persona o por el “enfermo” buscando darle una ocupación justa. Esta consideración implica tener en cuenta al otro, por lo cual, se establece comunicación con él, conocimiento sobre su historia de vida, respeto, y reconocimiento y comprensión sobre su entorno. Todo lo que implica una nueva mirada del otro. Sin embargo, aún no hay participación de la persona en su propio tratamiento.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, por cambios sociales y económicos en Estados Unidos, se da a conocer el “Settlement Movement” (Movimiento de Asentamientos), el cual reúne personas con diversidad cultural, lo que permite su interacción y la generación de ocupaciones de tipo “productivo”, como el trabajo. Este movimiento se expresa a través de las “Settlement Houses” (Moruno, 2003). Los “settlement” son movimientos sociales que se dan en relación con la revolución industrial, fenómeno en el que la mano de obra se convierte en fundamental para el avance de los Estados Unidos.

Las casas de asentamientos proporcionaban servicios de educación, cultura y recreación, entre otros. Estos servicios se ofrecían a las mujeres, especialmente a las

inmigrantes. Se brindaban opciones como cocina y costura, programas para personas enfermas y sus cuidadores, y se gestionaba, además, la creación de parques de juegos y jardines infantiles. Su premisa, era el vínculo personal entre distintas clases sociales, con el fin de favorecer la transferencia de valores y tradiciones (Moruno, 2003).

En el año 1908, se encuentran los inicios del Movimiento de Higiene Mental por parte de los pacientes/sujetos de atención de los servicios de psiquiatría y los expertos en atención inclinados a renovar los procedimientos de personas con enfermedades mentales. Su prioridad era humanizar los tratamientos a los “locos”, con baja tolerancia a los abusos, la crueldad y el desprecio a estas personas. En el Movimiento de Higiene Mental se buscaba la reincorporación laboral de los “enfermos mentales”, como respuesta al tratamiento, de modo que la prioridad era la custodia de las personas. Este movimiento estaba liderado por el Comité Nacional para la Higiene Mental (“National Committee for Mental Hygiene” -NCMH-) que tenía como propósito la reincorporación laboral e inició sus acciones en 1909 (Moruno, 2003). De este Movimiento hizo parte Julia Lahtrop, quien, como se mencionó, estudió Derecho, fue trabajadora social y mujer influyente para la TO, pero poco reconocida en la profesión. Ella fue una de las primeras profesionales en relacionar el Movimiento de las Artes y Oficios con el Movimiento de Higiene Mental (Bertolote, 2008; Morrison, 2016).

Después, se establecieron la orientación vocacional y la rehabilitación laboral como maneras de responder, especialmente, a los militares que volvían de la guerra con alguna condición de discapacidad, dado que el tratamiento del Movimiento de Artes y Oficios no respondía a las expectativas de los soldados heridos ni de sus mandos militares, por tanto,

se procuró un énfasis laboral enraizado en 1917 en la Ley de Educación Vocacional (“Vocational Education Act”) (Moruno, 2003).

La Segunda Guerra Mundial (SGM) es un hecho histórico que se presenta con la confrontación entre los Aliados (inicialmente, Francia, Polonia, Reino Unido e Irlanda del Norte) y las potencias del eje (Alemania, el Imperio de Japón y el Reino de Italia). Este hecho surge de la idea de Adolf Hitler (1889-1945), político, militar y escritor; de adquirir un imperio nuevo en Europa Oriental para lo cual inicialmente realizó un pacto de no agresión con la Unión Soviética, luego del cual invade Polonia en 1939 (United States Holocaust Memorial Museum, 2016).

Después de este hecho, se presentaron avances en la medicina (descubrimiento de la penicilina) y en la salud mental (conocimiento de la etiología de la enfermedad) que incidieron en la terapia ocupacional, en la que se aplicaron intervenciones enfocadas en la rehabilitación física y el psicoanálisis. A la vez, los cambios sociales y económicos por la depresión de los años 30 influyó en la concepción del paciente, que se convirtió en un trabajador en búsqueda de soporte económico para las instituciones de salud en las cuales se encontraba (Moruno, 2003). Tiempo después, al aumentar la esperanza de vida de las personas se empieza un trabajo fuerte en la rehabilitación física. Vale decir que, a través del tiempo, los profesionales en TO han cambiado su concepción sobre la persona que accede a sus programas pasando de ser una persona receptora a una activa, por lo cual, el campo de estudio de la profesión –la ocupación humana- ha venido transformándose teniendo en cuenta la ocupación del sujeto y la participación humana.

Morrison (2016) indica que la terapia ocupacional, desde la perspectiva androcentrista, plantea el inicio de la historia con el tratamiento moral, y desde la mirada

feminista, con el movimiento de los asentamientos sociales, que les dio a las mujeres un rol protagónico en este proceso.

Hasta aquí, algunos momentos importantes de la historia de la terapia ocupacional en Europa y Estados Unidos para comprender la relación de sucesos que inciden en su desarrollo, en el capítulo V denominado proceso histórico de la terapia ocupacional se dará profundidad al tema. A continuación, es necesario ubicarse en el contexto latinoamericano, en tanto esta investigación pretende hacer un aporte a la realidad de la región, para lo cual se seleccionó un diseño metodológico de estudio de casos. La tesis dio cuenta del estudio de tres programas de TO seleccionados por: referentes comunes de origen histórico, permanencia y afianzamiento de los programas, legitimidad en razón a responder a las necesidades de la población, influencia y relevancia en sus países y en América Latina, ubicados en universidades estatales y con posibilidad de interlocución. En este sentido, se escogieron los programas de TO ubicados en: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia.

Vale mencionar que el programa de Terapia Ocupacional tuvo sus inicios en Argentina, en la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (ENTO), en 1959, y luego se desarrolló en la Universidad Nacional del Mar del Plata en 1960 (Testa, 2012). El programa transcurre por varias universidades: Universidad Nacional de la Rioja (1979), Universidad Nacional del Litoral (1986), Universidad Nacional de Quilmes (1992), hasta llegar a la Universidad de Buenos Aires (1996) y continuar su recorrido en la Universidad Nacional de San Martín (1998) y la Universidad Nacional de Villa María (2007).

En Chile, se encontró a través de la revisión bibliográfica que la TO surge para dar respuesta a las problemáticas dadas en este país por epidemias de poliomielitis, lo que

condujo a que la profesión tuviera una mirada especial en la prevención primaria, con fuerte énfasis al trabajo comunitario. También se encontró que la Organización Panamericana de la Salud (OPS) incidió de manera importante en la creación del programa. Los programas pioneros fueron creados en la Universidad de Chile en 1963 y en la Universidad de Playa Ancha en 1996 (Gómez, 2012; Gómez e Imperatore, 2010; Goudeau y Silva, 2010).

En Colombia, a comienzos del siglo XX se comenzó a hablar de la conciencia social de formación y práctica de TO a través de la laborterapia, el tratamiento moral y los educadores de ciegos, sordos y subnormales. En la década de los cuarentas se registra el interés por formar profesionales para la salud pública; en los cincuenta, la epidemia de poliomielitis incide en la necesidad de profesionales de la rehabilitación, lo que influye en la creación del programa en la Universidad Nacional de Colombia en 1966 (Peñas et al, 2013; Tenorio, 2016b).

El conocimiento de la historia de la profesión en relación con los distintos pasos que ha dado la ocupación y la participación humana en estos momentos históricos y el conocimiento del origen y desarrollo en países como Chile, Argentina y Colombia permitieron visualizar las tensiones en las cuales se encuentra la profesión: origen interdisciplinar, distintas rupturas y pasos hacia el reconocimiento como profesión de la salud, así como su trayectoria en los distintos casos seleccionados para esta investigación, lo cual, posibilitó dar cuenta de la pertinencia de la profesión como camino al derecho a la ocupación y al cuidado, la necesidad de fortalecer sus fundamentos y, especialmente, de consolidarlos para establecer comunicación interprofesional, así como lo fundamental de estudiar y profundizar en la calidad de la educación de los futuros terapeutas ocupacionales

de manera que desde su estudio de la ocupación humana logren consolidar su propio ser para lograr impactar a las personas, comunidades y sociedades que requieran mejorar su desempeño ocupacional para obtener una mejor calidad de vida y bienestar.

Retomando la definición de terapia ocupacional es necesario hacer evidente la importancia de permitir la participación de las personas y las comunidades en distintas actividades. En este sentido la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO) se vinculó a través de la “Declaración de Posición sobre los Derechos Humanos”, en la que se orienta sobre los derechos en relación con la ocupación y la participación humana (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2008). En síntesis, los derechos humanos se acogen teniendo en cuenta la perspectiva que tiene la terapia ocupacional.

Vale la pena indicar que la declaración realizada por la Federación de Terapeutas Ocupacionales tiene principios y estrategias. Entre sus principios destacados y vinculados con esta investigación, se reconoce el derecho de la persona a participar en diversidad de ocupaciones para prosperar, desarrollar su potencial y experimentar satisfacción de acuerdo con su cultura y creencias; además, este derecho se presenta en ocupaciones cívicas, educativas, productivas, sociales, creativas, espirituales y restauradoras (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2008).

Entre las estrategias se indica que los terapeutas ocupacionales pueden orientar a las personas, a las comunidades y a las sociedades que experimentan limitaciones o barreras en la participación de la ocupación. Lo anterior ha implicado desde un modelo de tipo social, que los profesionales permiten que se ejerza el derecho a la ocupación y a la participación humana sin tener en cuenta el ciclo vital, la vulnerabilidad, o condición permanente o transitoria de la persona. Esto amplía la posibilidad de tener opción de recibir la acción

terapéutica de un terapeuta ocupacional cuando se requiera porque en cierta medida todas las personas pueden estar en una situación en la cual se afecten su salud y su bienestar.

Los retos vinculados de manera directa a esta investigación apuntan a aumentar la conciencia colectiva sobre la ocupación y la participación humana como un derecho a trabajar en colaboración con individuos, organizaciones, comunidades y sociedades para promover la participación, así como a profundizar en la calidad de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de terapia ocupacional.

Los principios y estrategias planteados y relacionados en esta investigación destacan el derecho a participar como agentes activos en la educación de los terapeutas ocupacionales desde el rol de directivos docentes, estudiantes y egresados de los programas de terapia ocupacional seleccionados como estudio de casos. Estos actores educativos desde sus propias ocupaciones pueden aportar a la construcción permanente de la profesión teniendo en cuenta su historia, experiencias y relatos, esta posibilidad la brinda la ocupación educativa en la cual ellos se encuentran inmersos y definidos.

De la misma manera, este estudio puede generar conciencia colectiva sobre la ocupación y la participación humana como un derecho que debe partir del pensamiento, experiencia y reflexión de los propios terapeutas ocupacionales (directivos docentes, terapeutas ocupacionales en formación y egresados) en su propio actuar y desde su cotidianidad en sus distintos roles. Esto permitirá volver realidad el reto sobre el trabajo colaborativo que se originará del propio pensamiento sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en la profesión.

Se puede decir entonces que la “Declaración de Posición sobre los Derechos Humanos” de la FMTO establece una relación con los artículos 23 al 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos en los cuales se destaca el valor del trabajo, el tiempo libre, la educación y el nivel de vida adecuado. Lo que permite destacar que estos derechos son base fundamental de la visión de salud y bienestar que tiene la profesión (Naciones Unidas, 2015).

La declaración sobre los Derechos Humanos invita también a repensar la educación superior de los terapeutas ocupacionales con una mirada puesta en este tema, de modo que estos derechos sean reconocidos, analizados y posiblemente implementados en la educación de calidad que deben tener las personas interesadas en formarse en esta disciplina, porque cada vez más se requiere más de un pensamiento crítico entre el pensar (teorizar) y el actuar (ejecutar) de los futuros profesionales interesados en la ocupación y en la participación humana.

En este sentido, se espera que la calidad de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje no solamente responda a factores, número de características e indicadores, sino a las demandas del contexto social y mundial-local, especialmente en lo que concierne a América Latina, región en la cuál las problemáticas actuales se presentan de forma diversa y contundente, y a la que pertenecen las universidades estudiadas. Desde luego, esta intención pasa por una mirada particular de la universidad en relación con su entorno y situación.

Esto implica que la evaluación de la calidad de la educación superior no solamente puede estar basada en resultados medibles y cuantificables, básicamente datos que lleven a la impresión que se responde a la misma, sino que también deben atender constituyentes

que van más allá de los anteriores y que hacen lectura de los actores involucrados en la educación como son: los relatos de los docentes, de los estudiantes y de los egresados; de la comunidad que se ve impactada por los desarrollos de los anteriores cuando a través de sus prácticas educativas se interactúa con la misma, como es el caso del desarrollo de prácticas profesionales en la formación de los terapeutas ocupacionales.

Por ello la situación demandó hacer una lectura socio-histórica de cómo se ha venido abordando el tema de la calidad de la educación a nivel superior. Por lo cual, se requerirá que en este tema se pase de una lectura tradicional a una de tipo crítico, en la que los actores de la misma hagan parte de una búsqueda de liberación de los estándares ya establecidos o más bien de una búsqueda esperanzadora de cambio, como lo plantea Freire (1993), siendo la esperanza una necesidad ontológica.

De esta manera, se busca orientar un cambio social relacionado con el tema de la calidad de la educación superior, en el cual se indague verdaderamente para dar cuenta de la propia intención de calidad, de modo que las personas exploren su búsqueda para ser arquitectas de sus organizaciones, en permanente construcción para hallar una justicia social que beneficie e incluya a los actores educativos.

Esta mirada entonces busca una transformación real de la calidad educativa desde un enfoque de derechos humanos, al poner en manos de los propios actores esta responsabilidad y llevar conceptos como equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia; no solamente en manos de la Unesco u otros organismos internacionales sino en las personas que finalmente son las directamente involucradas en este tema.

La calidad de la educación desde un enfoque de derechos humanos abre la posibilidad de que los actores educativos reflexionen y realicen aportes a la modernización educativa de manera que los fines de la educación tengan un rol no solo en la adquisición de conocimientos sino también en la transformación de los individuos rescatando el potencial de los valores humanos que deben ser fundamentales en la formación de futuros profesionales.

Vale la pena mencionar que la Unesco ha referenciado que en relación con las condiciones de aprendizaje se ha responsabilizado a los docentes y en cuanto a los logros de aprendizaje se les ha dado énfasis a las pruebas estandarizadas, pero es necesario revisar los procesos como el de enseñanza y aprendizaje a los cuales no se les ha dado un vínculo estrecho con la calidad pero que deben ser estudiados con mayor detalle (Bellei, Poblete, Sepúlveda y Orellana, 2013).

Sobre la educación superior se destaca que en el documento de la Unesco denominado “Educación para Todos” se ha dado énfasis a la expansión de la educación secundaria, pero es momento de incluir no solo la accesibilidad sino también la asequibilidad a la educación superior. Además, es importante tener en cuenta que la calidad de la educación superior debe ser un factor de estudio debido a que se requiere comprensión y reflexión sobre el mismo teniendo en cuenta que la tasa de estudiantes por cada cien mil habitantes en los países de América Latina y el Caribe ha aumentado un poco más del 40% en la década de 2000 a 2010. Se espera que en 2015 la tasa bruta de matrícula aumente al 51% (Bellei et al., 2013). Por lo cual, es importante revisar cuál es la mirada que se le está dando a este derecho fundamental en torno a la concepción de calidad que se tiene, es decir, si es vista como la clasificación en *rankings* internacionales y nacionales o

como un conjunto de elementos en permanente desarrollo que deben ser fortalecidos de manera constante teniendo en cuenta el contexto histórico social y las propias necesidades de las personas y comunidades.

En síntesis, se desarrolla una problematización en la cual se tiene en cuenta la concepción actual de terapia ocupacional, idea que se ha ido transformando en relación con las particularidades de los contextos y de los propios desarrollos de la profesión. Parte, por tanto, de ideas fuertes vinculadas con la atención a personas y poblaciones con alguna dificultad para ejercer su vida cotidiana. Se consolida cuando los terapeutas ocupacionales dan respuesta a las demandas de salud y sociales que se presentan por distintas guerras y a los avances en diferentes campos, especialmente en la medicina. En el contexto de Chile, Argentina y Colombia, la Terapia Ocupacional surge como una opción para responder a las necesidades de salud de la población. Sin olvidar las contradicciones complementarias de la misma: origen interdisciplinar; reconocimiento profesional; conocimiento biomédico y conocimiento humanístico-social; ocupación y participación humana como derechos; derecho de los actores educativos a participar en su ocupación y, por tanto, en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en los programas con pensamiento crítico. Lo que nos lleva a pensar que la calidad de la educación en estos aspectos implica la importancia de retroalimentar el sentido y significado que la misma tiene para la terapia ocupacional.

1.1 Pregunta – problema a investigar

¿Cuáles son las comprensiones y los análisis críticos que se pueden hacer a la calidad de los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la

Universidad Nacional de Colombia (2006-2018), proponiendo los significados de sus posibles rutas académicas?

1.2 Objetivo general

Comprender críticamente la calidad en los procesos académicos enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia (2006-2018), siguiendo el método de estudio de casos, con el fin de proponer nuevos significados que orienten sus posibles rutas académicas.

1.3 Objetivos específicos

- Contextualizar el proceso histórico de la terapia ocupacional por medio del análisis documental para comprender las determinaciones del origen y desarrollo de la profesión por hitos y acontecimientos significativos en su evolución.
- Identificar la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de terapia ocupacional campo del estudio, por medio de entrevistas en profundidad a los actores educativos; y del análisis de documentos seleccionados, fundamentando los lineamientos de calidad pertinentes al campo de formación/estudio.
- Caracterizar la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en la formación profesional de los terapeutas ocupacionales a través del análisis crítico de las categorías calidad y procesos académicos de enseñanza aprendizaje para demarcar tendencias/estilos de los tres programas estudios de caso.
- Inferir una conceptualización proponiendo una ruta académica para el desarrollo de la calidad de los procesos académicos enseñanza aprendizaje en los programas investigados para América Latina.

1.4 Justificación

El tema de calidad de la educación superior es fundamental, actual y se encuentra en constante debate por diversos actores debido a las considerables implicaciones que tiene en la formación de personas y en la evolución permanente de la sociedad; por tanto, es necesario profundizar en el mismo. Se puede señalar su importancia porque se ubica dentro de uno de los seis objetivos de la Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 2014), entendido como un aporte necesario en el tema educativo.

Desde esta mirada, es significativo realizar aportes al tema de calidad desde la educación superior y en este caso específico en la profesión de Terapia Ocupacional, la cual constantemente está revalidando su conocimiento y su quehacer. Por tanto, se espera que con estudios sobre la calidad que tengan en cuenta los actores involucrados y los procesos que se dan en la misma, se fortalezca la formación de los egresados, así como su impacto en las comunidades e instituciones con las que interactúan y trabajan.

De la misma forma, se espera que se inicie el estudio sobre el significado y sentido que tiene la calidad en los programas que se interesan por la atención a personas y sus comunidades debido a que en la revisión realizada y presentada en el estado del arte no se encuentran estudios en las bases de datos consultadas en Argentina, Chile y Colombia que aborden específicamente el tema de la calidad en terapia ocupacional.

Cabe anotar que este tipo de estudios se han desarrollado a nivel de otros países como: Australia (Lyons, Mackenzie, Bore & Powis, 2006; Kirke, Layton & Sim, 2007; Rodger, Fitzgerald, Davila, Millar & Allison, 2011; Rodger et al., 2014; Roberts & Fitzgerald, 2017), Reino Unido (Richardson, 2010), Taiwán (República de China) (Ariel,

Pang, Li & Shih, 2012) y Estados Unidos (Barnes & Parish, 2017) quienes se han interesado en profundizar sobre la calidad de sus programas. Por tanto, esta investigación generó aportes al conocimiento del campo sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los programas objeto del estudio vinculados a nuestra realidad regional y local, y sirvió como base para generar conocimiento y desarrollo en el ejercicio profesional docente, en la formación de los estudiantes de la carrera y en la articulación con la perspectiva del ejercicio profesional.

A través de esta investigación se buscó contextualizar el proceso histórico de la profesión, identificando la calidad en relación con los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas y caracterizando estos procesos para proponer una ruta académica para el desarrollo de la calidad en la profesión.

Esta investigación fortaleció la concepción de calidad desde una perspectiva en la cual se tienen en cuenta los procesos, pero a la vez, los sujetos que intervienen en los mismos de manera dinámica y real, bajo la orientación de unos presupuestos teóricos y una ruta de conocimiento que permitió organizar de manera adecuada la información que se recopiló en beneficio de los programas y de los actores educativos que participaron en él mismo.

El estudio que se planteó enriquece las formas de aprendizaje de los estudiantes y les brinda medios a los docentes de nutrir sus procesos de enseñanza, de manera que se contribuya a la pertinencia del programa de terapia ocupacional en torno a la calidad, entendida desde una mirada amplia, en la que no solo los indicadores meramente cuantitativos aportan a la construcción de programas, sino que es desde la academia el escenario donde se puede aportar conocimiento. Este es un lugar en donde se puede

analizar, comprender y proponer elementos para mejorar permanentemente los procesos en este caso de conocimiento.

Además, esta investigación intentó desde la propia perspectiva de la profesión aportar al conocimiento sobre el tema de calidad teniendo en cuenta su propósito, sus principios y sus fundamentos; lo que le da un valor particular al estudio que se llevó a cabo. Los beneficios que se generaron tienen que ver con el aporte teórico al profundizar y aportar desde el tema de calidad a la Terapia Ocupacional para los programas campo del estudio y el aporte práctico de producir diseños de estudios que se interesen por indagar sobre la calidad en la educación superior y en una profesión ubicada en las ciencias de la salud social, con base interdisciplinar.

Por otra parte, se logró que esta investigación sea un aporte en la formación de terapeutas ocupacionales que atienden a poblaciones diversas y posiblemente vulnerables debido a que en su preparación para esta atención se cuenta con mayores insumos para desarrollar un ejercicio con alta pertinencia y relevancia de acuerdo con las propias potencialidades de los egresados y de las necesidades de la sociedad. Esto implica que el ejercicio se puede llevar a cabo en los distintos niveles de consultoría, gestión, investigación o asistencia.

A lo anterior se puede agregar que el desarrollo de este estudio permitió continuar efectuando avances en la profesión que consienten y evidencian su constante evolución y su aporte desde una mirada de la educación a las ciencias de la salud en perspectiva social, lo cual favorecerá la permanente consolidación de la profesión en distintos espacios académicos, sociales y de salud; de la cual la misma hace parte.

Se puede decir también, que el enfoque de esta investigación tiene una fuerte tendencia a comprender que la ocupación humana, campo de estudio de la terapia ocupacional, cobra un vital papel como derecho humano. No solamente las personas con alguna vulnerabilidad deben ser orientadas, sino que esta es una posición que debe ser aplicada a todas las personas que lo requieren en el momento justo de sus vidas.

En efecto, la ocupación y la participación humana ofrecen un campo relacionado con los derechos humanos lo cual posibilita la interlocución con la línea de investigación Educación, Derechos Humanos, Políticas y Ciudadanías, debido a que aborda desde el campo de estudio y formación de la TO, la posibilidad de que todas las personas puedan ejercer, desarrollar o aspiren a efectuar de acuerdo a su ciclo vital, intereses y deseos, las ocupaciones que les permitan su permanente construcción como seres humanos. De esto se desprende una educación de terapeutas ocupacionales en la que se tome en cuenta la lectura de sus realidades y contextos para transformar desde su profesión su propio ser y a las personas y comunidades con las cuales trabajarán para modificar o adaptar realidades.

A esto se agrega la importancia de contribuir con estudios que se interesen por el tema de la educación en la formación de los terapeutas ocupacionales para generar saber que apoye la evolución permanente del tema (Mitchell & Xu, 2011). Esta necesidad sobresale, a pesar de que existen resistencias a investigar sobre la educación en la terapia ocupacional, precisamente por la tendencia a implantar modelos educativos sin mayor reflexión ni discusión, teniendo en cuenta que se han instaurado modelos por competencias y la variabilidad del ejercicio del terapeuta ocupacional (Lysaght, Thomas, Schmitz, Lee & Bossers, 2018).

Estos elementos permiten dar cuenta de la importancia del tema de calidad de la educación superior en TO dentro de un enfoque de derechos humanos con una mirada reflexiva, en la cual se reconoce a la persona como hacedor o gestor de su propio desarrollo en la medida que se le brinden las oportunidades para el mismo. Por tanto, la calidad es un tema que va más allá del cumplimiento de requisitos, al punto que llega a trascender en el desarrollo personal, profesional y social.

Capítulo II. Estado del arte

El presente capítulo da cuenta de los estudios y las investigaciones que se han realizado sobre las categorías teóricas: “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”, “Calidad de la educación en los programas de Terapia Ocupacional” y “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional”.

2.1 Historia de los programas de Terapia Ocupacional

El tema se construyó a través de una revisión sistemática de las palabras clave: historia y programas de terapia ocupacional/terapia ocupacional, en español e inglés. La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos y repositorios: Academic Search Complete, Directory of Open Access Journal (DOAJ), Ebsco Discovery Service (EDS), Tree of Science (ToS) y Web of Science (WoS). Los resultados se presentan en la figura 1. En síntesis, se encontraron 31 artículos, 24 científicos y siete de otras fuentes. De los científicos, se eliminaron 15 debido a que no se relacionaban directamente con la categoría “Historia de los programas de terapia ocupacional”, estaban duplicados en varias bases de datos, o no eran de libre acceso. Los nueve artículos que cumplieron con los criterios de selección corresponden al periodo 1919-2016 (Ver tabla 1). Las investigaciones se han desarrollado de manera permanente en Estados Unidos y dos estudios en América del Sur: Brasil y Chile.

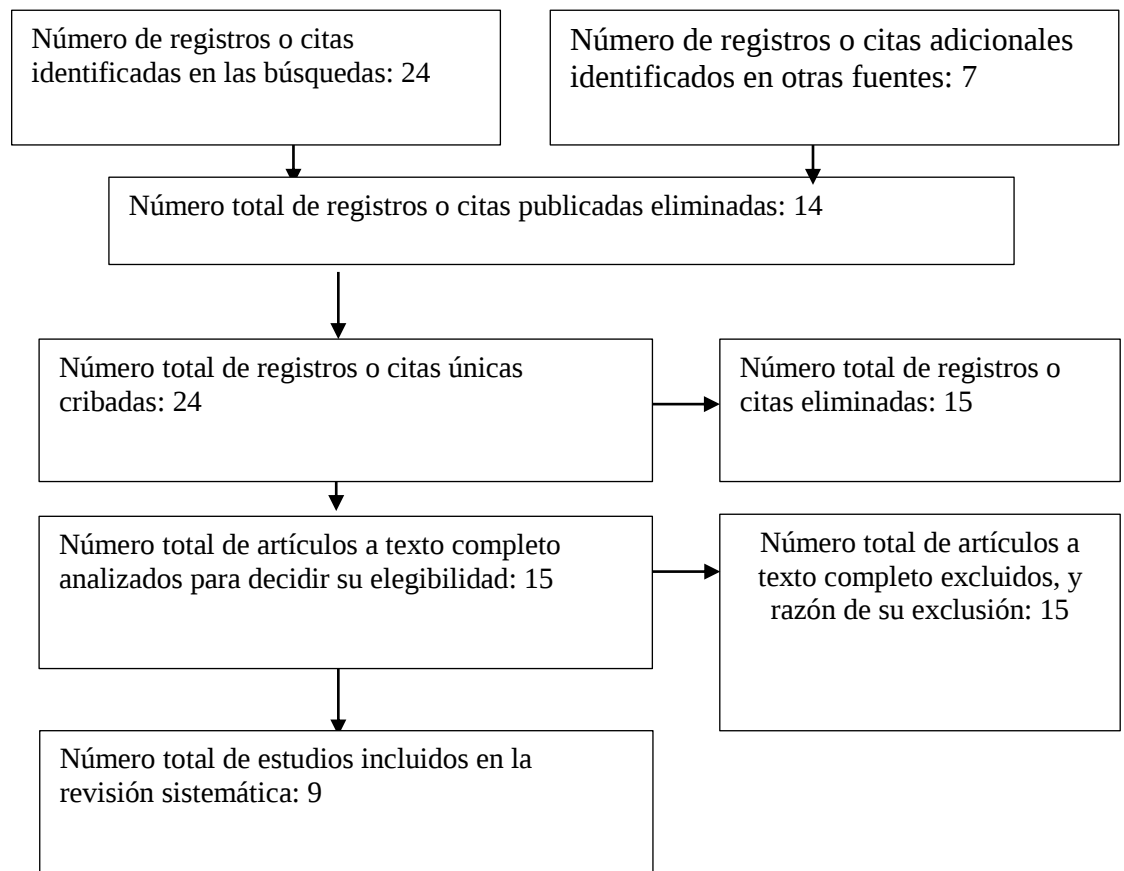


Figura 1. Diagrama de flujo de la información de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional” a través de las distintas fases de la revisión sistemática, adaptada de Urrútia y Bonfill, 2010, p.511.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Estudios de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”

incluidos en la revisión sistemática

Número	Año	Autor(es)	Institución(es)	Lugar	Documento
1.	1919	Dunton W.	Sheppard and Enoch Pratt Hospital	Maryland, Estados Unidos	Libro Reconstruction Therapy
2.	1988	Barker K, Colman W.	San Jose State University	California, Estados Unidos	American Journal of Occupational Therapy
3.	1992	West W.	American Occupational Therapy Association and U.S. Department of Health and Human Services	Washington, Estados Unidos	American Journal of Occupational Therapy
4.	1999	Pierce D, Peyton C.	Creighton University	Nebraska, Estados Unidos	American Journal of Occupational Therapy
5.	2008	Gainer R.	Mountain Land Rehabilitation	Utah, Estados Unidos	Revista Work
6.	2011	Bauerschmidt B, Nelson D.	University of Toledo	Ohio, Estados Unidos	American Journal of Occupational Therapy
7.	2012	Barba P. et al.	Universidade Federal de San Carlos	San Pablo, Brasil	Journal Interface Communication, Health, Education
8.	2014	Carroll M, Lawson K.	DeSales University & University of Texas	Pensilvania y Texas, Estados Unidos	Revista Anatomical Sciences Education
9.	2016	Morrison R.	Universidad de Chile y Universidad Bernardo O'Higgins	Santiago de Chile, Chile	Revista Historia Crítica

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones que se relacionan con la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional” se interesan por la terapia de la reconstrucción-terapia relacionada con la Guerra Mundial-, por la reconstrucción histórica de los inicios de la TO en Estados Unidos; por la identificación de los hitos de la Terapia Ocupacional (TO) y por los avances

de la educación en el pregrado y en el posgrado. Además, indagan por las relaciones de la TO con otros campos de conocimiento y los cambios conceptuales dentro de la profesión. La mayoría de estas investigaciones son de carácter documental.

Los resultados de los textos y de las investigaciones vinculan la TO como parte importante en la atención a heridos en las guerras mundiales evidenciando su desarrollo y las relaciones con la ocupación terapéutica y la re-educación vocacional (Dunton, 1919). Se destaca el valor del registro histórico y su mérito para la disciplina, y el papel del investigador (Barker & Colman, 2010). Se discuten los hitos pasados y actuales de la profesión, en los últimos se tiene en cuenta: la competencia, los profesionales, la autonomía y el estado actual (West, 1992).

En el pregrado se evidenció una preocupación por responder a las demandas de la población y a la realidad de la profesión a través de la implementación de un proyecto pedagógico. En el posgrado, se encontraron los desarrollos doctorales de otras profesiones que pueden incidir en los propios de la TO, relacionados con la preparación de práctica avanzada como solución a la complejidad del cuidado de la salud (Barba, Da Silva, Joaquim & De Brito, 2012; Pierce & Peyton, 1999).

Respecto a la relación de la TO con otros campos de conocimiento, se encontró que la ergonomía y la educación anatómica cumplen este criterio. Con la ergonomía existe una relación estrecha debido a que los terapeutas ocupacionales como rehabilitadores tienen que ver con la prevención de lesiones ocupacionales incluyendo la promoción y la protección del ambiente de trabajo; sin embargo, son profesiones distintas que demandan su propio proceso y deben respetarse. Con la anatomía, ofrece ambientes de aprendizaje en los

niveles iniciales de la profesión los cuales deben ser explorados con mayor precisión para comprender su impacto en los programas de TO (Carroll & Lawson, 2014; Gainer, 2008).

Las investigaciones relacionadas con la historia de los programas diferencian el uso de las palabras *ocupación*, *actividad* y sus conceptos relacionados, lo cual se vincula con los cambios que también ha tenido la profesión en torno a su uso (Bauerschmidt & Nelson, 2011). Finalmente, se evidencian el impacto del feminismo y el rol de las mujeres en la historia de la TO desde una preocupación por los niños y las niñas, pasando por pertenecer a voluntariados y luego, con el establecimiento de alianzas con los médicos para el afianzamiento y mantenimiento de la profesión. Se hallaron aportes importantes de Julia Lathrop (1858-1931), Susan Tracy (1864-1928), Susan Cox Johnson (1876-1932) y de los ayudantes para la reconstrucción (Morrison, 2016).

Solo algunas investigaciones van más allá de los resultados. En estas se abren discusiones sobre el posgrado, puntualmente los doctorados para terapeutas ocupacionales, lo cual, aunque no es un tema del pregrado, genera reflexión y cuestionamiento sobre el avance de la profesión considerando el doctorado profesional como una opción (Pierce & Peyton, 1999). Un segundo elemento a examinar, trata de los cambios conceptuales que ha tenido la TO, lo que implica sus transformaciones (Bauerschmidt & Nelson, 2011). El tercer elemento, demanda mayor profundidad y tiene que ver con el actual sistema evaluativo de los estudiantes de los programas de TO y si los mismos, responden a las exigencias de una profesión que se ocupa de la atención a poblaciones vulnerables. En este sentido, existe una preocupación sobre la coherencia entre el programa educativo con el tema evaluativo. Se espera, además, el establecimiento de un estrecho vínculo entre profesores, modelos de enseñanza aprendizaje y universidad en la construcción colectiva de

proyectos (Barba et al., 2012). Finalmente, se plantea una reflexión crítica sobre el papel fundamental de las mujeres en la historia de la disciplina, aunque poco reconocidas (Morrison, 2016).

2.1.1 Tendencias del estado del arte de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”

Una primera tendencia en el estado del arte mostró que la mayoría de los estudios realizaron una revisión documental de corte cualitativo, lo cual visibiliza una tendencia a profundizar en el dato, ahondando en la historia de la profesión para una comprensión más clara y contextual. En estos estudios, las experiencias y los relatos de los autores cobran relevancia.

Una segunda tendencia, muestra el desarrollo de investigaciones en distintos lugares de los Estados Unidos que centran su interés por los programas de TO a lo largo del país. A pesar de no existir una cantidad considerable, se evidencia la importancia de los temas educativos en la profesión de la salud social, reconociendo que la misma es clave para la atención de los sujetos que pueden requerirla en algún momento, aún sin tener una condición de discapacidad.

Finalmente, los hallazgos de la revisión sistemática indican que existen pocas investigaciones en bases de datos que den cuenta de la historia de los programas de TO en América Latina. Esto implica que se requieren más estudios, especialmente en América del Sur en donde se presenten evidencias sobre el tema, principalmente por los valiosos desarrollos históricos de los programas y por la adhesión a la acreditación de algunas universidades.

2.1.2 Tensiones del estado del arte de la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional”

Las tensiones que se presentan en la categoría “Historia de los programas de Terapia Ocupacional” tienen que ver con la tendencia a realizar estudios de tipo documental y cualitativo. Se requieren estudios que den cuenta de las distintas experiencias realizadas en América Latina en los programas. Estos pueden servir, por un lado, como insumo para compartir con otros y reconocer los propios caminos que se han tenido, y, por otro lado, para la toma de decisiones, para definir los rumbos que se le están dando a los programas y como formas de interlocución. Esto demanda que se puedan compartir en bases de datos reconocidas y de libre acceso para la construcción colectiva.

La educación de los terapeutas ocupacionales debe permearse de manera constante y profunda de los avances filosóficos, conceptuales, tecnológicos y sociales que se desarrollan en la profesión. Esto implica un compromiso de varios actores educativos en la revisión, implementación y valoración de esta intención.

2.2 Calidad de la educación en los programas de Terapia Ocupacional

Para la información relacionada en este apartado se realizó una revisión sistemática en la cual se buscaron las palabras claves *calidad de la educación* y *terapia ocupacional*, en español e inglés. Esta búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos y repositorios: Academic Search Complete, Directory of Open Access Journal (DOAJ), Ebsco Discovery Service (EDS), Tree of Science (ToS) y Web of Science (WoS). Los resultados de esta búsqueda se presentan en la figura 2.

Se encontraron 90 artículos científicos y un artículo en otra fuente, de los cuales se eliminaron 78 debido a que no se relacionan directamente con el tema de calidad de la

educación en los programas de terapia ocupacional, los artículos estaban duplicados en varias bases de datos o no eran de libre acceso. Los ocho artículos que cumplieron el proceso final corresponden al periodo de 2006-2017 (Ver tabla 2). Las investigaciones se han desarrollado más enfáticamente en Australia y, en segundo lugar, en proporción similar, en el Reino Unido, Taiwán, y Estados Unidos.

Las investigaciones realizadas en Australia tuvieron una tendencia a ser estudios de tipo cualitativo, en los cuales la voz de los actores educativos y profesionales fue fundamental (terapeutas ocupacionales que dirigían prácticas, estudiantes, documentos realizados por los estudiantes y terapeutas ocupacionales). Estos estudios indagaban por: i) los atributos que deben tener los terapeutas ocupacionales (TOs) en la práctica, ii) los elementos que deben tener un programa de práctica de calidad, iii) la calidad académica percibida por los estudiantes y los enfoques para estudiar, iv) las perspectivas de los educadores y de los estudiantes en torno a una práctica de calidad, v) las perspectivas de los estudiantes sobre un educador de práctica excelente y vi) la descripción de experiencias de aprendizaje para mejorar la práctica. Estas investigaciones emplean distintos métodos e instrumentos: grupos focales, cuestionarios, entrevistas, análisis de contenido y encuestas.

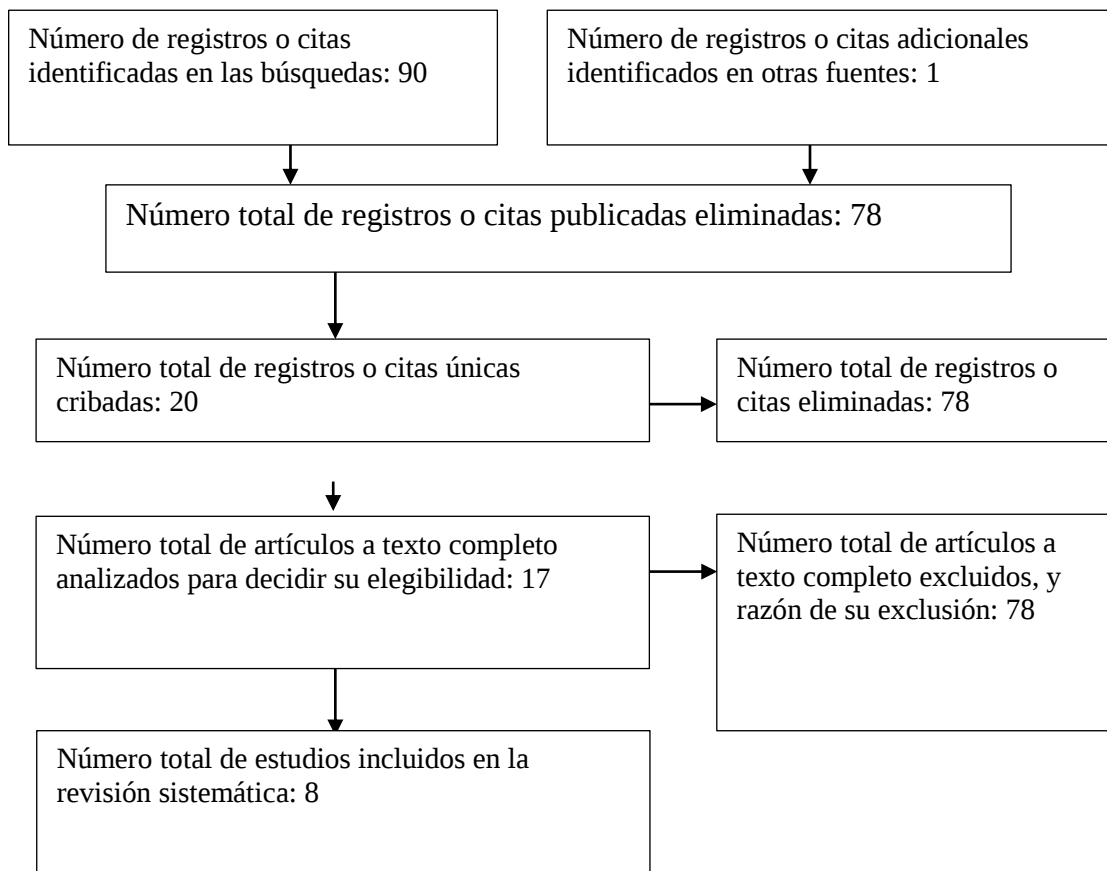


Figura 2. Diagrama de flujo de la información sobre la categoría “Calidad de la educación en Terapia Ocupacional” a través de las distintas fases de la revisión sistemática, adaptada de Urrutia y Bonfil, 2010, p.511.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Estudios sobre la categoría “Calidad de la educación y Terapia Ocupacional”

incluidos en la revisión sistemática.

Número	Año	Autor(es)	Institución(es)	Lugar	Documento
1.	2006	Lyons M, Mackenzie L, Bore M, Powis D.	University of Newcastle	Callaghan, New South Wales, Australia	Australian Journal of Occupational Therapy
2.	2007	Kirke, P, Layton N. Sim J.	Monash University	Victoria, Australia	Australian Journal of Occupational Therapy
3.	2010	Richardson, J.	Institute of Educational Technology, The Open University	Milton Keynes, Reino Unido	Scandinavian Journal of Educational Research
4.	2011	Rodger S, Fitzgerald C, Davila W, Millar F, Allison H.	University of Queensland	Queensland, Australia	Australian Journal of Occupational Therapy
5.	2012	Ariel H, Pang Chu-Hou, Li W, Shih Y, Su C.	Fu Jen Catholic University	New Taipei City, Taiwán (República de China)	Hong Kong Journal of Occupational Therapy
6.	2014	Rodger S, Thomas Y, Greber C, Broadbridge J, Edwards A, Newton J, Lyons M.	-University of Queensland -James Cook University -University of Worcester - Sunshine Coast Health Services District -Senior Rehabilitation Consultant -Mater Health Services -Occupational Therapy Australia	-Santa Lucía, Australia - Queensland, Australia - Worcester, United Kingdom - Queensland, Australia -Gold Coast, Australia -Brisbane, Australia Coorparoo -Queensland, Australia	Australian Journal of Occupational Therapy

			-University of the Sunshine Coast		
7.	2017	Roberts M, Fitzgerald D.	-Griffith University -Gold Coast Hospital and Health Service	-Queensland, Australia	The Open Journal of Occupational Therapy
8.	2017	Barnes L, Parish R Estados Unidos	University of Mississippi Medical Center	Jackson, Estados Unidos	Journal of Educational Evaluation for Health Professions

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las investigaciones relacionadas en la tabla 2 demuestran y relevan el subtema de las habilidades -destrezas en la comunicación y resolución de problemas- y cualidades -capacidad para interactuar con otros, responsabilidad y orientación ética- importantes para ingresar en un programa de calidad (Lyons, Mackenzie, Bore & Powis, 2006). Además, de los factores fundamentales para la calidad: i) retroalimentación continua y balanceada, ii) conocimiento y accesibilidad de los educadores, iii) comunicación clara de las expectativas, iv) interés del educador, y v) apoyo y creencia en los estudiantes y en sus habilidades. Adicionalmente, se encontró la importancia de ofrecer desarrollo profesional continuo a los educadores de práctica, el reconocimiento a su contribución a la educación y la colaboración estrecha entre universidades y educadores de práctica (Kirke, Layton & Sim, 2007).

Lo anterior se aprecia en un estudio en el cual se brindan elementos para la calidad de las experiencias de aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como la preparación universitaria, el ambiente de aprendizaje acogedor, la orientación y las expectativas claras, los programas graduales para el aprendizaje de experiencias, la calidad en el modelamiento y la práctica, el enfoque y las expectativas consistentes, la retroalimentación, y las

relaciones honestas y abiertas, además de tener en cuenta la experiencia del supervisor y las destrezas de los estudiantes (Rodger et al., 2011). En otro estudio del mismo autor se encontró que se debe brindar un desafío “justo” a los estudiantes para que se conviertan en educadores de práctica excelente, además de los siguientes temas: valorar una relación recíproca, facilitar oportunidades y experiencias de aprendizaje, y fomentar la autonomía e independencia (Rodger et al., 2014).

Respecto a resultados relacionados con la calidad de la supervisión en la práctica, se encontró que los supervisados (estudiantes) tienen actitudes positivas ante esta acción, y se comprometen con este proceso considerándolo importante. Estiman, además, que la supervisión impacta de manera positiva en su práctica profesional y que el supervisor les ayudó a ampliar su conocimiento (Roberts & Fitzgerald, 2017). Las investigaciones rastreadas dejan abierta la discusión sobre la importancia de los docentes de práctica, de manera que se les haga un reconocimiento, se les empodere y capacite para impactar la práctica, la educación y la investigación (Kirke et al., 2007). Se plantea, además, que es importante conocer cómo los atributos de los profesores de práctica inciden positivamente en los resultados del aprendizaje (Rodger et al., 2014) y se plantean fases para los sitios de práctica: preparación, mantenimiento y revisión (Rodger et al., 2011). Finalmente, se proponen elementos que pueden servir para otros contextos: enfoque basado en la investigación (práctica basada en la evidencia) para detectar necesidades educativas, colaboración investigativa entre estudiantes y académicos, programas educativos basados en las teorías del aprendizaje y el enfoque de aprendizaje combinado (Roberts & Fitzgerald, 2017).

En el Reino Unido, se realizó un estudio de tipo cuantitativo en el cual se aplicó una versión combinada del “Course Experience Questionnaire (CEQ)” y del “Revised Approaches to Studying Inventory (RASI)” a través de un cuestionario y de preguntas complementarias de información demográfica. Se siguieron los procedimientos normales para el uso de cuestionarios en la investigación intercultural (Richardson, 2010) y se identificaron la calidad académica percibida y los enfoques para estudiar. La población que participó en el estudio fueron 580 estudiantes pertenecientes a siete instituciones, quienes cursaban séptimo semestre, y pertenecían a 19 cohortes, en el periodo abril de 2005 a junio de 2006. Los resultados mostraron diferencias a nivel individual y por cohortes, en lo relacionado con la calidad académica y los enfoques para estudiar. Se propone que el estudio de la calidad del aprendizaje se realice por cohortes en vez de hacerlo por sujetos (Richardson, 2010).

En Taiwán, se realizó un estudio cuantitativo para conocer las percepciones y la satisfacción de los estudiantes en el trabajo de campo. La población estuvo constituida por 67 estudiantes de último año de seis universidades del país. Los resultados mostraron: baja satisfacción con el ambiente hospitalario; los estudiantes que consideraron necesaria una preparación a las prácticas de campo, tuvieron una alta satisfacción con la experiencia de las prácticas en comparación con los que la consideraron innecesaria; quienes practicaron en el campo de discapacidad física, estuvieron más satisfechos que aquellos que practicaron en el campo de la discapacidad psiquiátrica; la percepción de los estudiantes fue un predictor significativo para el grado de satisfacción con el trabajo de campo. Se concluye, la necesidad de elevar la calidad de la educación clínica de los estudiantes, y la posibilidad

de mejorar las instalaciones y los espacios en los ambientes hospitalarios (Ariel, Pang, Li, Shih y Su, 2012).

En Estados Unidos, se realizó una investigación con componentes cuantitativos y cualitativos con el propósito de evaluar y mejorar el proceso de consejero en la relación docente-estudiante en estudiantes de TO. Participaron dos cohortes, una de 80 y otra de 88 estudiantes. Se les administró un cuestionario y se sistematizaron los comentarios para ser analizados, descubriendo temas emergentes (Barnes & Parish, 2017). Los resultados se organizaron en varios momentos. En el primero, se encontró que al aumentar el número de reuniones con los consejeros se obtuvo mayor percepción de beneficio para los estudiantes. En el segundo, se descubrió un mejoramiento en la percepción del aconsejado en relación con los beneficios del programa de asesoramiento. Finalmente, ante la pregunta de si ellos habían desarrollado relaciones con mentores miembros de la facultad distintos a los consejeros asignados, indican que con el tiempo los estudiantes tienden a relacionarse con personas con quienes sienten una habilidad natural para comunicarse. Se concluye la importancia de las relaciones consejero-estudiante y las políticas en relación con las mismas en las universidades.

2.2.1 Tendencias del estado del arte sobre la categoría “Calidad de la educación en los programas de terapia ocupacional”

La mayoría de los estudios desarrollados tienen una dimensión cualitativa, con una inclinación a dar un rol fundamental a los actores educativos, lo que moviliza a los estudios de la calidad hacia una investigación distinta a la que tradicionalmente se desarrolla con un ánimo cuantitativo. Un segundo elemento, que vale la pena retomar, tiene que ver con que la calidad de la educación no se relaciona solamente con los logros académicos sino con las

habilidades y cualidades del estudiante. Especialmente en TO, estas cualidades pueden estar presentes al ingreso a los programas o se pueden fomentar dentro de los planes de estudio, como lo indica el estudio de Lyons et al., (2006).

Como tercer elemento, la calidad de la educación se relaciona con la preocupación por el aprendizaje a partir de lo cual, se proponen estudios para el aprendizaje colectivo (Richardson, 2010). Es necesario destacar esta relación debido a que tiene apoyo teórico y experiencial, y se encuentra en estrecha relación tanto con lo que los estudiantes desean, los profesores buscan y los egresados esperan obtener, como con lo que la sociedad demanda para impactar sus prioridades.

Un cuarto elemento, es la preocupación por la asignación de recursos a las universidades y, el papel de los profesores y su deseable acompañamiento en una educación permanente (Kirke et al., 2007). Esta inquietud la presentan especialmente los estudios en Australia, aunque cobra relevancia ante la situación general de la educación superior en relación con el tema de su financiación y las formas para conseguir recursos.

Finalmente, se destaca la tendencia generalizada a realizar estudios sobre las prácticas profesionales para la formación de los terapeutas ocupacionales, las cuales constituyen un punto crítico en la educación de los profesionales. En este sentido, los aportes de las distintas investigaciones son cruciales; sin embargo, los mismos deben tener en cuenta el contexto y la realidad particular de estos escenarios en los programas objetos de estudio.

2.2.2 Tensiones del estado del arte sobre la categoría “Calidad de la educación en los programas de terapia ocupacional”

Una vez definido el estado del arte sobre la categoría “Calidad de la educación en los programas de Terapia Ocupacional” y las tendencias presentes se evidencian tres tensiones. La primera, consiste en reconocer que, a pesar de existir estudios internacionales sobre la calidad de la educación en los programas de Terapia Ocupacional, no se destaca la incorporación de estudio de casos ni de aspectos novedosos que surgen de los mismos para las propias experiencias en los contextos particulares de la región. Lo anterior indica que se está asumiendo la tendencia a cumplir con los criterios internacionales y nacionales sobre la calidad de la educación sin reflexionar, analizar, conceptuar y proponer formas de articulación que tengan en cuenta tanto los desarrollos propios de la profesión como el contexto particular histórico, latinoamericano, en universidades del Estado y con un alto compromiso social.

La segunda tensión se relaciona con el papel crítico que tiene el educador-terapeuta ocupacional en los sitios de práctica reconociendo que este momento es vital para el desarrollo de los egresados. Pareciera que se descuida o no se acompaña lo suficiente a los docentes que se les encomienda esta actividad. Así mismo, aparentemente los docentes no demandan el acompañamiento necesario por parte de la gerencia, el personal administrativo y de oficios varios de las instituciones para el desarrollo adecuado de su docencia, ni locaciones adecuadas y materiales suficientes, tema recurrente para una profesión que se interesa por el bienestar y la calidad de vida a través de la ocupación.

Finalmente, se evidencia la preocupación por la financiación de los programas mediante la búsqueda de recursos a través de estrategias que ponen en riesgo algunas

funciones misionales de la universidad. Puntualmente, se cuestiona cómo en las prácticas, a pesar de ser un lugar fundamental para la educación de los terapeutas ocupacionales, se acuden a alternativas de suplencia que pueden afectar la calidad (Kirke et al., 2007).

2.3 Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional

Para esta categoría se realizó una revisión sistemática con las palabras clave: *procesos académicos, enseñanza y aprendizaje, y terapia ocupacional*, en español e inglés. En algunas bases de datos se suspendió la indagación de las palabras clave *procesos académicos* debido a que no arrojaba ningún resultado. La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos y repositorios: Academic Search Complete, Directory of Open Access Journal (DOAJ), Ebsco Discovery Service (EDS), Tree of Science (ToS) y Web of Science (WoS). Los resultados de esta búsqueda se presentan en la figura 3.

En síntesis, en las cinco bases de datos consultadas se encontraron 17 artículos científicos y dos artículos de otras fuentes, de los cuales se eliminaron 10 debido a que se encuentran en un idioma poco accesible (japonés), se repiten en otras bases de datos o no eran de libre acceso. Los nueve artículos que cumplieron con los criterios corresponden al periodo 2002-2017 (Ver tabla 3). El país que más investigaciones reporta es Estados Unidos, seguido del Reino Unido y en menor proporción y en igualdad de reportes Australia, Alemania, Brasil y Sudáfrica.

Este grupo de publicaciones se interesan por comprender varios temas que se pueden agrupar en: enseñanza y aprendizaje, educación interprofesional, plan de estudios y razonamiento crítico. En el primer subgrupo se encuentran los que indagan por las relaciones entre los principios de la TO y el uso de enfoques de enseñanza aprendizaje

(Greber, Ziviani & Rodger, 2007); el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la práctica reflexiva (Wong, Whitcombe & Boniface, 2016); la valoración de los estudiantes en la atención a la madre y el bebé en ambiente hospitalario dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje (Joaquim, El-Khatib, & De Souza, 2016); y sobre la enseñanza y el aprendizaje del Cuidado de la Salud Basado en la evidencia (“Evidence-Based Health Care”, EBHC) (Schoonees, Rohwer & Young, 2017).

El segundo subgrupo, se interesa por el impacto de la educación interprofesional en el pregrado (Reeves, Freeth, McCrorie & Perry, 2002) y en distintos programas de estudio (Bohrer et al., 2016). El tercer subgrupo se relaciona con el plan de estudios y se interesa por saber si los profesores enseñan los conceptos más apropiados relacionados con la manipulación de pacientes para los traslados y sus implicaciones para el plan de estudios (Frost & Barkley, 2012), y los contextos para la revisión de los planes de estudio en TO (Burwash, Snover & Krueger, 2016). El cuarto, y último subgrupo se preocupa por los niveles de razonamiento crítico del pregrado y de la maestría en TO (Mitchell & Xu, 2011).

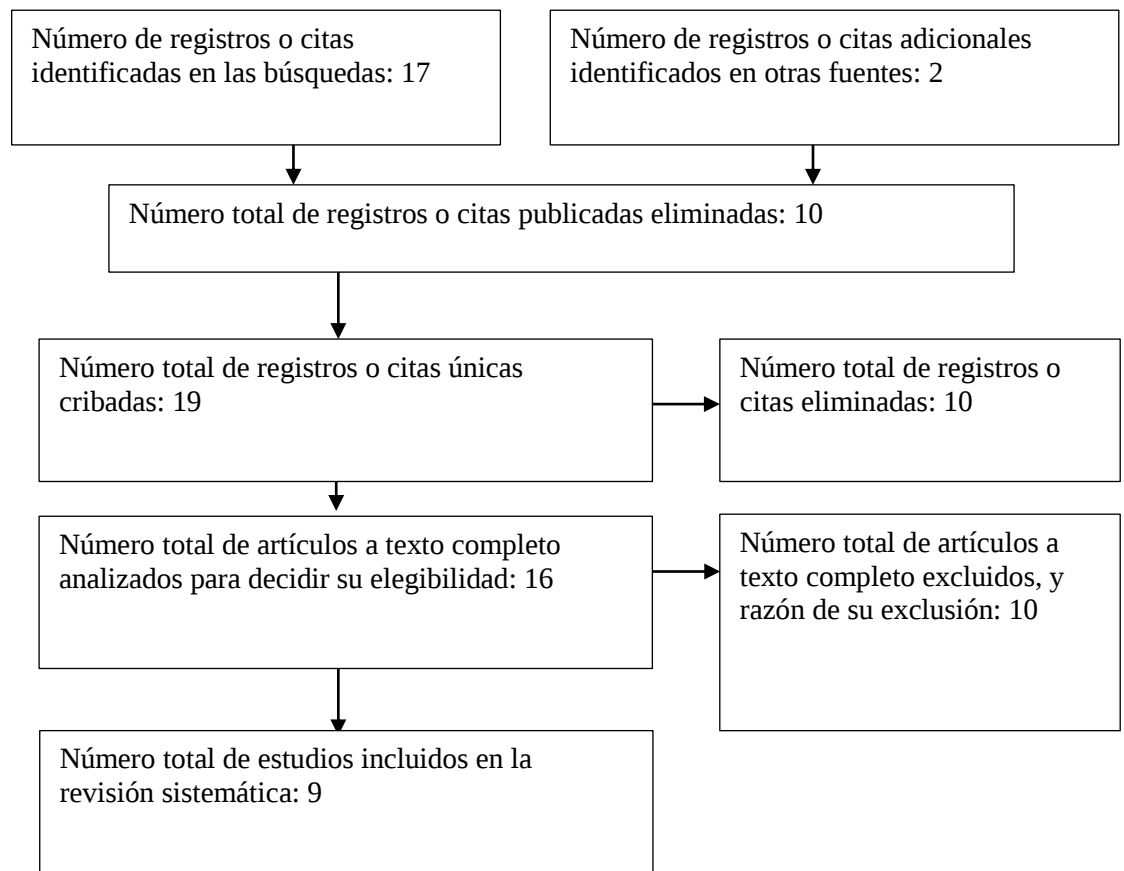


Figura 3. Diagrama de flujo de la información de la categoría “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional” a través de las distintas fases de la revisión sistemática, adaptada de Urrutia y Bonfil, 2010, p.511.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Estudios de la categoría procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional incluidos en la revisión sistemática.

Número	Año	Autor(es)	Institución(es)	Lugar	Documento
1.	2002	Reeves S, Freeth D, McCrorie P, Perry D.	City University London	Londres, Reino Unido	Journal Medical Education
2.	2007	Greber C, Zilviani J, Rodger S.	Education Queensland	Moffat Beach, Australia	Australian Journal of Occupational Therapy
3.	2011	Mitchell & Xu.	University of Tennessee and University of Memphis	Memphis, Tennessee	American Journal of Occupational Therapy
4.	2012	Frost L, Barkley W.	Sacred Heart University and Walden University	Fairfiel, Connecticut y Minneapolis, Minnesota	American Journal of Occupational Therapy
5.	2016	Bohrer A, Heinze C, Höppner H, Behrend R, Czakert J, Hitzblech T, Kaufmann I, Maaz A, Rübiger J, Peters H.	Evangelische Hochschule Berlin, Alice Salomon Hochschule Berlin, Charité - Universitätsmedizin Berlin	Berlín, Alemania	Journal of Medical Education
6.	2016	Burwash S, Snover R.	Eastern Washington University	Washington, Estados Unidos	Open Journal of Occupational Therapy
7.	2016	Wong K, Whitcombe S, Boniface G.	Cardiff University	Cardiff, Reino Unido	Journal Reflective Practice
8.	2016	Joaquim, El-Khatib, & Barba.	Universidade Federal de San Carlos	San Pablo Brasil	Cuadernos Brasileños de Terapia Ocupacional
9.	2017	Schoonees A, Rohwer A, Young T.	Stellenbosch University	Cape Town, South Africa	PLos ONE

Fuente: Elaboración propia.

El primer subgrupo lo conforman cuatro estudios que se interesaron por la enseñanza y el aprendizaje; los métodos están relacionados con la revisión de literatura, grupos focales y encuestas. Las poblaciones que participaron eran estudiantes y miembros del equipo profesional en ambientes de práctica y universitarios (Wong et al., 2016); seis estudiantes, tres maestros, 26 madres y sus 28 bebés (Joaquim et al., 2016); seis profesores de Nutrición Humana y Terapia Ocupacional y cinco profesores de Fisioterapia y de Habla, Lenguaje y Audición; además de 53 (30%) de los estudiantes invitados.

La discusión que plantearon estas investigaciones tiene que ver con la necesidad de que los terapeutas ocupacionales comprendan el proceso de enseñanza aprendizaje como una forma de selección de herramientas óptimas y como la relación del proceso con los principios de la TO, tanto para el trabajo con los estudiantes como para incorporarlo en la atención de pacientes como lo indican Greber et al., (2007). Esto se vincula con lo que plantean Wong et al.,(2016) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la reflexión en la TO, teniendo en cuenta que esta habilidad debe cumplir condiciones como la experimentación, la orientación y el entorno de apoyo. Así mismo, Joaquim et al., (2016) plantean la idea del estudiante como sujeto de atención y cuidado del profesor, sin dejar de lado la madre y el bebé prematuro en hospitalización como sujetos de atención y cuidado del terapeuta ocupacional.

Otra discusión a partir de estos estudios tiene que ver con la orientación para los estudiantes sobre estrategias como el Cuidado de la Salud Basada en la Evidencia, en el sentido, de si al comienzo de la carrera la conocen, es más probable que las empleen en la toma de decisiones. Se ha encontrado que los terapeutas con amplio recorrido profesional tienden a tomar decisiones clínicas basados más en la experiencia que en la evidencia.

Dos estudios que se interesaron por la Educación Interprofesional y que hacen parte del segundo subgrupo emplearon métodos cuantitativos y cualitativos; vincularon a estudiantes, facilitadores (instructores de práctica) y pacientes (Reeves et al., 2002) y coordinadores de proyecto, instructores y estudiantes por institución (Bohrer et al., 2016). Se emplearon cuestionarios, entrevistas y observaciones. La primera investigación relacionada con el entrenamiento en ambiente clínico fue valorada de forma positiva por los estudiantes, - especialmente por el aprendizaje experiencial-, y por los pacientes del servicio; mientras que los facilitadores indicaron agotamiento. El segundo estudio, resaltó la importancia de la logística y de no tener preconceitos cuando se participa en la educación interprofesional. En el segundo estudio, se reconoció la experiencia como un elemento positivo para el entrenamiento clínico, aunque se señala que existen algunas barreras como la ubicación geográfica y las distintas regulaciones que tienen las universidades en el caso de los cuatro programas que participaron (Medicina, Terapia Ocupacional, Fisioterapia y Enfermería).

Dos investigaciones se interesan por analizar el plan de estudios de TO (Burwash et al., 2016; Frost & Barkley, 2012). En estas se valoran conceptos para la manipulación del paciente y el plan de estudios. En el primero, la población estuvo conformada por 238 escuelas y en el segundo por un programa con porcentajes asignados a dimensiones de aprendizaje por el instructor. En el primero se desarrolló un cuestionario de autorreporte (“Patient Transfer Curriculum Survey”); el análisis de los datos se realizó con el SPSS versión 16.0. Los resultados del primer estudio indican que el método más enseñado para la transferencia de pacientes fue el tradicional (78%). Esta tendencia se vincula con un comportamiento y una creencia normativa tradicional; sin embargo, algunos educadores

(55%) tienen la intención de enseñar la Manipulación Segura del Paciente desde una creencia normativa de la misma (Frost & Barkley, 2012). El segundo estudio mostró que en la mayoría de los cursos analizados disminuye el conocimiento fundacional y se incrementa la aplicación y la integración, lo que se puede vincular con que la TO pretende, por medio de la ocupación humana, dar soluciones a la calidad de vida y el bienestar de los sujetos (Burwash et al., 2016).

El primer estudio pone en discusión si los profesores no son conscientes de que la técnica tradicional y el poco acceso a la tecnología para manipular al paciente puede generar lesiones. Se encuentra una brecha entre lo que se enseña y las mejores prácticas. Se requiere evidencia que apoye la acción docente, especialmente en los sitios de práctica. La investigación presenta aspectos como los vacíos en la literatura de TO, los pocos investigadores comprometidos con esta línea, el hecho de que en los lugares de práctica no existan políticas de manipulación segura del paciente y de que las asociaciones no están educando a la comunidad de terapeutas ocupacionales (Frost & Barkley, 2012). El segundo estudio muestra la descentralización del currículo por contenidos y lo pone en una mirada de inquietud por el proceso de aprendizaje centrado en los cursos. Además, invita a analizar lo que se espera del progreso de los estudiantes a través de los planes de estudio (Burwash et al., 2016).

El último subgrupo, lo compone un estudio que se interesa por el razonamiento crítico. En este estudio participaron nueve cohortes de estudiantes, cuatro de pregrado (1997, 1998, 2001 y 2003) y cinco de posgrado (2005 a 2009). Se aplicaron dos instrumentos: Evaluación del Pensamiento Crítico Watson-Glaser (“Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” -WGCTA-), y la Prueba de Lectura Nelson-Denny (“Nelson-Denny

Reading Test”). La primera consta de cinco subescalas: inferencia, reconocimiento de suposiciones, deducción, interpretación y evaluación de argumentos; la segunda de tres áreas: vocabulario, comprensión lectora y tasa de lectura (Mitchell & Xu, 2011). Los resultados mostraron que los estudiantes del pregrado obtuvieron una leve puntuación mayor en el reconocimiento de suposiciones en comparación con los estudiantes de posgrado; en la segunda prueba las diferencias no fueron significativas.

2.3.1 Tendencias del estado del arte de la categoría “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional”

La primera tendencia muestra la importancia que se le está dando al estudiante como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, situación clave que se relaciona con las nuevas líneas en educación. Lo anterior constituye un hecho suficientemente reconocido en todas las profesiones, especialmente en las relacionadas con la salud social. Sin embargo, existe una preocupación porque este énfasis se convierta en un estilo característico de la educación que deje de lado un proceso propio de análisis de la TO. En este sentido, se deben revisar los pros y los contras de esta propuesta.

La segunda tendencia se ubica en la propuesta de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje: enseñanza de la Salud Basada en la Evidencia, aprendizaje experiencial, Manipulación Segura del Paciente y otras. Estas son interesantes y pertinentes desde los análisis de los mismos artículos porque proponen que los educadores estén actualizados en avances científicos, tecnológicos y sociales.

La tercera tendencia, sigue siendo el cuidado que se le debe prestar a las prácticas profesionales como punto clave en la educación de los terapeutas ocupacionales. Aquí se plantea la indispensable condición de nutrir estos espacios con suficiente evidencia para los

procesos de enseñanza aprendizaje. Para reconocer que es un punto crítico se requiere mayor construcción a través de investigaciones de libre acceso reconocidas en bases de datos que permitan nutrir el estado del arte de este momento educativo.

2.3.2 Tensiones del estado del arte de la categoría “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en Terapia Ocupacional”

La primera tensión muestra cómo las investigaciones dan relevancia a los estudiantes como sujetos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque se requiere mayor investigación y acción para orientar estos procesos en la TO. Se deben identificar distintas condiciones al inicio, durante la permanencia y al egreso de los estudiantes en aspectos como: i) conocimiento de las condiciones sociales y demográficas, ii) valoración de habilidades, destrezas e intereses, y motivaciones para ingresar a la carrera y iii) proyecciones en la misma. Estos elementos se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje, pero van más allá de este constructo; tienen que ver también con ser estudiante, ser sujeto y ser ciudadano; además, con la interacción con el profesor quien debe integrarse en este proceso.

A partir de este conocimiento particular se pueden proyectar estrategias contextualizadas de enseñanza aprendizaje en relación con las historias de vida de los sujetos que se interesan por la TO, de manera que incidan realmente en su construcción como sujetos. Así se dará a la educación de los terapeutas ocupacionales una aproximación mayor para que incidan en su bienestar y calidad de vida como medios de construcción personal y familiar. Esto demanda recursos logísticos, investigativos y de docencia que se deberían articular con el programa y con las políticas propias de la universidad.

El cambio que se propone al plan de estudios de pasar de un modelo centrado en los conocimientos a otro centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje es interesante, pero a la vez debe ser tomado con cautela. Es necesario evitar las modas teóricas que impiden reflexionar sobre las prioridades de la formación, mediante el debate en los cuerpos docentes, estudiantiles y de egresados, en búsqueda de una construcción colectiva de los propósitos del plan de estudios. En la educación de los terapeutas ocupacionales persiste la tensión por el momento crítico de las prácticas profesionales, momento en el cual se demanda evidencia que apoye las ejecuciones y reflexiones que se realizan en estos espacios. La sistematización de experiencias y la construcción a partir de las mismas es un deber de los sujetos vinculados a estos escenarios; sin embargo, para que esto sea efectivo, se requieren tiempos, espacios y personal que permita consolidar estos procesos.

2.4 Conclusiones del estado del arte

Una vez se ha dado cuenta de los estudios de las tres categorías enunciadas, sus tendencias y tensiones, se van a presentar los argumentos que muestran la validez de esta investigación para la educación en terapia ocupacional.

Se requiere continuar desarrollando y visibilizando estudios en América Latina que den cuenta de la historia de los programas de TO en cada uno de los países, de manera que se identifiquen las situaciones sociales y económicas que incidieron en su origen, desarrollo y estado actual de la profesión. Esto devela la importancia de conocer la memoria de los programas; especialmente se requiere profundizar en las voces de los actores educativos involucrados. Además, es necesario indagar sobre los desarrollos de los currículos, sus perspectivas y enfoques, en relación con las condiciones sociales de las particularidades de las universidades en las cuales se desarrollan los programas.

La necesidad de conocer la *biografía* educativa de los programas es fundamental debido a que permite dar cuenta del conocimiento acumulado, el cual tiene un valor esencial en los propios desarrollos educativos de la profesión. Explicitar este conocimiento permitirá soportar las proyecciones de la educación en Terapia Ocupacional y aplicar sus principios en la formación de profesionales para América Latina.

En segunda medida, es necesario indagar sobre el tema de la calidad de la educación superior debido a que no se encuentran investigaciones en América Latina que desde el conocimiento del propio contexto se interesen por el asunto en la región. Parece ser que los currículos se ajustan a las demandas internacionales y nacionales, sin pasar por el análisis y la reflexión de los actores educativos que participan en estos. Aunado a que, a pesar de existir estudios sobre la calidad en otras latitudes, no se están retomando aquellos que podrían contribuir a deliberar sobre el tema en la región.

Otro elemento, que se suma a la relevancia de la investigación sobre la calidad de la educación en los programas de TO tiene que ver con su vínculo directo con el aprendizaje y, en este sentido, la relevancia de las prácticas como momento de enseñanza aprendizaje crucial en la formación de los profesionales. En esta última, son fundamentales las actitudes del docente y el ambiente de aprendizaje.

Finalmente, vale decir que esta investigación reflexiona y analiza el papel que tienen los actores educativos en la enseñanza y el aprendizaje, indagando no solo en las teorías sino primordialmente en los testimonios de directivos docentes, estudiantes y egresados quienes desde su propia cotidianidad dan cuenta de sus fortalezas y necesidades. Esto permite la construcción de la realidad dentro del contexto particular del cual hacemos parte los latinoamericanos.

Los procesos académicos de enseñanza aprendizaje se sitúan en la propia historia de los programas; y sus desarrollos y retos propios que se visualizan en los involucrados. Por ende, este es un aporte a la educación en TO en América Latina, en donde se construyen ideas para dialogar con la formación entendiendo que las prácticas profesionales juegan un rol fundamental en la educación de los terapeutas ocupacionales comprometidos, críticos, empáticos, propositivos y respetuosos de la diversidad.

Capítulo III. Marco categorial

Este capítulo presenta el marco categorial de esta tesis doctoral. Expone el marco legal y las categorías teóricas preliminares (categorías de análisis) desarrolladas desde las concepciones teóricas de varios autores y textos clásicos. El marco legal muestra algunos documentos internacionales y regionales, y las categorías teóricas dan cuenta de las concepciones que se han desarrollado sobre la calidad de la educación superior, en general, en la Terapia Ocupacional (TO), y en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en TO. El marco categorial intenta mostrar la orientación de la investigación, delimitarla y ayudar a la construcción del sistema teórico que fundamentará la tesis.

3.1. Marco normativo internacional y regional

Para conocer la temática de la educación superior, como contexto de esta investigación en la región latinoamericana, fue necesario indagar sobre los documentos existentes. A continuación, se presenta la información sobre la documentación internacional y regional en torno a la educación superior hallada en las bases de datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); entre 1990-2017. El marco normativo se ha organizado en tres periodos: 1990-1999, 2000-2009 y 2010-2017 (ver tablas 4-6).

3.1.1 Documentos internacionales y regionales (1990-1999) sobre educación superior

En este apartado, se presentan 15 documentos sobre educación superior durante el periodo 1990-1999, 13 internacionales y dos regionales (ver tabla 4). Es fundamental reiterar, como ya se hizo anteriormente, la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, la cual, enuncia en el artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación, dando un

énfasis a la enseñanza y una alta valoración a los derechos y libertades, siendo esta un elemento clave para el desarrollo social de las naciones (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Esta declaración es prioritaria porque da el sustento a la educación como derecho fundamental.

Tabla 4. Documentación internacional y regional sobre educación superior (1990-1999)

Nombre	Organismo que la expide	Año
Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) Jomtiem*	UNESCO	1990
Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior	UNESCO	1995
Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: introducción general **	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y UNESCO	1996
Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe **	UNESCO	1996
Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción	UNESCO	1998
Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior	UNESCO	1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: documento de trabajo	UNESCO	1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Debate temático: la formación del personal de la educación superior.	UNESCO	1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Debate temático: La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto.	UNESCO	5-9 de octubre 1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el S XXI. Visión y Acción. Debate académico: La educación superior y la investigación: Desafíos y oportunidades	UNESCO	5-9 de octubre 1998

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el S XXI. Visión y Acción. Debate temático: Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas	UNESCO	1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el S XXI. Visión y Acción. Debate académico: La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil	UNESCO	1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el S XXI. Visión y Acción. Hacia un programa 21 para la educación superior	UNESCO	Julio 1998
Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe **	UNESCO	31 de marzo 1998
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción	UNESCO	1999

Fuente: Elaboración propia. *Documento del tema Educación para Todos. **Documentos

regionales sobre América Latina y el Caribe.

En 1990 se publicó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), en la cual se afirma que es necesario acondicionar de mejor manera la educación, y, por ende, su calidad. Se establecen objetivos fundamentales como: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje con herramientas esenciales -lectura, escritura, expresión oral, entre otras- y de contenidos básicos -conocimientos teóricos y prácticos, valores, etc.-; respetar y enriquecer la herencia cultural, lingüística y espiritual; transmitir y enriquecer los valores culturales y morales; y construir niveles y tipos de educación y capacitación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990).

Esta declaración hace parte de cinco documentos fundamentales en el movimiento de Educación Para Todos, de los cuales se comentará más adelante de acuerdo con la agrupación cronológica. Los otros cuatro documentos son: *Marco de Acción de Dakar*.

Educación Para Todos (Cumplir nuestros compromisos comunes) (2000); *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT)*, el *Acuerdo de Mascate* (2014); *Informe de vigilancia mundial sobre la Educación Para Todos* (2015) y; *Declaración de Incheon Educación 2030, hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida* (2015).

Continuando con los documentos internacionales y regionales, en 1995 se presentó el “*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*”, en el cual se destaca el interés por la educación superior. En este se muestra la tendencia al aumento de estudiantes, la desfinanciación de la educación pública y, la brecha entre la enseñanza y la investigación de las distintas comunidades académicas. Estas condiciones propiciaron discusiones en torno al tema, antecedente de ello es la resolución 27ª de la Conferencia General, en 1993, base del Documento de Política.

Cabe anotar que en el documento de 1995 se evidenció interés por la actualización de la enseñanza y el aprendizaje, mostrando un atractivo por la inter y multidisciplinariedad para favorecer el impacto de los métodos pedagógicos y el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se apreció interés por la calidad de la educación superior, reconociendo que es un concepto multidimensional relacionado con el entorno de los sistemas, de los propósitos institucionales y de las disciplinas particulares. Vinculando también la calidad con la enseñanza, la formación y la investigación, el personal, los programas y el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995).

En 1996, se realiza la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias, en la que se expone la situación de América Latina y el Caribe y los principios que debían orientar la

educación superior en su momento. Dentro de la situación, se da cuenta de la expansión cuantitativa, de la diversificación de las instituciones de educación superior (IES), de la privatización y la internacionalización. Dentro de los principios se mencionan: anticipación y prospectiva, autonomía responsable, rendición de cuentas, educación permanente y sin fronteras, acceso basado en el mérito, diversificación, flexibilidad curricular y cultura de paz (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996).

En 1996, se publica la *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. En esta, 25 países de la región hacen varias proclamaciones entre las que se destacan la educación superior como herramienta fundamental para el mundo moderno y para la formación de ciudadanos con base en los valores humanos, lo cual, redundará en el desarrollo social, la producción, y el crecimiento económico, entre otros. Además, el documento hace énfasis en la educación superior como propiciadora del análisis crítico de anticipación y proyección (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996).

En 1998, se publica la *Declaración Mundial sobre la educación superior*, en la cual se presentan elementos para modificar la enseñanza, y se da cuenta de la importancia de la educación superior, del aumento en el acceso a la misma y de su valor para el desarrollo sociocultural y económico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998a). Se resaltan los artículos, primero y décimo primero. En el primero se promueve “en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática [...] y el fortalecimiento de los enfoques humanistas” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p. 5). En el décimo primero, la

evaluación de la calidad, entendida esta como un concepto pluridimensional, con mirada internacional, para la cual la selección de personal, así como su actualización permanente es importante y necesaria.

En el mismo año, el Marco de acción prioritaria para la Educación Superior propone acciones nacionales, involucrando los estados miembros; respecto a los sistemas e instituciones, tiene en cuenta la misión; y en cuanto a lo internacional, retoma el tema de cooperación. El marco plantea como fundamental la accesibilidad vinculada con el mérito y la no discriminación para el ingreso a la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 1998).

También en 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se socializa el documento *La educación superior en el siglo XXI, Visión y acción*. En este documento se presentan los 12 debates en relación con el tema, de los cuales en este estudio se retomarán cinco como base para esta investigación: formación del personal, visión estudiantil, investigación, contribución de la educación superior y, mujeres y educación. Se presentan la situación de la educación superior y los hallazgos de temas como: pertinencia, calidad, administración y financiación, y cooperación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998c).

Uno de los debates sobre la educación superior plantea la formación del personal como medio para una enseñanza superior de calidad. En este punto, se vinculan el marco laboral docente y las condiciones de empleo. Se asocia, además, la formación para las personas que hacen parte de las universidades, en las que se deben fomentar los objetivos de la institución y las posibilidades de cambio permanente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1998d).

En el documento de la Unesco denominado *La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto* se resalta la incidencia de la educación superior a través del tiempo, como forma de comprender y articularse con los cambios sociales a nivel nacional e internacional. También se reconoce el papel de la tecnología, las demandas de educación y formación de calidad, y el aprendizaje para todos durante la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998e).

En los debates académicos del año 1998, se cuestiona la educación superior y la investigación, se plantea la importancia de la búsqueda del conocimiento como forma de incidir en la calidad de vida de las sociedades. Se proponen cuestiones como la concepción utilitarista en las universidades vinculadas con la investigación, la importancia de la enseñanza superior y sus insumos, y las habilidades de investigación en comunión entre el estudio de la naturaleza y del hombre (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998b).

Otro debate que trata sobre las mujeres y la educación superior indica la necesidad de fortalecer su rol en la educación superior, iniciando por el propio ambiente universitario y su impacto en la sociedad. Se incita a aumentar la participación de las mujeres en la ciencia y la tecnología, y en la toma de decisiones estratégicas. Se busca puntualmente la promoción de los derechos de las mujeres, el acceso a la educación superior y el aumento de capacidades de dirección (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998b).

En otro debate se trata la visión de los estudiantes, quienes ponen en tensión los planes de estudios que pueden favorecer el empleo y la realización social. Así como también, el balance entre la educación y la formación profesional. Dos cuestionamientos

que se relacionan con el contenido de sus estudios, la calidad de los profesores, la capacidad de los sistemas e instituciones, y los valores sociales y personales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998).

En 1998, como resultado de las conferencias regionales realizadas en La Habana (1996), Dakar, Tokio, Palermo (1997) y Beirut (1998), se generó el documento *Programa 21 para la educación superior*. En este se tienen en cuenta la mutación entendida como actividades nuevas o con formas distintas, y otras tienden a desaparecer. El documento plantea que la mutación genera un cambio de necesidades en las competencias de las personas, demandando movilidad de los profesionales y de la sociedad, y educación y formación constante (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998a).

En 1998, se publica el documento sobre el *Plan de Acción para América Latina y el Caribe*, en el cual se evidencian varias inquietudes: los beneficios del desarrollo llegan solamente a unos grupos; las universidades y otras instituciones deben determinar sus políticas, planes y programas para responder a las demandas que tienen; la búsqueda de integración entre programas de educación superior y los de ciencia y tecnología; entre otros. Con el propósito de que se brinden mejores condiciones se espera que se den los requisitos sociales y económicos para este efecto. En este plan de acción se establecieron programas: mejoramiento de la pertinencia, la calidad, y la gestión y financiamiento; gestión académica de las nuevas tecnologías de información y comunicación; y reorientación de la cooperación internacional (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1998).

En 1999, se publicó el documento de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, en el cual se indica que la educación superior está en aumento y que existen dificultades en su financiación; además, se aborda la inserción laboral de los jóvenes. La conferencia tenía como propósito identificar bases para una reforma de los sistemas de enseñanza superior teniendo en cuenta la ampliación del acceso donde se priorice el mérito, el cambio de los sistemas de las IES y la relación con el trabajo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999).

3.1.1.1 Tendencias de los documentos internacionales (1990-1999)

En los documentos internacionales revisados se encuentran varias tendencias que demandan una atención permanente sobre la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. En estos dos procesos se plantea una modificación en las formas innovadoras como se enseña y se aprende. También se indica que para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños y adultos se requieren actividades para que las condiciones familiares y comunitarias sean las adecuadas para la educación conectando la misma con sus realidades sociales y económicas.

Otro tema importante es el aporte de la educación superior a la sociedad en los contextos: mundial, regional, nacional y local, rescatando los valores culturales y las tradiciones particulares procurando dejar de lado los saberes únicos de otras latitudes. La sociedad también tiene en cuenta una perspectiva participativa en la cual se deben reconocer sus particularidades para articularse con la educación superior.

Un tercer tema es la investigación, la cual se vislumbra como un camino para ayudar a las naciones a progresar; sin embargo, persiste una tensión entre el desarrollo de

las tecnologías de la información y la comunicación, y su posibilidad de ser incorporadas en los países que las requieren. A pesar de ello, se comprende que la investigación es clave para el desarrollo. De la misma manera, se destacan factores que inciden en la misma como: la pluridisciplinariedad y la reunión de especialistas en campos de estudio, y la calidad de las investigaciones en relación con la reputación, colaboración entre investigadores para el tema de recursos, entre otros.

El cuarto tema, es la calidad de la educación superior. Aquí se menciona la importancia del intelecto de los estudiantes, la inclusión de la inter y multidisciplinariedad, y el favorecimiento de métodos para el aprendizaje empleando las TIC. En este aspecto se vincula la calidad de los profesores, de los programas, de los estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario; además de los principios de libertad de cátedra y autonomía institucional.

Finalmente, los documentos resaltan las políticas como una instancia importante que puede direccionar diversas problemáticas como la vinculación de los egresados a la fuerza laboral en la medida en que sus estudios sean pertinentes a las demandas sociales y, a la vez, la creatividad para generar sus propias fuentes de ingresos. Políticas articuladas entre los gobiernos y el sector académico que permitan nuevamente responder a las demandas internacionales, regionales, nacionales y locales, de manera, que sean pertinentes a las realidades actuales. Finalmente, políticas que otorguen a la educación los medios y las actualizaciones necesarios para hacer ajustes que impacten formas innovadoras de enseñanza aprendizaje.

3.1.1.2 Tendencias de los documentos regionales (1990-1999)

En los documentos regionales, se evidencian varias tendencias similares a los internacionales lo que da cuenta del impacto de éstos últimos. Dentro de las tendencias se encontraron los temas de: calidad, políticas y conocimiento. Esto claramente es evidencia de su impacto en la región. Respecto a la calidad, desde una mirada regional se comprende como la valorización de los recursos humanos con base en las capacidades de los sujetos. En este punto se reconoce la calidad desde los profesores y los estudiantes, como respuesta a las necesidades de la región, teniendo en cuenta su infraestructura y entorno, tomando como medidas la evaluación y acreditación, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el segundo tema -las políticas- se plantea una idea hacia el valor imperante de la educación superior como fundamental en el desarrollo, esta se vierte en políticas comunicacionales donde se promueve este concepto, con varias afirmaciones: la educación superior es indispensable para el desarrollo sostenible, el Estado requiere de la educación superior para el desarrollo, y la productividad debe apoyarse en la ciencia y tecnología de los países. En el tema de políticas también se destaca la impronta de la Educación para Todos dada en 1990.

El tercer tema tiene que ver con el conocimiento, orientado hacia la preocupación por su desarrollo y la importancia de la cooperación internacional para su transferencia e intercambio. En este elemento se tiene en cuenta su valor para la globalización e internacionalización, como componente de la política y de la relación Estado-IES, y su importancia para el desarrollo. El conocimiento se plantea desde una mirada inter y

transdisciplinaria, de manera que tenga un impacto real sobre las necesidades de la sociedad.

3.1.2 Documentos internacionales y regionales 2000-2009 sobre educación superior

En este punto se presentan siete documentos internacionales sobre educación superior (2000-2009), compuestos por seis documentos internacionales y uno regional (tabla 5). Los cuales se muestran de manera sucinta para luego dar a conocer las tendencias encontradas en los documentos internacionales y en el documento regional que hace parte de esta década.

Tabla 5. Documentación internacional y regional sobre educación superior (2000-2009)

Nombre	Organismo que la expide	Año
Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes *	UNESCO	2000
Educación Superior en una sociedad mundializada	UNESCO	2004
Una educación de calidad para todos los jóvenes	UNESCO	2004
Cooperación entre la Unesco y la OCDE en la elaboración de “Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras”	UNESCO	2005
Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES 2008 **	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco IESALC)	2008
Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la Unesco en 2008-2009	UNESCO	2008
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo	UNESCO	2009

Fuente: Elaboración propia. *Documento del tema Educación para Todos. **Documentos regionales sobre América Latina y el Caribe.

En 2000, el Marco de acción de Dakar traza varios objetivos para la Educación para Todos. El objetivo seis se interesa por la educación de calidad para niños, jóvenes y adultos, y se relaciona con las necesidades de aprendizaje y la experiencia de vida, lo cual demanda no solo el interés por el desarrollo académico sino también la relación de este desarrollo con la vida de las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 2000).

En 2004, se publica un documento de orientación sobre el tema de la mundialización en la educación superior, en el cual se tuvieron en cuenta la sociedad/economía del saber, los acuerdos comerciales de servicios educativos y las innovaciones con las tecnologías de la información y la comunicación con énfasis en la economía del mercado. Este tema generó efectos para la educación en relación con la calidad, el acceso, la diversidad y la financiación.

La mundialización es entendida como un devenir de tecnología, economía, conocimientos, entre otros, incluidas la educación superior como una prestación de servicios transfronterizada. Este movimiento tiene implicaciones para los estados-nación debido a que se concibe que estos no son los únicos proveedores de la educación y que la comunidad académica no tiene la exclusividad en su orientación. Adicionalmente, se aprecian las consecuencias que este fenómeno tiene para la soberanía nacional, la diversidad cultural, la pobreza, entre otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

En el mismo año, en el documento *Una educación de calidad para todos los jóvenes* se encuentran varias preocupaciones dentro de las que vale la pena destacar: i) la poca integración de los jóvenes al sistema educativo, lo que incide en sus competencias

para aprender, influenciado también por condiciones de marginalización; ii) la desvirtuación de la educación formal -entendida como la que permitiría el favorecimiento del desarrollo sostenible, la cohesión social y los fundamentos para una vida en paz- como medio para ingresar al mundo laboral; iii) las dificultades de los gobiernos para responder al funcionamiento de los sistemas educativos y; iv) la preocupación por la financiación de la enseñanza de calidad. Se plantean allí cuatro componentes para la educación de calidad de los jóvenes: igualdad de género, inclusión social, competencias para la vida y el papel de los docentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004b).

En el 2005 se publica *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*, documento que tiene su origen en la Conferencia General de la UNESCO (2003), en la que se propone orientar principios y prácticas cuando se ofertan servicios educativos. Este documento articula la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO en pro de orientar la calidad de la educación superior para evitar su comercialización. Las directrices tienen el propósito de proteger y promover la cooperación internacional y dar relevancia a la educación superior a través de las fronteras. Estos lineamientos están dirigidos a las autoridades nacionales, las instituciones y proveedores de educación superior, las asociaciones de estudiantes, los organismos de garantía de calidad y convalidación, los organismos de reconocimiento académico, y a los profesionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

En 2008 el Plan de acción en educación superior para América Latina y el Caribe presenta cinco ejes: i) fomento de la cobertura para pregrado y posgrado con calidad,

pertinencia e inclusión social; ii) promoción de políticas de calidad; iii) impulso a la innovación educativa y a la investigación; iv) cimentar una agenda de ciencia, tecnología e innovación y v) apoyar la integración e internacionalización regional (Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

A partir de cuatro conferencias desarrolladas en 2008 y 2009, aparece una concepción holística sobre la educación en la cual se tiene en cuenta la calidad, la equidad y el desarrollo sostenible. Se plantea, entonces, la importancia de las sociedades sostenibles en las cuales todos tienen el derecho a aprender, además de la capacidad de contribuir y garantizar a todas las personas los privilegios del desarrollo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

En 2009, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior resalta en su apartado sobre acceso, equidad y calidad algunos elementos como la formación de alumnos con pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, teniendo en cuenta la vinculación de docentes y directivos comprometidos con su labor. Se delimitan elementos importantes como la responsabilidad social de la educación superior y se tienen en cuenta la internacionalización, la regionalización y la globalización (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 2009).

3.1.2.1. Tendencias de los documentos internacionales (2000-2009)

Las tendencias que aparecen en este grupo de documentos tienen que ver con el aprendizaje, la economía del saber y con los jóvenes. Se evidencia una preocupación por las necesidades del aprendizaje y las experiencias de vida, no solo para conocer contenidos

sino para suplir necesidades vinculadas con los cambios tecnológicos y sociales que impacten la vida de los estudiantes.

La sociedad/economía del saber se vincula con los acuerdos comerciales que se han establecido para la educación superior. El mercado de la educación superior hace referencia al comercio de los servicios educativos, a las innovaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y en la función y la economía del mercado. En este punto, se menciona la necesidad de que los docentes orienten al estudiante, de acuerdo con su diversidad, en la economía basada en el saber.

La última tendencia, tiene que ver con la enseñanza de calidad para los jóvenes. Se hace evidente una preocupación por sus necesidades e intereses y por el uso de métodos de aprendizaje para su educación, de acuerdo con su contexto social. De esta manera se busca subsanar las dificultades de algunos jóvenes que no podrían continuar sus estudios por razones económicas o por la necesidad de tomar un empleo.

3.1.2.2 Tendencias de los documentos regionales 2000-2009

En el documento regional de este periodo se hace un llamado al componente cultural, a la calidad y al conocimiento. En el primero se plantea la importancia de la diversidad cultural y la interculturalidad para lo cual se indica la necesidad del diálogo de saberes y el estudio de los distintos valores y modos de aprendizaje, los cuales deben ser incluidos en las políticas. A la vez, este componente debe ser difundido teniendo como principio los derechos humanos y debe incluir la posibilidad de participación de los ciudadanos en decisiones que puedan incidir en sus vidas, de manera que se explore la crítica social.

En cuanto a la calidad, se relaciona con una inclinación hacia la cobertura en el pregrado y en el posgrado, sumada a la pertinencia e inclusión social. Propone un énfasis con el compromiso social de la región, especificando que debe tener innovaciones en las propuestas educativas, en la realización y el traslado de conocimientos y la creación de alianzas estratégicas entre gobiernos, empresas, sociedad, e IES, ciencia y tecnología. Así mismo, propone incorporar la diversidad cultural en las competencias y los valores universitarios.

Finalmente, el Espacio Común del Conocimiento y Educación se pone de manifiesto como una forma para el desarrollo sustentable y de cooperación entre instituciones y nacionalidades. El conocimiento está ligado fuertemente a la educación superior, como forma de avance social, producción de riqueza, robustecimiento de las identidades culturales, entre otros. Es en este sentido que se promueven que los recursos humanos y el conocimiento como los principales valores que se pueden tener y promocionar en América Latina y el Caribe. Para esto se requiere que la educación aporte a la convivencia democrática, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación en la región teniendo en cuenta nuestra historia.

3.1.3 Documentos internacionales y regionales 2010-2017

En este punto, se presentan seis documentos: cinco internacionales y uno regional sobre educación superior 2010-2017 (tabla 6).

Tabla 6. Documentación internacional y regional sobre educación superior (2010-2017)

Nombre	Organismo que lo expide	Año
Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013 **	UNESCO	2014
Declaración final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) de 2014. El Acuerdo de Mascate *	UNESCO	2014
Informe de vigilancia mundial sobre la Educación Para Todos *	UNESCO	2015
Declaración de Incheon EDUCACIÓN 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida *	UNESCO	2015
Documento de política 30. Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás	UNESCO	2017
Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8	UNESCO	2017/8

Fuente: elaboración propia. *Documento del tema Educación para Todos. **Documentos regionales sobre América Latina y el Caribe.

En 2014 se publicó el documento sobre políticas de educación superior en Iberoamérica, en el que se contextualiza este tema en la región, evidenciando aspectos como el atraso tecnológico, el desarrollo de los países industrializados con base en los recursos naturales, y la prosperidad de las economías asiáticas. Se propone la necesidad de dar mayor relevancia a la educación superior, y sugiere que la investigación académica puede generar beneficios económicos para la región. Este documento, enfatiza en el aseguramiento y la mejora de la calidad con unas bases claras; en el fomento de una cultura de calidad, con control de asesor externo; en la particularización de estos propósitos hacia las IES; y en evitar la desagregación de las organizaciones encargadas de esta función. Este como uno de los nueve objetivos de política, entre los cuales vale la pena resaltar también la búsqueda de la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

En 2015 se lleva a cabo la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), en la cual se evidencia la inquietud por el difícil cumplimiento de la agenda 2015 y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) vinculados con la educación. Se propone que la agenda 2015 debe basarse en los derechos con perspectiva de equidad e inclusión, enfatizando en la igualdad de género y en la no discriminación. Se plantea el acceso universal con el propósito de llegar a aprendizajes pertinentes con una educación de calidad en todos los niveles (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

En el mismo año, el Informe de Vigilancia Mundial sobre la EPT resalta la preocupación por asegurar la calidad y accesibilidad, señalando que este objetivo puede no ser realista teniendo en cuenta que la educación secundaria en el 2030 está fuera de alcance. Advierte, además, que la educación terciaria llevará más tiempo del esperado debido a que en muchos países esta no es pública y que implica altos costos para los estudiantes y sus familias. Finalmente, identifica como importante asegurar la calidad y accesibilidad de la educación técnica, vocacional y terciaria, incluyendo la universidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, 2015a).

También en 2015 se publica la *Declaración de Incheon*, la cual promulga el movimiento de la EPT planteada desde Jomtien (1990), Dakar (2000) y Mascate (2014). La declaración se preocupa por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual trata del respaldo hacia la educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este objetivo tiene como base una mirada humanista, basada en principios como los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la protección, entre otros. También, tiene como premisa un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La *Declaración de Incheon* comprende la calidad en relación con la mejora de los resultados de aprendizaje desde una mirada de insumos, procesos y productos, teniendo en cuenta la evaluación y las formas de medición. A la vez, se valora la formación en derechos humanos para el desarrollo sostenible después de 2015. La aplicación de esta agenda de educación exige responsabilidad de los gobiernos con transparencia y rendición de cuentas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

En 2017, el *Documento de política 30*, plantea formas de asegurar la educación superior: i) conociendo los grupos que requieren políticas de equidad, ii) ubicando los elementos de equidad y asequibilidad en la ley, iii) estableciendo organismos de dirección y monitoreo, iv) brindando condiciones de igualdad, v) uniendo estrategias de financiación (derechos de matrícula con subvenciones y préstamos condicionados), y vi) limitando reembolsos de los estudiantes que afecten más del 15% de los ingresos que reciben al mes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

En 2018, se publica el *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/18*, en el cual se hace énfasis en la rendición de cuentas, especialmente en la garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad, y en la promoción de oportunidades de aprendizaje (Objetivo de Desarrollo Sostenible, ODS4). En el texto se pone de relieve la corresponsabilidad de los gobiernos, las escuelas, los docentes, los padres, los estudiantes, las organizaciones internacionales y los agentes privados con ánimo de lucro. Adicionalmente, el texto plantea la importancia de ser más específicos con el seguimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, en el cual se promueven 10 metas. Sin embargo, para esta tesis, se tendrán en cuenta únicamente las siguientes: enseñanza técnica, profesional, superior de adultos -en la que se revisará la tasa de

participación de jóvenes y adultos, evidenciando que en el 2015 había 213 millones de estudiantes en la educación superior-. En esta meta se indica que las mujeres son las que más se matriculan, pero los hombres son los que más se gradúan.

Finalmente, el documento recomienda concebir y poner en práctica un sistema de rendición de cuentas fuerte en el cual exista participación y representación, responsabilidades y mecanismos de auditoría y seguimiento para escuelas y docentes, diferentes a aquellos basados en los resultados. Lo anterior como medio para facilitar la expresión democrática y la libertad de expresión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

3.1.3.1 Tendencias de los documentos internacionales (2010-2017)

En la revisión de los documentos internacionales se pueden ver tres tendencias. La primera, la calidad relacionada con los derechos humanos -equidad, inclusión, igualdad de género, no discriminación, dignidad, justicia social y protección-; la segunda, la financiación para lograr la calidad; y la tercera, la política. La calidad, a través de los derechos humanos, teniendo en cuenta el acceso universal para lograr los resultados esperados de aprendizaje dentro de entornos seguros en donde se respeten las condiciones de salud. Esta orientación plantea un enfoque integral y de aprendizaje a lo largo de la vida proporcionando estrategias de aprendizaje con métodos innovadores y TIC. A esto se agrega que debe procurar el desarrollo sostenible y la ciudadanía.

Respecto a la financiación para la calidad de la educación, se busca la cooperación para el desarrollo. El apoyo lo pueden dar los países desarrollados, los de ingresos medianos y otros donantes de acuerdo con las necesidades de otros países. Para este fin, se

creó el acuerdo Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) para que los países desarrollados asignen el 0.7% de su Producto Nacional Bruto (PNB) para este fin. En este mismo tema, se evidencia además que, en la medida que la clase media surja y existan estudiantes que pueden acceder, cursar y terminar sus estudios, existirán mayores posibilidades de ejercer sus profesiones y mejorar sus condiciones laborales y de vida. Esta situación permitirá financiar la infraestructura educativa, los salarios y el desarrollo profesional de docentes, personal y entes administrativos de las universidades.

El acceso de estudiantes se podría lograr si se realiza discriminación positiva -cupos reservados a grupos vulnerables, bonificaciones en los puntajes de admisión, becas, entre otros- de manera que pudieran ingresar a las universidades y con otros apoyos, mantenerse y graduarse para mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

La tercera tendencia, es la política. Se pide, entonces, que para lograr una educación de calidad se haga énfasis tanto en la política y en las propuestas pertinentes, como en el mantenimiento de los compromisos políticos, el establecimiento de normas, el seguimiento y la participación de los actores interesados. Específicamente, se promulga que se diseñen políticas para que las poblaciones más desfavorecidas con cualidades puedan ingresar y culminar sus estudios universitarios, teniendo en cuenta que se está dando y continuará registrando un aumento en la matrícula universitaria.

3.1.3.2 Tendencias del documento regional (2010-2017)

El documento evidencia dos tendencias: el tema de políticas y el de las universidades. En cuanto a las políticas, estas se relacionan con las demandas propias de la universidad latinoamericana, con su papel frente a los avances tecnológicos y con las

necesidades de desarrollo de las naciones. Estas demandas conllevan articulación de la educación con el sector productivo a través de la socialización de resultados de investigación, con la consecuente generación de recursos económicos.

Respecto a las universidades, el documento, reporta sus necesidades en relación con la responsabilidad de los gobiernos y con el hecho de contar con un marco jurídico para el mantenimiento adecuado de recursos para su funcionamiento. Así mismo, las universidades solicitan mayor inversión para favorecer la investigación de excelencia, comprometiéndose con mayor dotación, con el mejoramiento de la infraestructura, con el robustecimiento de los programas de formación de doctores y con la creación de espacios de innovación.

3.1.4 Tensiones de los documentos internacionales 1990-2017

En los documentos internacionales publicados durante el periodo 1990-2017 se evidencian tres elementos relevantes: el aprendizaje, la investigación y la calidad, relacionada con los derechos humanos. La primera tensión muestra una alta preocupación por las necesidades básicas de aprendizaje como una cadena de acontecimientos para continuar en la educación y para ir sumando un repertorio de conocimientos que permitan que el sujeto supere cada nivel. Estas necesidades se circunscriben a un espacio en el cual se deben reconocer los contextos sociales y familiares de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que se identifica esta necesidad, con frecuencia se encuentra que la educación, y más puntualmente sus contenidos, no se corresponden con las necesidades y demandas de los sujetos que están inmersos en un contexto social. Por tanto, lo que se espera de una educación de calidad es que reconozca en su justa medida las particularidades de los sujetos para que la educación y sus contenidos impacten realmente su situación y sus redes de apoyo -familia, amigos, barrio, ciudadanos de la localidad y ciudad-.

Esta pretensión tiene implicaciones para la calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje en la TO, en el sentido de que los sujetos de educación son personas con intereses y motivaciones particulares muy vinculados con la ayuda y la cooperación. Adicionalmente, son sujetos que se encuentran en un momento importante de formación personal y profesional, quienes, con una mirada relacional entre la educación y sus contextos propios, pueden obtener valor agregado para impactar no solo sus vidas como futuros profesionales, sino que pueden incidir en la vida de personas cercanas y de los contextos reales que los rodean. En este sentido, es necesario visualizar cómo la ocupación y participación humana campo de estudio de la profesión, puede tener influencia en su propia realidad. En este punto, el aprendizaje cobra relevancia, más allá de ser un requisito para cumplir por medio de los contenidos.

La segunda tensión tiene que ver con la investigación, la cual ha sido vista como una medida de diferencia entre los países en desarrollo y los que ya lo tienen; como un pilar de la educación superior, y como un medio para impactar la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995). A pesar de estos reconocimientos, a la investigación no se le destinan suficientes recursos para que sea exhaustiva y permanente, debido a una preocupación porque la inversión no se recupera en el corto plazo. En otras palabras, la investigación es un proceso que no brinda frutos inmediatos, sino que toma un tiempo prudencial para que sus resultados puedan ser implementados. En sintonía con lo anterior, la investigación tiene su propia línea de tiempo que demanda ser valorada y mantenida en su desarrollo.

La tercera tensión tiene que ver con la calidad vinculada a los derechos humanos, entendida como aquella que debe ser direccionada en todos los niveles de enseñanza. Se

hace un llamado para que distintos actores participen del proceso: sociedad civil, comunidades, familias, estudiantes y otros interesados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014). La educación de calidad se relaciona con la mejora de las competencias, la formación continua de valores y actitudes para que los ciudadanos lleven vidas de calidad, tomen decisiones con respaldo informativo y respondan a los retos actuales, en articulación con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

Esta tendencia es interesante porque sitúa a la calidad desde una perspectiva diferente a la cuantitativa en la que se revisan cosas como la proporción profesor/estudiante o el número de investigaciones, entre otros. La mirada cualitativa brinda mayor comprensión en la medida en que analiza si se está cumpliendo en la realidad de los ambientes educativos, en contraste con la tendencia de la acreditación de las instituciones y los programas, cuya preocupación es más por el cumplimiento de los indicadores que por llevar la calidad a otro espacio conceptual.

3.1.5 Tensiones de los documentos regionales 1990-2017

En los documentos regionales se encuentran dos tendencias: calidad y políticas. En la primera, a partir de 1996, se evidencia una visión interesante de la calidad, la cual incluye la pertinencia y la cooperación internacional, esta última con una concepción de transferencia e intercambio de conocimientos sin descuidar los incentivos para docentes y estudiantes. Además, fundamentada en el mérito, la calidad se conceptualiza como accesible para todos, incluidas las personas de condiciones sociales desfavorecidas (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, 1996; Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1998). La calidad se plantea como una forma importante de darle valor a los recursos humanos y a la permanente evolución de capacidades de los sujetos desde la región.

A pesar de los aportes en el tema de calidad, la realidad evidencia que se han realizado esfuerzos, los resultados actualmente no son tan claros, en el sentido de que no se sabe si los programas están respondiendo a las necesidades de la sociedad de manera puntual. En otras palabras, si se tienen en cuenta preguntas clave como ¿cuáles son las necesidades sociales apremiantes por responder?, ¿cómo responden los programas a las necesidades sociales?, ¿de qué manera se comunica la respuesta de los programas a los grupos sociales en los cuales se trabaja? Estas deben tener réplicas claras tanto para los grupos como para los programas.

La segunda tendencia, la política, incluye elementos como: el diálogo con el gobierno, las relaciones con el sector productivo y de bienes y servicios, los dispositivos de evaluación, la diversificación del financiamiento, la investigación sobre la educación superior y la nueva disposición de la cooperación internacional. Estos elementos evidencian que la generación y puesta en marcha de políticas tienen un papel fundamental en la educación porque pretenden recoger las necesidades sentidas y, a partir de estas, definir objetivos y estrategias para su ejecución. Elemento, valioso y necesario, debe articularse con el conjunto de acciones que se desarrollan en los programas, de manera que se evidencie una articulación de los contenidos con las políticas.

3.1.6 Hallazgos del marco legislativo sobre la educación superior de calidad

Con base en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas,

1948), la educación se entiende como un derecho que, a la vez, tiene características importantes como la enseñanza y el reconocimiento de los derechos y las libertades. Esto es comprendido y se hace explícito luego de las guerras mundiales, como un compromiso de distintas naciones para tener un mundo mejor.

En la primera década 1990-1999 se evidencia una preocupación por la relación educación y calidad; en consecuencia, por las necesidades básicas de aprendizaje y de contenidos básicos (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 1990). Además, se muestra el vínculo de la calidad con la enseñanza y el aprendizaje, entre otros elementos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995). Respecto a la enseñanza, se indica que se debe transformar para su adecuada apropiación (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, 1998), y que se relaciona con la formación del personal vinculando las condiciones laborales de los docentes y con la de otros sujetos que hacen parte de las universidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998g). Se resalta la importancia de la enseñanza y sus insumos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998c). Y elaborando planes de mejoramiento de la calidad donde se reconoce su carácter multidimensional con elementos relacionados con la naturaleza de las universidades y de los conocimientos que desarrollan, al igual que los contextos sociales dentro de realidades nacionales, regionales y locales. Se propone una mirada desde los sistemas, las instituciones y los programas en vínculo con: la pertinencia social; la recuperación del patrimonio; la comunicación entre la educación superior y otros subsistemas; la calidad de los profesores; los posgrados regionales; la evaluación del desempeño; y la apropiación de

tecnologías, telemática y educación a distancia (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1998).

En la segunda década 2000-2009 vinculan la calidad con las necesidades de aprendizaje y la experiencia de vida, es decir, la articulación de lo que se aprende con el contexto de los sujetos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura, 2000). Así mismo, se evidencia una preocupación por la calidad de la enseñanza para los jóvenes planteando componentes para la misma: igualdad, inclusión, competencias y docentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004b). La enseñanza de calidad se vincula con la calidad del profesorado y su situación como trabajador, lo cual redundaría en una postura crítica y autónoma (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005; Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009). Se entiende la calidad en la enseñanza con el hecho de contar y mantener personal docente y de investigación ingenioso y responsable de su actuar académico, que gestione investigación y becas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

La calidad de la educación se enlaza con la pertinencia, la responsabilidad, y el desarrollo sostenible. Esto exige indagar sobre modelos académicos relacionados con la búsqueda de problemas en el contexto particular, la posibilidad de generar y transferir conocimiento, en conjunto con un trabajo con comunidades, entre otros (Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). La calidad se vincula con la equidad, la pertinencia y la inclusión social en un marco en el cual se buscan la evaluación y la acreditación regionales para promover la función social y pública de la educación superior. Con el fin de evidenciar la pertinencia y la calidad, se recomienda a las IES tener un sistema de seguimiento de los graduados en el campo laboral, y a los gobiernos el uso de las TIC y la educación virtual en el sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Con el propósito de incentivar la innovación y la diversidad, se plantean dos criterios principales para la calidad, el fomento del pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, 2009).

En el último periodo, la calidad se relaciona con el aseguramiento y la mejora desde uno de los objetivos de política. Cabe resaltar que se indica el fomento hacia una cultura de calidad en el sistema desde esta perspectiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014). Otra construcción en relación con la calidad tiene que ver con una idea humanista fundamentada en los derechos humanos; sin embargo, persiste la preocupación por la mejora de los resultados de aprendizaje desde los insumos, los procesos y los productos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015b). Finalmente, desde el objetivo relacionado con la educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje (ODS4), se hace un llamado a la corresponsabilidad de todos los interesados en la educación

superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017b).

En síntesis, en la primera década 1990-1999, la calidad se relacionaba con la educación y con la enseñanza y el aprendizaje. En la segunda década 2000-2009, se vinculó de manera independiente con el aprendizaje, la enseñanza, el desarrollo sostenible, y luego con la equidad, la pertinencia y la inclusión social. En el último periodo, de manera cada vez más frecuente, con las tendencias de aseguramiento y mejora (cultura de calidad). A pesar de que incorpora la educación inclusiva y equitativa, lo hace desde los insumos, los procesos y los productos, es decir, desde el marco de los sistemas. Por último, la calidad de la educación incorpora un tema puntual, la corresponsabilidad de los actores sociales vinculados de alguna manera con la educación superior.

La calidad ha venido transformándose con el paso del tiempo. Se le reconoce: i) su carácter multidimensional, su relación con el contexto social —universidad, sociedad y disciplina— en el que se desarrolla y con la cultura; ii) su preocupación permanente con la enseñanza y el aprendizaje —con una inclinación hacia el aprendizaje—; iii) su vínculo con los temas de desarrollo sostenible y ciudadanía; y iv) su estrecha relación con los derechos humanos; sin embargo, aún se ubica en el marco de los sistemas. Por otro lado, se reconoce la importancia de incorporar las TIC para brindar más acceso a estudiantes de diversas regiones.

Esta revisión sobre el marco categorial da cuenta de las renovaciones que ha tenido el tema de calidad a través del tiempo, las cuales, a la vez, han incidido en los desarrollos educativos de los programas de formación de profesionales. En el caso particular de esta tesis, se evidencia su impacto en los avances de la TO, profesión que, aparentemente,

realiza movilizaciones conceptuales independientes, pero que, con este recorrido normativo, se muestra que no son tan autónomas. Detrás de todo cambio existe un movimiento que guía las tendencias; por ello, se debe ser cauteloso en las apropiaciones que se hacen de los rumbos de la calidad de la educación. Es posible que se esté pasando de un tema a otro sin profundizar en cómo estos influyen el desarrollo de la TO o en cómo evoluciona de acuerdo con ellos.

Se reitera, entonces, la importancia de conocer la historia educativa de la TO y su apropiación de la calidad de la educación en sus procesos académicos de enseñanza aprendizaje desde su contexto local y regional. De esta manera las voces de los actores y el encuentro con los investigadores y autores contribuirán a poner en perspectiva la educación en TO para el contexto latinoamericano.

A pesar del conflicto enunciado sobre la calidad de la educación y su incidencia en los programas de formación profesional, se rescata la propuesta de exponer el pensamiento latinoamericano sobre el campo de estudio de la TO. Se reconoce la preponderancia de derechos humanos como justicia, dignidad, equidad, igualdad y respeto a la diversidad, teniendo en cuenta las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han influenciado el desarrollo de las distintas naciones. La correspondencia entre los derechos humanos y los principios de la TO legitiman la importancia de programas que abordan con una mirada plena a los sujetos y grupos sociales de atención. En consecuencia, este enfoque debe impactar, en primera instancia, a los actores educativos para que, desde su cotidianidad, puedan contribuir a otros que lo demandan.

Las transformaciones de la calidad a través de los distintos documentos, y su apropiación en la educación de los terapeutas ocupacionales muestran conflicto entre los

lineamientos y su adopción en el campo de estudio; sin embargo, a la vez, le dan primacía al impacto de los derechos humanos en los fundamentos de la profesión. Lo anterior legitima la importancia de una disciplina que se interesa en la ocupación y participación humana como un medio para la dignificación de los sujetos y grupos con necesidades de vinculación en la sociedad a través de ocupaciones que les permitan florecer como seres humanos a lo largo del ciclo vital en América Latina.

Con el fin de comprender la propuesta anterior, es necesario identificar la historia de América Latina, en donde, en un primer momento se reconoce la importancia del Estado como actor social que se vinculaba con intereses económicos y con los actores políticos. Luego, la preocupación por la formación de un Estado independiente, con una cultura nacional popular que busca su papel fundamental en el desarrollo, la democracia, la movilización y el liderazgo; después, el interés por los derechos humanos y la democracia como respuesta a las dictaduras en la región. Otro paso se dio en la inquietud por las condiciones de vida y por la incidencia del mercado en las mismas. Y finalmente, los temas de multiculturalismo, calidad de vida, ciudadanía y dignidad, necesarias para la región (Calderón, 2017).

La historia anterior es fundamental para comprender las necesidades sociales. A través de esta se evidencian la permanente exclusión, la desintegración económica y social, la inequidad y la crisis del Estado que incide en la generación y el mantenimiento de la pobreza. Esta última se evidencia en una inadecuada distribución del ingreso, lo que, a la vez, lleva a la migración de los pueblos, no solo en un mismo país con los desplazamientos del campo a la ciudad (o campo-campo y ciudad-ciudad), sino también entre países, como ocurre actualmente en América del Sur y Centro América. Esta movilización de seres

humanos aumenta la exclusión social y económica. La pobreza también se evidencia en la diferenciación entre clases sociales, regiones, culturas y géneros, en el debilitamiento de los sindicatos, en la falta de movilidad social, en la terciarización e informalización de la economía de las ciudades; y en el campo, en la diferenciación entre los empresarios agrícolas y los campesinos, hecho que incide en la producción (Calderón y Szmukler, 2017).

En consecuencia, resalta la importancia de los fundamentos de la TO — preocupación por los sujetos y grupos sociales de atención que se han visto invisibilizados por intereses económicos y la participación de actores políticos que priorizan el mercado sobre el desarrollo social y humano desconociendo el valor de la ocupación como medio de realización personal y colectiva (World Federation of Occupational Therapists, Freeman, Shaw, Turcotte, de Montenegro, Alzamora, Gaelzer y Granados, 2018)— y su legitimidad en América Latina.

3.2 Categoría teórica “Calidad de la educación superior”

El siguiente apartado desarrolla la categoría teórica “Calidad de la educación superior”. En primera instancia, se presentan las concepciones generales y luego, tres temas en los cuales se evidenció relaciones con la calidad: historia, globalización y neoliberalismo, y enseñanza-aprendizaje. Esta última ayuda a establecer enlaces entre la calidad de la educación y los procesos académicos.

La calidad de la educación superior es un constructo fundamental en el desarrollo de esta tesis; por tanto, se va a exponer a través de distintos autores, reconociendo su contexto particular. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española *calidad* es: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (Real Academia

Española, 2017, p.1). Porras y Serna (2012) indican que la calidad se comprende como cualidad, siendo esta neutra; en este sentido, no tiene juicios de valor y se sugiere que se le agregue un calificativo (alta o baja calidad). También indican que la calidad puede ser no neutral, por ejemplo, “el servicio es de calidad”. Cabe anotar que denota superioridad, excelencia o importancia, entre otros.

3.2.1 Calidad relacionada con la historia

En la siguiente sección se ofrece una mirada histórica, organizada por hitos, sobre el uso discursivo y la eficacia social de la calidad en el sector educativo. La calidad ha estado vinculada con el hombre desde que comenzó a elaborar sus propios instrumentos para suplir sus necesidades. Se vincula especialmente con los comienzos de la técnica, la cual incluye las condiciones más deseables y fiables (Porras y Serna, 2012c).

La calidad se vincula con la tercera revolución industrial —finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta 1970, periodo que puede variar en algunos países, dependiendo de si los avances han llegado o no—. Durante este periodo hay un desequilibrio entre el exceso de oferta y una demanda que no sule a los consumidores. Esta revolución se caracteriza por la relación entre las TIC y los nuevos sistemas de energía. La cuarta revolución es la de la información; inicia a comienzos de este siglo y tiene que ver con la agrupación de innovaciones que inciden en la forma de vida, de trabajo y de relación entre los sujetos (Caro, 2017). Vale decir que la primera revolución (segunda mitad del siglo XVIII, hacia 1840) se caracterizó por la aparición de la máquina de vapor, y la segunda revolución (1870-1914) por el uso de energías basadas en los combustibles fósiles (Caro, 2017; García, Estebaranz, Sánchez, López, Murillo, Mingorance, Hernández y Rodríguez, 2003; Peemans, 1992; Porras y Serna, 2012).

Como consecuencia de los cambios producidos por las revoluciones industriales, ha aumentado la producción y se han reducido los mercados, lo que ha generado competencia. En este punto, se ha dado una preocupación permanente por captar el cliente, propiciando el consumo, dándole un claro énfasis a la innovación (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a). La preocupación por el cliente ha llevado a las organizaciones a la fidelización de este y a organizar procesos y cadenas de producción eficientes, dando paso a la calidad desde el punto de vista organizacional (Tobón et al., 2006a). La calidad entonces se comprende como:

(...) un intento organizado de movilizar a toda la organización, con el fin de que hagan lo indicado para satisfacer a sus clientes y de esta manera lograr una ventaja competitiva a largo plazo. Se trata de colocar al cliente como justificación de la empresa, y al trabajador que contacta con él, en un lugar preferente para obtener así un beneficio a mediano y largo plazo (Tobón et al., 2006a, p.56).

En esta perspectiva, la calidad se ubica en un contexto gerencial, con bases en el taylorismo y el weberismo, filosofías centradas en la racionalización de los recursos y procesos, fundamentada en la escuela de relaciones humanas, la cual busca que el trabajador colabore con la satisfacción del cliente y su fidelización en un ambiente de alta competencia y variabilidad (Gamboa, 2016; Porras y Serna, 2012c; Tobón et al., 2006a).

Estas tendencias se pueden evidenciar en los programas de educación superior, especialmente en la esfera de universidades del Estado. En estas, la idea de racionalización del talento humano y material, con frecuencia se hacen evidentes, e impiden que los programas cuenten con elementos suficientes para enfocarse en sus objetivos misionales, dándole mayor énfasis a acciones productivas que a la docencia.

Después de la Segunda Guerra Mundial aparecen los conceptos de estrategia de la calidad y control de calidad. El antecedente inmediato es la preocupación de ingenieros japoneses por la calidad de sus productos, que los impulsa a comunicarse con William Deming (1900-1993), experto en el tema, y quien contribuyó al desarrollo de este país. De esta manera, la calidad se consolidó en Japón y luego fue exportada a otros países. Esta forma de trabajar reduce los costos, aumenta la productividad, permite el mejoramiento de los productos, de manera que el cliente tiene un precio más bajo, que lo hace atractivo, lo cual hace que la empresa se mantenga y el negocio aumente (Gamboa, 2016; Porras y Serna, 2012; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a). Estas condiciones tienen como base la ética profesional y de negocios, fundamentadas en el protestantismo y en el sintoísmo, religiones en las que se promueve la perfección en el comportamiento y en los actos humanos (Laborde, 2011; Shi, Huang, Ye, & Yu, 2014; Tobón et al., 2006a).

La estrategia de calidad surge como una alternativa de las naciones para retomar su rumbo después de la Segunda Guerra Mundial, brindando elementos económicos para el surgimiento de los países, con énfasis en los productos, precios y clientes, con ética profesional. Sin embargo, el paso directo al ámbito educativo encuentra conflictos debido a que este converge con hechos sociales que se impregnan de subjetividad y, por ende, implican relaciones complejas y diversas.

Siguiendo con la historia, la calidad se trata de “una cuestión de percepción por parte del cliente, quien se pregunta, ante la excesiva gama que le oferta el mercado si le satisface realmente lo que le ofrecen” (Tobón et al., 2006a, p.58). La instauración de la calidad trae como presupuesto la adaptación de la empresa y de sus empleados a las demandas que realiza el mercado, llegando al término *gestión de la calidad*. Por su parte,

las empresas definen la calidad como: “El logro de la satisfacción del cliente al menor coste posible” (Tobón et al., 2006a, p.58). Cuando se lleva el concepto de la calidad a la salud o a la educación ocurren fuertes conflictos, por lo cual, se han tratado de incorporar términos como: “equidad, igualdad de oportunidades, adecuado tratamiento de la diversidad, acceso al conocimiento, etc.” (Tobón et al., 2006a, p.59).

Desde una perspectiva social, la gestión de la calidad debe ser revisada con prudencia debido a que no basta con incorporar términos y acciones puntuales para responder a las necesidades colectivas de los sujetos, sino que demanda programas de formación continuos, coherentes y con recursos que permitan que los derechos humanos sean una realidad en el ámbito educativo. La educación superior se ha visto influenciada por el tema de la calidad, por tanto, en esta investigación se realizó comprensión sobre la misma. Esta incluye las universidades, las cuales son cuerpos organizados que tienen como responsabilidad la educación en pro del bienestar y calidad de vida de los sujetos y los grupos sociales.

La Educación Superior (ES) también se ha visto influenciada por el tema de la calidad, por tanto, en esta investigación se comprenderá que la ES incluye las universidades las cuales son cuerpos organizados que tienen como responsabilidad la educación de los sujetos en pro del bienestar y calidad de vida de estos y de los grupos sociales.

La gestión de la calidad ha impactado a las universidades, hecho que se evidencia en: i) crítica social por la falta de pertinencia de los programas, ii) poca relevancia de la investigación para dar solución a los problemas sociales y de las empresas, iii) ineficiencia e ineficacia en el uso de recursos, iv) desempleo de los egresados por la falta de pertinencia de sus planes de estudio, v) disminución de estudiantes por aumento de oferta de estudios

en muchas instituciones, vi) llegada de universidades extranjeras y vii) otorgamiento de financiación estatal en relación con el impacto de las universidades (Tobón et al., 2006a).

A lo que se agregan elementos complicados relacionados con la gestión de la calidad en la educación superior: la utilización de publicidad para captar estudiantes por parte de empresas con poco conocimiento del Proyecto Educativo Institucional; la selección de estudiantes sobresalientes pensando en la acreditación, dejando de lado la premisa de la educación superior como un derecho para todos; la disputa entre las demandas de las organizaciones y las empresas, y las necesidades de formación disciplinar y humana; y el planteamiento de criterios de eficacia, eficiencia y efectividad siguiendo las leyes del mercado, abandonando los elementos de la calidad de la educación superior que se corresponden con las funciones misionales de la universidad (Porras y Serna, 2012; Porras y Serna, 2012d; Tobón et al., 2006a).

De Zubiría (2015) agrega, la necesidad de la construcción colectiva de los Proyectos Educativos como fundamento para la articulación, unidad y guía para los actores de la comunidad educativa. Esta recomendación es válida en la Educación Superior debido a que la elaboración y preocupación por un trabajo en conjunto produciría un mayor sentido de pertenencia con los propósitos de la educación.

Tobón et al. (2006) proponen unos estándares mínimos para las universidades: i) desarrollar una cultura de calidad fundamentada en el PEI, con una formación profesional y personal adecuada y con dependencia recíproca de la eficacia y la eficiencia; ii) orientar las funciones misionales en relación con la filosofía de las IES, los retos en ciencia y tecnología y los temas sociales, teniendo en cuenta la articulación entre eficacia, eficiencia y efectividad; iii) implementar permanentemente y de manera cotidiana el mejoramiento

continuo, teniendo en cuenta procesos, indicadores y mejoras; iv) captar información fidedigna de las entidades administrativas, de los servicios y de los productos de la universidad; v) lograr la acreditación por parte de organismos nacionales e internacionales; y vi) ofrecer confianza nacional e internacionalmente de la administración y de las funciones misionales de la universidad.

Desde la educación básica, De Zubiría (2015) propone otros elementos que son de utilidad para la educación superior respecto a calidad: i) desarrollar competencias para pensar, convivir, interpretar, leer y escribir; ii) desarrollar el pensamiento, la creatividad, la resolución de problemas y el análisis; iii) reflexionar y elegir los temas; iv) privilegiar la profundización sobre la extensión, evidenciando presteza pedagógica; v) favorecer los aprehendizajes, mediante la modificación de las estructuras cognitivas de los estudiantes; vi) promover la metacognición para pensar, solucionar dudas e investigar en cualquier área; vii) reflexionar y explorar el currículo; viii) realizar trabajo pertinente, grupal, integral y en contexto en los ambientes de aprendizaje. Por otro lado, respecto a la acreditación en la educación superior, se asume que no es un fin en sí misma sino un paso hacia la calidad. Se define como: “un proceso de autorreflexión permanente sobre la puesta en marcha del proceso educativo para el mejoramiento continuo de la pedagogía, la educabilidad y la enseñabilidad” (Porrás y Serna, 2012d, p.79).

Como se evidenció, a partir de la década de los noventa, la gestión de la calidad tiene un fuerte impacto en las universidades y se relaciona con la posibilidad de que logren perdurar y cumplir con sus objetivos misionales de la manera más adecuada. Para esto se propone que creen sus propios sistemas de gestión de calidad que posibiliten sus fortalezas (Tobón et al., 2006a). Esta situación también ha generado que se creen políticas públicas en

torno a la calidad en la educación superior. Se ha hecho énfasis al tema del mercado en relación con la oferta y la demanda y la eficiencia y la eficacia, como variables para el financiamiento, olvidando otros elementos como la calidad de las investigaciones, la formación de estudiantes y la realización de proyectos dirigidos hacia los grupos sociales (Tobón et al., 2006a).

Se propone que la gestión de la calidad se dirija hacia la equidad —igualdad de oportunidades, no solo para los mejores— y pertinencia, teniendo en cuenta el contexto disciplinar, social e investigativo, entre otros. Esto implica un estudio de las realidades profesionales y su relación con los grupos sociales, de manera que se asuman cambios y transformaciones (Tobón et al., 2006a). A lo anterior se suma la importancia de la integralidad en la calidad de la educación (De Zubiría, 2015). Si la equidad, la pertinencia y la integralidad son pilares, es necesario que se tengan en cuenta algunas actividades en el tema de la gestión de calidad: i) construcción colectiva con los distintos actores educativos, buscando que las funciones misionales sean pertinentes a los distintos contextos; ii) vínculo entre la equidad y la pertinencia con la eficacia y la eficiencia; iii) desarrollo de la misión universitaria sin tensiones como productividad y rentabilidad; y iv) evaluación de la calidad, articulando información de tipo cuantitativo y cualitativo, entre otros (Tobón, et al, 2006a).

Vale anotar que la calidad de la educación ha sufrido transformaciones. En la década de los veinte, aparecen los conceptos de supervisión o inspección. En los años treinta, se habla de inspección con base en muestreo estadístico. En la década de los cincuenta, se trata el aseguramiento de la calidad. En los años noventa, el concepto es calidad total y satisfacción del cliente. Y al término del siglo XX e inicios del XXI se da

cuenta de la innovación, la tecnología y la mejora continua (Porras y Serna, 2012b; Porras y Serna, 2012c). Por otro lado, el aseguramiento de la calidad se comprende como:

“adaptación a aquello que es requerido de la institución, es decir, que los objetivos establecidos sean logrados de manera consistente y con respecto a los criterios de calidad fijados” (Gamboa, 2016, p.15).

En las décadas de los cincuenta y sesenta, en educación se encontró que el interés se orientaba hacia el capital humano, lo cual debía hacerse evidente a través del desarrollo económico productivo. En los sesenta y setenta, se relacionó con la recompensa social y con la igualdad de oportunidades. En los sesenta, en Norteamérica, el énfasis se dio en la eficiencia y en la rendición de cuentas, llevando a la producción de informes nacionales sobre el sistema de educación. Esto se conoció como el movimiento de las “Escuelas Eficaces”. Casi a la par de este, aparece otro, llamado “Mejora de la Escuela”, el cual se ha retroalimentado del primero, y tiene como propósito transformar la realidad de la escuela, teniendo como elementos la reforma y la innovación. Finalmente, el movimiento “Mejora de la Eficacia Escolar”, alimentado por los anteriores, se caracteriza por el estudio de casos sobre la gestión escolar, indagando por las dimensiones comprometidas con el éxito escolar dentro de la variedad de instituciones. Entre 1975 y 2000, se incluyeron términos como eficiencia y eficacia, vinculados con el mercado (Porras y Serna, 2012; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a).

La historia sobre la calidad de la educación muestra cómo esta se ha visto como un medio para favorecer el crecimiento económico. En consecuencia, se ha hecho un fuerte énfasis en el “capital” humano, la eficiencia, la eficacia, el éxito escolar —basado en la competencia y la poca creencia en la diversidad—. Se han vinculado los términos

cuantitativos del mercado en la educación. De esta manera, se han dejado de lado aspectos como la compensación social, la igualdad, la preocupación por la autonomía, la construcción colectiva de proyectos sociales que beneficien a las naciones y la calidad de vida de los sujetos y de la sociedad en general. A la vez, se ha olvidado la complejidad de las características sociales, económicas y culturales de los sujetos —como su subjetividad— las cuales nutren las realidades educativas.

Respecto a la calidad, Gamboa (2016) plantea la satisfacción al cliente como un elemento fundamental, y lo relaciona directamente con el estudiante. Menciona que se constituye por dos elementos: el primero, de manera general, cuando la institución acierta en la satisfacción de las necesidades y expectativas razonables de los estudiantes como colectivo. El segundo, la satisfacción personal, la cual tiene que ver con las particularidades que involucran ambientes familiares, psicológicos y otros.

La calidad educativa se comprende como “relativa, subjetiva, multidimensional y dispersa” (Porras y Serna, 2012a, p.20). Además, tiene que ver con elementos como:

(...) rendimiento, eficacia y eficiencia, baja repitencia y deserción, factores que promueven el mejoramiento de los aprendizajes, tales como la escuela y su organización, los profesores, los procesos pedagógicos, los alumnos, la participación de la familia y la comunidad; la formación adecuada de profesores, uso de métodos activos, formación que despierta el sentido crítico y prepara para la vida del mañana; aprendizajes significativos, educación que capacita para la intervención en el medio natural, sociopolítico y cultural. (Porras y Serna, 2012a, p.21).

Otras concepciones de calidad se encuentran en la siguiente tabla:

Tabla 7. Concepciones de calidad

Concepciones de calidad	Descripción
Calidad como excepción	Relacionada con la excelencia en donde priman los estándares más altos, se prioriza los recursos iniciales (docentes, estudiantes e infraestructura excelente)
Calidad como perfección o consistencia	Productos sin defectos, con cultura y proceso de prevención.
Calidad como ajuste a un propósito	Cuando una institución educativa da cuenta de la misión y objetivos (eficacia) y de los propósitos del servicio (efectividad). La certeza de la calidad es la satisfacción del cliente.
Calidad como relación costo-beneficio	Estándares elevados a bajo costo (eficiencia) buscando ser objetiva y cuantificable (auditorías, indicadores, rendición de cuentas).
Calidad como transformación	Humanista en la que se fomenta la democracia. Se busca el más grande desarrollo de los actores educativos. La calidad se entiende como proceso de cambio, se busca la participación y la responsabilidad.

Fuente: Elaboración propia basada en Porras y Serna (2012).

Malagón, Machado y Rodríguez (2013) proponen un análisis de la calidad bajo distintas perspectivas. La primera, en relación con el aseguramiento, el mejoramiento y la cultura de calidad, teniendo en cuenta la complejidad del concepto, la eficacia y la eficiencia, y lo social. La segunda, la expuesta en las Conferencias Mundiales de Educación Superior y de la UNESCO desde lo economicista, contextual e integral. Otras orientaciones mencionan perspectivas universalistas, procesual, sistémica y holística. Y finalmente, la planteada por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (Ver tabla 8).

Tabla 8. Relaciones del concepto de calidad y sus perspectivas

	Relaciones			
	<i>Aseguramiento, mejoramiento y cultura de calidad</i>	<i>Conferencias Mundiales de Educación Superior y de la UNESCO</i>	<i>Otras orientaciones</i>	<i>Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA)</i>
Perspectivas del concepto de calidad	De la complejidad: factores, componentes y relaciones básicas	Economicista: define el objetivo y la concepción de calidad que le interesa	Universalista: afianzamiento de los preceptos occidentales de ciencia moderna en la Educación Superior	Articulación de conceptos de la calidad y del aseguramiento
	De la eficacia y la eficiencia: de la vinculación de la calidad educativa con las demandas de las políticas educativas reinantes	Contextual: establece y atestigua en los SES los intereses y características sociales distintas de las hegemonías globalizantes y homogenizantes	Procesual: organización de factores institucionales de las universidades con la implementación de actividades en fases y periodos	
	Social: participación de los intereses de la sociedad en el transcurrir y en la organización del SES	Integral: combinación de factores internos y externos a la institución educativa	Sistémica: La calidad es el eje donde se articula y tiene conexión los elementos de la ES	
			Holística: Extracta y conjuga factores de la ES con un enfoque de análisis	

Fuente: elaboración propia adaptado de Malagón, Machado y Rodríguez (2013).

Para esta tesis se retoman dos perspectivas, la social y la contextual. La perspectiva social de la calidad tiene sus bases en los intereses de los distintos ámbitos de la sociedad en la cotidianidad y en la organización del Sistema de Educación Superior (SES), por medio de distintos espacios de encuentro y de debate público con el propósito de incidir y

participar en los procesos de toma de decisiones en instancias directivas e institucionales (Malagón, Machado y Rodríguez, 2013).

En esta perspectiva Goyes y Uscátegui (citados en Bernal y Vallejo, 2006) señalan que:

La noción de calidad referida a la educación, comienza siendo la propia idea de nación, esto es, un sentido cualitativo de calidad que resulta imbricado en otras categorías, como la identidad nacional y la axiología. Sus niveles se manifiestan en ámbitos como la calidad humana de sus ciudadanos, y en este plano las dimensiones de la calidad superan lo empírico de sus indicadores, puesto que ella incorpora simultáneamente esferas múltiples: lo individual y lo social (relaciones consigo mismo y con el otro), lo físico, lo psicológico y lo intelectual (condiciones de salud para óptimos rendimientos educativos), lo económico y lo simbólico, lo universal y lo local, lo similar y lo diverso (Bernal y Vallejo, 2006, p.139).

En la perspectiva social, vale la pena anotar la postura defensiva de algunos críticos sociales en la que se manifiesta: “La ‘*calidad de la educación*’ se incorporó a la batería de argumentos ideológicos neoliberales utilizados para el desmonte de la idea de educación como derecho y la instalación de la concepción de educación como servicio, ‘*servicio de calidad*’”. De esta manera se vincula la calidad con el tema de la producción industrial (Pulido, 2009).

La perspectiva contextual, que tiene sus bases en las Conferencias Mundiales y en la UNESCO, se sitúa en un espacio de poco desarrollo teórico. Malagón et al., (2013) la ubican como una manifestación de entes internacionales con apoyo de canales de

comunicación, lo cual implica una socialización permanente que incide fuertemente en el direccionamiento de las instituciones de educación. Estos organismos internacionales dicen sobre la calidad:

(...) la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal (...) Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes (...) son esenciales para la mejora de la calidad (Fernández, 2005, p.24).

Aunque Malagón et al., (2013) en su texto citan la definición anterior, también incluyen: “Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional” (Fernández, 2005, p.24). Lo que amplía la definición, dando cuenta de elementos contextuales de sujetos y lugares, así como la participación de los actores educativos.

Desde otra mirada, la calidad “da cuenta en la manera en la cual los resultados de la educación se ajustan a los objetivos propuestos” (Gaviria, Páez y Toro, 2013, p.79), lo que evidencia una perspectiva economicista, centrada en las orientaciones de las Conferencias Mundiales y de la UNESCO.

Según Montoya y Escallón, la educación de calidad:

(...) es aquella que se basa en experiencias de aprendizaje que favorezcan nuevas experiencias, más amplias y más profundas. La idea es que las personas se

conviertan en aprendices autónomos, es decir, en sujetos capaces de convertir en oportunidades pedagógicas los nuevos retos a los que se enfrentan, analizándolos, reflexionando y decidiendo con criterio propio, informado y ecuánime sobre ellos (Montoya y Escallón, 2013, p. 381).

Esta aproximación implica que evaluar la calidad de los procesos y de las actividades educativas demanda varios elementos: observación etnográfica de las interacciones, entrevistas en profundidad a los actores educativos y conocimiento profundo sobre currículo, pedagogía y evaluación formativa (Montoya y Escallón, 2013). En este sentido, la pertinencia y contextualización del currículo, y de los propósitos de la educación son esenciales al tratar sobre su calidad. Sin estos elementos, las mediciones sobre la calidad pierden todo sentido y se convierten en un fin por sí mismo, sin aportar mayores elementos a los cambios en los sujetos y en la sociedad. En esta dirección, las evaluaciones de la calidad deben tener una mirada amplia (De Zubiría, 2015). Esta afirmación procedente de la educación básica y media, tiene una clara aplicación en la educación superior.

Por otro lado, la calidad de la educación se relaciona con la evaluación de la calidad de la docencia, con dos propósitos: el formativo, que proporciona información para el mejoramiento de la calidad de la educación, y el sumativo que se relaciona con la toma de decisiones sobre los profesores (Montoya y Escallón, 2013). Esta relación se encuentra en permanente construcción y diálogo; sin embargo, es importante hacerla explícita en el tema de la calidad. Ante la complejidad de la evaluación de la calidad de la docencia, se propone la multidimensionalidad y el trabajo a través de “comunidades de práctica que construyan

colectivamente el significado compartido de qué es ser un buen docente en un contexto particular...” (Montoya y Escallón, 2013, p. 368).

Desde la perspectiva de los estudiantes, el docente es fundamental en la calidad de la educación. El valor que los estudiantes les dan a los docentes en el tema de calidad se relaciona con: “las estrategias metodológicas y evaluativas, sobre todo con los principios, convicciones, valores y la traducción práctica de los mismos desde la perspectiva de la coherencia entre teoría y práctica del docente, entre lo que dice y hace” (Leiva, 2011, p.175). Adicionalmente, se propone que la evaluación de los docentes se articule con la evaluación de los estudiantes de manera que el sistema educativo relacione las acciones de los actores educativos y enlace de manera estructural “los procesos de aprehendizaje de los estudiantes con la mediación que hacen los docentes” (De Zubiría, 2015, p.76). Esta es una propuesta interesante que puede ser implementada en la educación superior, en beneficio de la calidad de la educación. Los resultados de toda evaluación deben permitir que los actores aprehendan de ella, y los evaluadores retroalimenten, teniendo en cuenta los hallazgos. En esta dirección, se requiere revisión y sistematización de experiencias, trabajo en equipo y responsabilidad con los aspectos a mejorar.

Otro concepto que se propone tiene que ver con la calidad intrínseca de las actividades educativas, entendida como: “la calidad de las experiencias que viven los estudiantes dentro de los programas educativos” (Montoya y Escallón, 2013, p. 394). Esta calidad pone como reto ubicarse en el currículo en el cual se desarrolla, en la educación real, desde la concepción hasta los hechos que se ejecutan en el aula o en los ambientes de aprendizaje. Involucra, además, la organización de las experiencias de aprendizaje desde la educación, su desarrollo y el valor agregado que tienen. Se comprende como una

evaluación formativa que se espera sea ejecutada por los profesores y los programas de manera continua y organizada. Desde una perspectiva intrínseca, se ponen de relieve los currículos integrados estructurados en relación con las competencias transversales o por proyectos y problemas.

Montoya y Escallón (2013) proponen que en los procesos relacionados con el aprendizaje, el sistema de acreditación cuente con una evaluación que revise la efectividad de los programas para el logro de los objetivos educativos. El sistema de evaluación debería hacerle seguimiento a la evolución de las competencias, conocer fortalezas y aspectos por mejorar de los currículos y sus prácticas pedagógicas y, finalmente, guiar la toma de decisiones para afinar los programas.

En el desarrollo histórico del concepto calidad, es necesario anotar el tema del enfoque de competencias vinculado a la gestión de calidad que surge como alternativa a las críticas en la educación superior. Este enfoque tiene como base orientaciones dadas por la UNESCO y el Proyecto Tuning de la Unión Europea, el cual busca la pertinencia, el aprendizaje, el reconocimiento del estudio y la movilidad. La inclusión de las competencias en la educación superior ha tenido críticas tales como: necesidad de estudios del contexto para responder a las demandas laborales; formación para el hacer y el conocer, dejando de lado la formación del ser; descuido de la investigación formativa y disminución de horas presenciales, sin aumento de acompañamiento docente (De Zubiría, 2015; Gamboa, 2016; Montoya y Escallón, 2013; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a).

Vale decir que el Proyecto Tuning también ha sido incorporado en América Latina, buscando compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior, con el propósito de buscar la movilidad académica. De la misma manera, los empleadores están

interesados en abordar el tema de las capacitaciones y de las titulaciones, y las universidades en dar a conocer el papel social que tienen (Beneitone et al., 2004).

Tobón et al (2006) proponen un Modelo Complejo de Gestión de la Calidad (MCGC) para favorecer la planeación, gestión, evaluación y acreditación de la calidad en las universidades, con un énfasis en el pensamiento complejo. Este modelo daría respuesta a los siguientes obstáculos: inclinación hacia la homogenización de las IES, propensión a valorar solo unos factores en detrimento de otros, poca asimilación de la calidad como una guía en toda actividad y dificultad para rescatar lo esencial (Gamboa, 2016; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006c). El MCGC asume la calidad como:

Un proceso tejido por múltiples dimensiones interrelacionadas entre sí (...) en continua organización-cambio-reorganización, siendo importantes tanto los factores de homogeneidad como de diversidad, de proceso y de resultado, y dándole importancia por igual a las tres funciones esenciales de la universidad (...) para lo cual se tiene como base el cambio de pensamiento en los actores involucrados (Tobón, Rial., Carretero y García, 2006a, p.84).

3.2.2 Calidad de la educación superior en nexos con la globalización y el neoliberalismo

En esta sección se desarrollan varias ideas. La primera, el significado de la globalización para la universidad, lo cual demanda la estandarización de sus criterios de calidad. A la vez, las políticas educativas de calidad propias de las misiones y los contextos neoliberales que implican una forma de estandarización que afectan las orientaciones de la

calidad de los programas de TO porque desconocen su historia educativa, su evolución y los actuales desarrollos.

La segunda idea tiene que ver con cómo se refleja la competencia en la sociedad del conocimiento y de la información, demarcando de manera diferente la noción de la calidad que, como se ha visto hasta aquí, es multívoca y ha sido retomada del mundo de la industria. Esto puede incidir en los programas de TO, en los cuales probablemente se evidencia la desagregación de los grupos sociales a través de lineamientos que generan rupturas para la consolidación de planes individuales de crecimiento. De esta manera, se destruye la posibilidad de la búsqueda de derechos para todos en un sentido de trabajo en equipo y cooperativo que propendan por el bienestar y la calidad de vida de los actores educativos.

Una tercera idea enlaza a la calidad con el contexto globalizante y neoliberal en el que actualmente se desenvuelve. Retoma su relación con organismos internacionales que la orientan a través de las instituciones de educación, y los cuestionamientos que contrastan el ideal con la realidad cotidiana de las universidades.

Finalmente, se expone la idea de la influencia del mercado en la educación, dejando de lado los propios desarrollos de las disciplinas en un mundo que obedece a modelos que, a través de la medición y con una mirada hacia el desarrollo económico, se proponen modificar la sociedad actual. En últimas, orientar la educación hacia la producción y consolidación de capital pone en riesgo programas con un enfoque interesado en la construcción de sujetos y grupos sociales plenos.

La primera idea enuncia que la globalización en la universidad está teniendo efectos

en el tema de la calidad y en los sistemas educativos debido a que aumentan las demandas, produciendo mayores exigencias, puntualmente, en el plano internacional. En este sentido, los currículos se tienden a complejizar y se reclama que los estudiantes se encuentren preparados para el uso de las TIC y el dominio de varios idiomas. Adicionalmente, se hace mayor énfasis en la rendición de cuentas de las universidades (López, 2006).

Cabe anotar que existen programas exitosos como el UNITWIN, el cual promueve la cooperación y los vínculos entre universidades en el mundo. Tiene como propósito reforzar las capacidades institucionales por medio de la reciprocidad de conocimientos y la colaboración (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). En relación con la cooperación internacional, en América Latina y el Caribe 50 instituciones cuentan con ALFA y COLUMBUS. Suramérica cuenta con la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) para el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (López, 2006; Salto, 2016).

Por su parte, en la Declaración de Bolonia (1999) se establecieron lineamientos como: el establecimiento de un sistema de grados académicos homologables; la instauración de un sistema de créditos; la promoción de la movilidad; el fomento de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad; el impulso de patrones europeos comunes en la educación superior; entre otros. Con base en lo anterior, se redactó la Declaración Común de Ministros Europeos de Educación (2001), la cual hace hincapié en los siguientes puntos, en la educación permanente para toda la vida y en el reconocimiento de que las IES son fundamentales para el Espacio Europeo de Educación Superior. Esta declaración considera la calidad como muy importante y prioriza la participación de los estudiantes en la educación universitaria; además, buscó la accesibilidad del Espacio

Europeo de Educación Superior para sus estudiantes y los de otras latitudes (Gamboa, 2016; López, 2006).

La segunda idea, la competencia en la sociedad del conocimiento, se relaciona con la globalización debido a que es en ella en donde es posible acceder a la información. Aquí, el rol de la educación es fundamental ya que se busca ir más allá de la simple transmisión; se trata de encontrar, seleccionar y emplear de manera adecuada el conocimiento. Por tanto, se debe enseñar a gestionar el conocimiento, dando respuesta a preguntas como qué se busca y para qué (Martínez, Tobón y López, 2018; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006b). La sociedad del conocimiento influye claramente la educación tradicional; esto se evidencia en la ubicación en tiempo y espacio de profesores y estudiantes (Tobón et al., 2006), lo cual demanda cambios en la educación, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se plantea que en el futuro la relación se dará más con productos intangibles que tengan como sustento la información y el uso del conocimiento.

En la relación de la calidad de la educación superior con la globalización, es importante mencionar los cambios que se han dado en la educación, debido a que esta se plantea no solo para grupos heterogéneos, sino que el espectro se ha ampliado al aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Bolonia, 1999). También se propone la importancia de la educación desde una mirada crítica que tenga en cuenta la responsabilidad y la autonomía (Arandia-Loroño y Alonso-Sáez, 2010; Tobón et al., 2006).

La tercera idea ubica la calidad de la educación superior en un contexto global. Según López (2006) lo anterior se explica con base en las indicaciones del Banco Mundial (BM) y de la UNESCO en la década de los noventa. Estas instituciones ponen de relieve la evaluación de los sistemas de educación superior y de las IES a través de la autoevaluación

y la evaluación externa. Esta conceptualización de la evaluación de la calidad recibió críticas debido a que supedita la educación superior al mercado, lo cual tiende, además, a hacer desaparecer el compromiso social de las universidades (Banco Mundial, 1996; López, 2006).

En este orden de ideas, según López, la calidad no es única, ni estática:

La calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidad y resultados, a su eficiencia y costo, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. Para acreditar una universidad, esta debe cumplir estándares previos mínimos de calidad (2006, p.38).

Adicionalmente, se considera que en los países en desarrollo existen distintos elementos que afectan la calidad de los procesos y los resultados. Algunos son: problemas de financiación; poca formación académica y pedagógica de los profesores; salarios bajos de los profesores; predominio de la clase magistral; poco desarrollo de las TIC; y carencia de recursos en bibliotecas, laboratorios e insumos. Estas situaciones inciden de manera negativa en la calidad, lo cual afecta también a la profesión docente universitaria, llevándola a tener poco reconocimiento social y económico (Altbach, 2003; López, 2006).

La medición de la calidad tiene dos asuntos de los que hay que ocuparse. Por un lado, la falta de definición de los distintos indicadores —ejecución, eficacia de la enseñanza, educación, entre otros—, lo cual puede conducir a un reduccionismo relacionado con una concepción puramente cuantitativa, dejando de lado la mirada cualitativa, fundamental en los procesos educativos. La segunda preocupación consiste en

relacionar la calidad con la formación de los estudiantes y docentes, restringido a elementos como: valores, saberes e impacto. En este punto, es fundamental la subjetividad; sin embargo, con estrategias que evalúen la integración de elementos cuantitativos y cualitativos contextualizados, se lograría comprender y aportar a la complejidad del tema. En sintonía con lo anterior, la calidad va de la mano del factor humano pues es en él en donde se evidencia el compromiso de todos en relación con el tema. Se manifiesta también que la calidad en las universidades debe incluir el emprendimiento, la innovación y la ética (De Jorge-Moreno, 2017; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a).

Respecto al contexto, es necesario anotar que se ha identificado un enfoque de la calidad basado en el taylorismo, hecho que lleva a las empresas a tener una perspectiva neoliberal, en la cual se indica que solo los que se adapten de mejor manera, continuarán en los procesos. Para el caso de la educación, esta perspectiva se implementa tomando elementos científicos y racionales en las IES, situación que les demanda una mirada crítica. Desde este enfoque, se emplea el término consumidores o clientes que finalmente se constituyen como usuarios de un servicio que debe ser vendido (Saraiva, 2008; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a).

Finalmente, en esta sección se desarrolla la idea del mercado, siendo este el que orienta la educación a través de la oferta-demanda, dejando de lado los procesos de innovación, construcción permanente de las disciplinas, investigación y formación de comunidad académica y administrativa. A esto se suma el sentido de competencia entre docentes, estudiantes, programas y universidades, lo que produce desencuentro, comparación y sentido de superioridad de unos sujetos sobre otros, en vez de construir

colaboración y cohesión de equipos de trabajo (Ordorika y Lloyd, 2014; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a).

Una decisión que también brinda evidencia de la influencia del mercado en la educación superior tiene que ver con la selección de estudiantes por medio de exámenes de admisión que toman los mejores académicamente. De esta manera se incentiva la competencia para el acceso a un cupo universitario, buscando los profesionales más capacitados. Esta influencia conlleva una crítica social porque esta forma de selección afecta la posibilidad de construir sociedades justas en las cuales se pueda tener acceso total a este derecho universal.

El neoliberalismo se interesa por la rentabilidad de lo invertido y la búsqueda de mejora en los procesos de producción del capital humano para el sistema socioeconómico (Silva-Laya, 2012; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a). Desde esta conceptualización, la calidad se define como: “la coincidencia entre el servicio esperado por el cliente y el servicio recibido por el proveedor. A mayor zona de coincidencia, mayor calidad” (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006a, p.73). Se indica que la calidad tiene que ver con la actitud (disposición) dando relevancia a los sujetos en un 80% y en menor porcentaje a otros elementos.

3.2.3 Calidad en vínculo con la enseñanza y el aprendizaje

Como se ha tratado hasta acá, el concepto de calidad se significa de acuerdo con los criterios y las categorías de esta investigación. En este apartado se desarrolla el que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje que hacen parte del propósito de esta tesis.

Es fundamental el cambio de la universidad tradicional, que emplea métodos de enseñanza clásicos, a una universidad innovadora, con mayor participación y vínculo, que tenga en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje. Se plantea, entonces, un paradigma moderno de conocimiento, en el cual los profesores y los estudiantes retroalimentan el aprendizaje. A continuación, se presentan algunas innovaciones que han permeado la universidad (tabla 9) (Gómez y Pesántez, 2016; López, 2006).

Tabla 9. Innovaciones positivas y negativas en la universidad

Innovaciones positivas	Innovaciones negativas
Redes de cooperación internacional.	“La consideración de la educación como un bien que se compra en el mercado y no como un derecho ciudadano” (López, 2006, p.46).
Movilidad académica de profesores y alumnos.	Presión para que la universidad sea una empresa rentable, de manera que el Estado renuncia a su compromiso social.
“Los nuevos métodos de gestión, evaluación, acreditación y financiamiento –incluida la búsqueda de la eficiencia y rentabilidad, siempre supeditadas a las misiones esenciales de la universidad y a su compromiso social–” (López, 2006, p.46).	Eliminación de la gratuidad de la Educación Superior y graduales tarifas en universidades públicas.
Descentralización en las mega-universidades.	Transnacionalización a través del mercado de la educación superior.
Diversificación de cursos, carreras y estudios de posgrado.	
Énfasis en proyectos interdisciplinarios.	
Vinculación a la sociedad y al mundo del trabajo, o la ... innovación.	

Fuente: elaboración propia a partir de López (2006).

Como se aprecia, el aprendizaje se está asumiendo con una mirada mercantilista, centrándolo en las competencias que se necesitan para las empresas. De esta manera, se establece una relación entre la calidad de la educación superior y la calidad de las empresas, en términos de eficacia, eficiencia y pertinencia de la producción (Álvarez, 2014; Tobón et

al., 2006a).

La calidad de la educación superior es un proceso complejo que se caracteriza por varios componentes: i) la conceptualización de las universidades como instituciones sociales que se interesan por la formación humana, ii) la construcción de conocimiento y la reflexión de la sociedad y iii) el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta sus procesos particulares, potenciales y posibilidades. De allí la gran diferenciación con la mirada empresarial que sigue otros propósitos (Roldán, 2014; Tobón et al., 2006a). En consecuencia, la calidad universitaria tiene que vincular la gestión administrativa y el talento humano en concordancia con la gestión del aprendizaje y con el impacto de la universidad con la sociedad. En el mismo sentido, las funciones misionales de las universidades deben tener en cuenta la formación profesional y el desarrollo social y económico (ver tabla 10).

Tabla 10. Contribuciones de la gestión de calidad a las funciones misionales

Funciones misionales	Contribuciones
Docencia	• Favorecer la formación profesional en relación con las variaciones en el trabajo y la empleabilidad para que los profesionales respondan de manera adecuada a las demandas de la sociedad y las organizaciones. • Lograr la detección, el análisis y la resolución de problemas de la práctica profesional. • Propiciar la formación de destrezas, valores y conocimientos para que los profesionales detecten, analicen y resuelvan problemas de la sociedad. • Generar pertinencia y transformación de los contextos organizacionales, profesionales y sociales.
Investigación	• Posibilitar la formación de investigadores, desarrollar investigaciones y formar egresados con competencias para la investigación. • Articular la formación investigativa con la formación profesional de manera que los egresados estén en la capacidad de resolver problemas por medio de nuevas metodologías o información con el adecuado rigor.

Extensión	• Aportar al desarrollo social y económico por medio de los conocimientos y metodologías que se han elaborado a través de aportes científicos.
-----------	--

Fuente: elaboración propia basada en Tobón et al. (2006).

En este apartado es preciso mencionar el papel que Gamboa (2016) le da a la investigación vinculada a la calidad. Según el autor, esta es central para los cambios en las prácticas pedagógicas del docente, permitiéndole tener mayor conocimiento, valorarla en lo profesional y personal, actualizar sus métodos y dar solución a las dificultades que se presenten en los ambientes de aprendizaje.

3.3 Categoría teórica “Procesos académicos de enseñanza aprendizaje”

Los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje constituyen el tema de análisis de esta tesis. Se entienden como un ente integrado, aunque para su comprensión sea necesario definirlos por separado. Un proceso se define como: “Acción de ir hacia adelante” y “Transcurso del tiempo” (Real Academia Española, 2016c); académico se define como “Perteneiente o relativo a centros oficiales de enseñanza, especialmente a los superiores” (Real Academia Española, 2016a). Por ende, los procesos académicos se entienden como acciones que se dan en el transcurso del tiempo y que se desarrollan en instituciones de educación superior, siendo parte de un proceso de mejoramiento. Más adelante se profundizará en los conceptos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de distintos autores.

En la educación superior, los procesos académicos son características que sumadas constituyen los factores para un programa de alta calidad. Entre otras cualidades, debe tener la capacidad de “ofrecer una formación integral, flexible, actualizada e interdisciplinar, acorde con las tendencias contemporáneas del área disciplinar o profesional que le ocupa”

(Ramírez, Gartner, Bernal, Zapata, Vallejo, Prieto y Langebaek, 2013, p.29). Los procesos académicos deben considerar: integralidad y flexibilidad curricular, interdisciplinariedad, estrategias de enseñanza y aprendizaje, sistema de evaluación de estudiantes, trabajos de los estudiantes, evaluación y autorregulación del programa, extensión o proyección social, recursos bibliográficos, recursos informáticos y de comunicación, y recursos de apoyo docente.

Para los propósitos de esta tesis se tendrá en cuenta la característica de enseñanza-aprendizaje, debido a que este es el elemento que se relaciona más con las definiciones de distintos autores sobre el tema de calidad de la educación superior como también se hizo evidente en el capítulo del estado del arte. El Consejo Nacional de Acreditación (2013) identifica esta característica como: los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y su coherencia con:

(...) la naturaleza de los saberes, las necesidades y los objetivos del programa, las competencias, tales como las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades que se espera desarrollar, y el número de estudiantes que participa en cada actividad de formación (Ramírez, et al, 2013, p.32).

En Colombia, Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) expidió el acuerdo 01 de 2018, en el cual se presentan los lineamientos para la acreditación de alta calidad y programas de pregrado. Se cambia el concepto de *factores* por *condiciones de calidad*, y se suprimen los procesos académicos y la visibilidad nacional e internacional (Consejo Nacional de Educación Superior, 2018; Observatorio de la Universidad Colombiana, 2018). Esta nueva disposición deja de lado la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva formativa en el tema de calidad para responder a las recomendaciones del Acuerdo por lo

Superior 2034, la OCDE y a la Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés).

El siguiente apartado desarrolla la categoría teórica procesos de enseñanza aprendizaje desde dos temas sustanciales para interpretar y comprender el campo de estudio de la investigación y que se vinculan y organizan de acuerdo con la revisión de literatura realizada, así: enseñanza universitaria y aprendizaje, y teorías del aprendizaje.

3.3.1 Enseñanza universitaria y aprendizaje

Como se enunció en el apartado anterior, la enseñanza hace parte de los procesos académicos. Se define como: “Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien” (Real Academia Española, 2016b). A continuación, se presentan una serie de concepciones sobre la enseñanza y tipos de aprendizaje en TO con el propósito de nutrir conceptualmente el tema y ampliar el constructo.

En la actualidad, la enseñanza universitaria se interesa por la formación y por el desarrollo personal y profesional de los estudiantes; en consecuencia, la perspectiva de los docentes ha cambiado. La buena enseñanza se compone de práctica, formación y reflexión, orientadas al conocimiento de cómo aprenden los estudiantes y las adaptaciones del trabajo docente a los objetivos de formación. Las competencias de la enseñanza universitaria se refieren a: conocimiento de los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje; habilidades: comunicación, manejo de recursos didácticos, gestión de métodos, entre otras; y por actitudes de los formadores: disponibilidad, empatía, rigor intelectual, entre otros (Zabalza, 2004).

La concepción sobre la enseñanza se encuentra en constante transformación debido a que existen formas tradicionales que aún no permiten cambios importantes. Por ende, la enseñanza universitaria se ve enfrentada a una paradoja que tiene que ver con el paradigma de la enseñanza que se espera se modifique hacia la real preocupación por el aprendizaje (García, Estebaranz, Sánchez, López, Murillo, Mingorance, Hernández y Rodríguez, 2003).

García et al., (2003) plantean tres elementos fundamentales en la enseñanza universitaria: los métodos, los recursos y las tareas. El primero se relaciona con los diversos formatos de aprendizaje que se realizan con el propósito de brindar a los estudiantes un aprendizaje relevante y perdurable. Este aprendizaje ha sido clasificado de acuerdo al énfasis que tiene, si es individual o grupal y si este es autónomo o en equipo (figura 4) (Chang & Simpon, 1997).

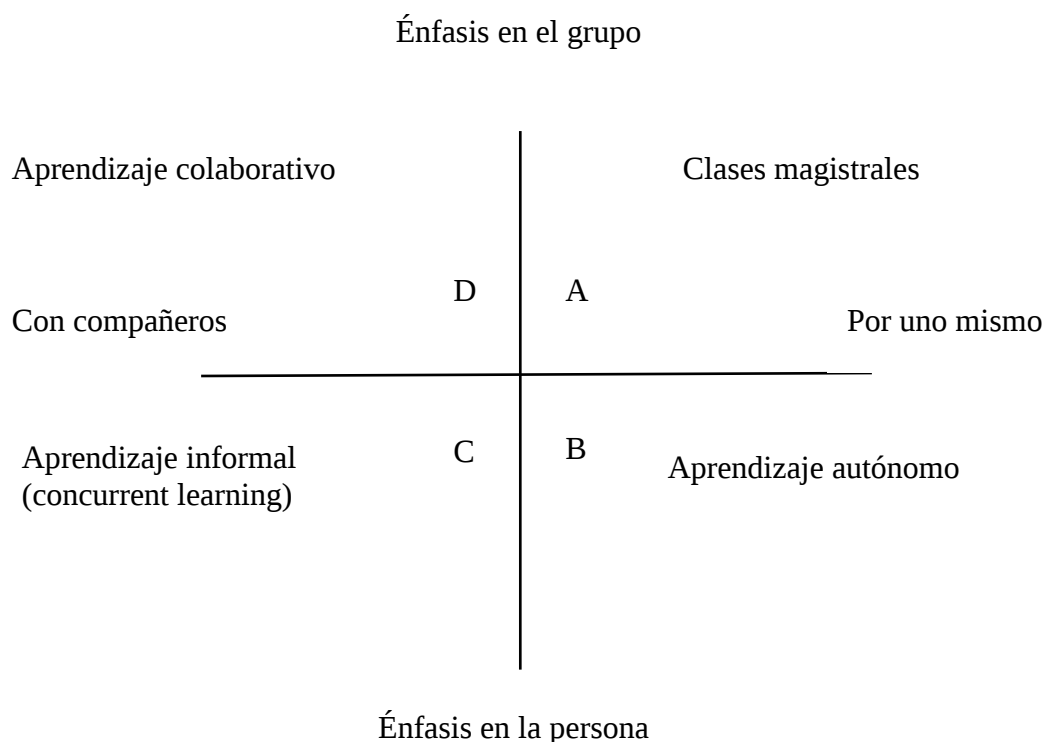


Figura 4. Formatos de aprendizaje.

Fuente: Chang & Simpson, 1997, p.4.

Las clases magistrales, primera metodología de enseñanza, tiene al profesor como actor principal. El trabajo cooperativo demanda que los estudiantes tengan bibliografía suficiente, redacten y den cuenta de sus pensamientos, de las conexiones con el tema y del análisis crítico de los contenidos. El aprendizaje informal se presenta en las interacciones vinculadas a espacios cotidianos (Alcoba, 2012; García et al, 2003).

La enseñanza y el aprendizaje que se plantean en esta tesis se relacionan con el contexto educativo en el cual es esencial tanto la interacción de las personas en el aula como el significado de la tarea que se desarrolla en esta. En este sentido, es importante retomar los conceptos y las teorías expuestos en los apartados anteriores porque permiten comprender la importancia de la interacción y la individualidad. Castelló et al. (2006), plantean dos factores importantes para las estrategias de enseñanza aprendizaje: los personales y los relativos a la tarea. Los primeros tienen que ver con la percepción que se tiene de sí mismo como estudiante; los segundos buscan explicar cómo entiende el estudiante las actividades de aprendizaje; estos factores están influenciados por otros de tipo cognitivo y emocional.

En los factores personales se evidencia la importancia de la metacognición, definida como: “La capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también el conocimiento y control de los factores personales (...) el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia” (Castelló, et al, 2006, p.80). Incluidos en estos factores, se encuentran dos que inciden en el aprendizaje, los estables y los

transitorios. Respecto a los estables, a lo largo de la vida se forman el autoconcepto cognitivo y el académico; el primero tiene que ver con las capacidades mentales en general; el segundo, con las capacidades mentales en vínculo con las tareas escolares. El autoconcepto académico es variable en un mismo sujeto, dependiendo de las materias y situaciones particulares, conduciendo a que en cada característica de aprendizaje se tengan variaciones (Castelló, et al., 2006; Navaridas, 2002).

Vale mencionar que la enseñanza de estrategias de aprendizaje regula el propio proceso de aprendizaje e incide de manera positiva en el conocimiento de las capacidades y limitaciones, abriendo la posibilidad de actuar sobre los mismos. Cuando se tiene más conocimiento y control sobre los procesos de aprendizaje, se aumenta la autoestima y la motivación intrínseca. Esta enseñanza favorece la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en torno a las habilidades y mejora el autoconcepto (Castelló, et al., 2006; Parra-Esquivel, Peñas-Felizzola y Gómez-Galindo, 2017).

Otro concepto importante para entender los procesos de enseñanza aprendizaje es la autoeficacia, definida como: “El conjunto de creencias que tiene un estudiante sobre su capacidad para aplicar correctamente los conocimientos y habilidades (...) y la percepción que tiene de sus posibilidades para realizar nuevos aprendizajes” (Castelló, et al., 2006, p.83). Esto vinculado con los propósitos de cada tarea. Con el fin de dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es necesario que se presenten dos condiciones: las características de la tarea y las anotaciones sobre el comportamiento, de manera que el mismo estudiante pueda orientar su aprendizaje (Castelló, et al., 2006; Gaeta, 2015). Otro elemento que aporta a la autoeficacia es el aprendizaje por observación de modelos de

comportamiento que puede ser dado por el profesor y por los pares en los ambientes de aprendizaje.

La motivación cobra un papel importante en el aprendizaje significativo de estrategias para el aprendizaje y su traslado a distintos momentos en el aula o en los ambientes de aprendizaje. Así, el autoconcepto (creencia sobre las capacidades) y la autoeficacia (juicio sobre la capacidad de resolver una tarea), se evidencian a través de la motivación (Castelló, et al., 2006; Granja, 2013).

En el proceso de aprendizaje son fundamentales los procesos cognitivos y metacognitivos para conseguir un propósito. Por esto, es importante la explicación de los resultados obtenidos por el estudiante y las expectativas que se producen (Castelló et al., 2006; López y Ramírez, 2012). Desde esta perspectiva, la tarea se comprende como todas las actividades que el profesor propone en el aula o en el ambiente de aprendizaje. Debe tener un objetivo, un estado inicial y final, y unos requisitos de ejecución establecidos. Los estudiantes deben abordar las tareas de aprendizaje con elementos como: la interpretación sobre la exigencia de la tarea, las habilidades cognitivas o de procesamiento de la información —observar, comparar, ordenar, entre otras—, el tipo de conocimiento para resolverla y el grado de complejidad y familiaridad de cada actividad educativa (Castelló, et al, 2006; García, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor, 2011).

Según Castelló et al. (2006) existen tres tipos de conocimiento: conceptual, procedimental y de los valores. El primero se refiere a los hechos, conceptos y principios; el segundo se relaciona con los elementos prácticos del saber para lograr una finalidad; y el tercero son los valores, las actitudes y las normas. Los valores están relacionados con un comportamiento (honestidad y responsabilidad) y demostrados en finalidades (libertad, paz,

igualdad, entre otros); las actitudes son las predisposiciones hacia un objeto o hecho; y las normas son recomendaciones para actuar en situaciones puntuales.

En resumen, los profesores que tienen en cuenta el contexto del aprendizaje, las particularidades de sus estudiantes y de la tarea, son más efectivos en la enseñanza de procedimientos de aprendizaje. Adicionalmente, es necesario tener en cuenta los propósitos instruccionales, la regulación de la intervención educativa y la toma de decisiones.

La planificación didáctica es otro elemento propio de la enseñanza y el aprendizaje. Se define como: “Exponer secuencialmente (...) actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (De Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato y Pérez, 2006, p.17). Requiere la organización de modalidades y metodologías adecuadas, e indicadores y procedimientos de evaluación.

De Miguel et al (2006), propone un enfoque de competencias impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las metodologías buscan organizar los aprendizajes, desarrollarlos y evaluarlos. La organización se refiere a las modalidades, las cuales se seleccionaron por su reconocimiento como buenas prácticas, adecuadas para la enseñanza superior (clases teóricas, seminarios y talleres, entre otras). En el desarrollo, se incluye la parte técnica-procedimental, llamada métodos —método expositivo/lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje—; y en la valoración, se tienen en cuenta las estrategias evaluativas. (De Miguel, et al., 2006; San Martín, Jorquera y Bonet, 2008).

El aprendizaje se conceptualiza como “un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y del que tiene que responsabilizarse” (De Miguel, et al., 2006, p.23). Se dice también que un aprendizaje de calidad se da cuando se confronta a los estudiantes con situaciones en las que deben buscar información, emplear los nuevos conocimientos para la solución de problemas de la cotidianidad de la disciplina, tomar decisiones y actuar de manera autónoma, reflexiva y crítica.

Pozo et al (2006) proponen un análisis de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Dicen que la sola presentación de teorías sobre estos conceptos no es suficiente para impactar las acciones de los actores educativos. Proponen la modificación de creencias implícitas que son la base de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe decir que los procesos y las representaciones implícitas son más funcionales y, por tanto, más usados en comparación con los procesos y las representaciones explícitas debido a que son fuertes, ágiles y de bajo costo cognitivo. Modificar las creencias implícitas por el conocimiento explícito es una victoria cognitiva y cultural que se presenta a través del aprendizaje y la instrucción, lo cual requiere el diseño de ambientes de aprendizaje (Pozo, et al., 2006; Vega, Bañales y Reyna, 2013).

Es necesario indicar que las representaciones implícitas tienen su origen en tres aspectos: el aprendizaje es implícito, no consciente; la experiencia personal y la educación informal. Mientras que las representaciones explícitas se caracterizan por: aprendizaje explícito; consciente; reflexión y comunicación social de la experiencia; y educación e instrucción formal. El funcionamiento de las representaciones implícitas se da por: el saber hacer (procedimental); la función pragmática, interés por el éxito; la naturaleza situada o en vínculo con el contexto; la naturaleza encarnada; y la activación automática (no hay control

consciente). Por otro lado, en las representaciones explícitas, el funcionamiento se da por: saber expresar (declarativo); función epistémica, se busca la comprensión; naturaleza independiente del contexto; naturaleza simbólica con base en sistemas de representación externa; y activación deliberada (control consciente) (Gómez, 2008; Pozo, et al., 2006).

Los sistemas de representación procedimentales y declarativos relacionados con el funcionamiento de las representaciones implícitas y explícitas pueden trabajar en conjunto en busca de la coherencia entre lo que se dice y se hace en el ámbito educativo. El conocimiento explícito cuestiona y genera incertidumbre lo que polemiza las certezas que se tienen, es decir, las creencias implícitas (Jarauta y Medina, 2012; Pozo, et al., 2006).

Las representaciones implícitas sobre el aprendizaje tienden a un realismo ingenuo, haciendo que las ideas constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza se conviertan en poco intuitivas y, por ende, no se asumen en la educación. Por tanto, se requiere modificar las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, a través de un cambio conceptual (o representacional), para lo cual se deberán reconstruir algunos supuestos epistemológicos. Este cambio conceptual tendrá implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza, la interacción social, la relación con la diversidad y las maneras de institucionalización del conocimiento (Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018; Pozo, et al., 2006). El cambio de las representaciones implícitas se puede realizar a través del aprendizaje explícito que se apoya en los procesos de acumulación o de asociación, aprendizaje por repetición, y por procesos de construcción, aprendizaje por reestructuración. Este cambio de concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza demanda describirlas e integrarlas jerárquicamente en una nueva teoría brindando un nuevo significado (Hidalgo y Murillo, 2017; Pozo, et al., 2006).

En el abordaje de las teorías implícitas del aprendizaje se propone un sistema con tres elementos: las condiciones (aprendiz y entorno), los procesos del aprendiz (acciones evidentes y mentales) y los resultados (lo que se aprende) (ver tabla 11).

Tabla 11. Teorías y visiones implícitas del aprendizaje

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva	Visión posmoderna
Aprendizaje	-Se centra en los resultados del aprendizaje. -Una versión más compleja relaciona los resultados con condiciones para que se dé el aprendizaje. -El aprendizaje incrementa el conocimiento procedimental o declarativo.	Relaciona resultados, procesos y condiciones de aprendizaje de manera directa. - Compone la actividad del aprendiz a través de los procesos mentales. -Genera aproximaciones del conocimiento que tiene que ser aprendido.	-Se relaciona con procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones físicas, socioculturales y mentales. También incluye la autorregulación del aprendizaje. -Los procesos tienen un papel transformador.	-El objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de los procesos psicológicos.
Epistemología	Realismo ingenuo. El conocimiento concuerda con la realidad, es verdadero o falso.	El buen conocimiento debe reflejar la realidad, por ende, el aprendizaje debe captar esa realidad.	-Distintos sujetos dan significado a la información de diferentes maneras. -El conocimiento tiene niveles de incertidumbre -La adquisición del conocimiento implica transformación del contenido que se aprende y del aprendiz -La transformación puede llevar a la innovación del conocimiento cultural.	-El conocimiento es una construcción de la realidad. -No hay posibilidad de evaluar las diferentes representaciones del conocimiento - El conocimiento es situado.
Ontología	El aprendizaje es un suceso aislado, sin	El aprendizaje es un proceso en el	Se plantea el aprendizaje como sistema dinámico	El estudiante tiene la libertad de construir los

	integración en el tiempo.	transcurso del tiempo.	autorregulado que integra condiciones, procesos y resultados.	procedimientos para la adquisición de la información.
Resultados del aprendizaje	Iguales independientes del aprendiz y de su proceso, dando cuenta del objeto del aprendizaje.	Acumulación de conocimientos nuevos o sin elementos comunes. Aumento de la complejidad del conocimiento que se tiene. Innovación y mejoramiento en el uso de los procesos mentales.	Redescripción de los contenidos y de la persona que aprende. Cambios en los procesos representacionales del aprendiz, en el significado del proceso de aprendizaje y en sus metas (metacognición).	Las actividades de enseñanza se relacionan con el sujeto del aprendizaje y sus particularidades.

Fuente: elaboración propia basada en Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006, p.120-127).

Pozo et al. (2006), proponen tres procesos de reconstrucción de las teorías implícitas: reestructuración teórica, explicitación progresiva y la integración jerárquica. En el primero, se demandan estructuras conceptuales complejas de manera que se dé una nueva organización de los niveles representacionales permitiendo comprender el aprendizaje desde un estado, a un proceso y finalmente, a un sistema (teoría constructiva). En el segundo, se presenta la diferenciación entre las teorías implícitas a las teorías explícitas, dando el paso desde el objeto, a la actitud y finalmente a la agencia cognitiva. Y el tercero, la integración del conocimiento intuitivo y científico en relación con el aprendizaje.

En este punto se continúa evidenciando una relación con la enseñanza y el aprendizaje, en un marco de los sistemas en los cuales se visibilizan desde las entradas, los procesos y los resultados. Lo anterior pone nuevamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en una ubicación cartesiana y no dialógica con el entorno, a pesar de que la

idea de un cambio representacional o conceptual es un aporte esencial en la construcción teórica.

Biggs (2006) plantea que el aprendizaje es producto de la actividad constructiva del estudiante, por tanto, la enseñanza es eficiente cuando secunda las actividades adecuadas para lograr los objetivos curriculares en búsqueda de un enfoque profundo del aprendizaje. Este autor ha organizado las formas de aprender de los estudiantes en aprendizaje superficial y profundo, con tendencia hacia el segundo, en búsqueda de la construcción de significado a través de actividades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, en el tema educativo se apunta hacia un cambio conceptual y no solo hacia la adquisición de conocimientos.

Dunkin & Biddle (citados por Biggs, 2006) proponen el modelo 3P del aprendizaje y la enseñanza, creando un sistema interactivo. Las 3P son: el pronóstico (antes del aprendizaje), el proceso y el producto. Los elementos del pronóstico son: dependientes del estudiante (conocimientos previos, interés, capacidad, entre otros), y dependientes del contexto de enseñanza (¿qué se pretende enseñar?, ¿cómo?, ¿qué se evalúa?, entre otros). Estos elementos interaccionan en el proceso para definir las actividades del estudiante en vínculo con el aprendizaje (adecuadas/profundas o inadecuadas/superficiales). El producto o resultado del aprendizaje se establece por los elementos dependientes del estudiante y del contexto de enseñanza en conjunto con el enfoque que utilice el estudiante. Así se establecen varios enlaces que constituyen un sistema.

Se proponen, además, tres niveles de pensamientos sobre la enseñanza. En el nivel uno (lo que es el estudiante), la enseñanza se trata de difundir información; las diferencias del aprendizaje son por las particularidades de los estudiantes en relación con su capacidad,

motivación, tipo de escuela, entre otros. Se observa acá una relación estrecha con el enfoque innato de aprendizaje. Nivel dos (lo que hace el profesor), transmisión de información, conceptos e ideas. El aprendizaje es una tarea del profesor por lo cual se nutre de distintas técnicas de enseñanza. En el nivel tres (lo que hace el estudiante), el interés se centra en el avance del aprendizaje del estudiante. La preocupación es por el significado de la comprensión de los estudiantes y de las actividades para lograrlo. La enseñanza, entonces, es sistémica (Biggs, 2006; Marchant, Fauré & Abricot, 2016). De acuerdo con Biggs, estos niveles brindan apertura al alineamiento constructivo, el cual consiste en un sistema de enseñanza que “alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante” (Biggs, 2006, p.29).

Desde una perspectiva conductista, se plantea que la enseñanza se aproxima a “una tecnología que prepara las contingencias, las características del contexto y las peculiaridades de cada situación, y regula la administración de refuerzos” (Pérez, 2008, p.39). En este sentido, el refuerzo de cada unidad —producto de separar conductas complejas— se convierte en el objetivo de toda práctica didáctica. La mayor preocupación es la eficacia por lo cual es importante la operacionalización de objetivos hasta llegar a la conducta observable.

Nuevamente se presenta el concepto de sistemas, evidenciados fuertemente en la idea de pronóstico, proceso y producto. Los sistemas, a pesar de ser elementos organizadores, tienen una fuerte influencia en la concepción de la enseñanza aprendizaje y

en la consecuente aplicación de investigaciones que retoman esta idea, volviendo a un pensamiento cartesiano sobre el proceso.

Finalmente, Oviedo (2015) establece una relación permanente entre la enseñanza y el aprendizaje, indicando que en la enseñanza se reconocen los rasgos y las diferencias de los estudiantes, potencializándolos y nivelando sus aspectos por mejorar. A la vez, se incluyen en un aprendizaje dinámico y eficiente, situando sus propósitos hacia objetivos sociales y profesionales. El autor describe el aprendizaje como la actividad mental intensiva de los estudiantes en relación con el manejo de la información para asimilar el contenido de las materias o asignaturas. Se plantean las prácticas de aprendizaje como elementos de reflexión y asimilación de las actividades dentro de la asignatura, las cuales buscan los resultados adecuados para alcanzar la meta propuesta. Se dice entonces que: “el aprendizaje auténtico consiste exactamente en esas experiencias concretas de trabajo reflexivo sobre los hechos y valores de la cultura y de la vida” (Oviedo, 2015, p.15). Estas experiencias deben llevar a modificar la actitud y conducta previa, fomentar la formación de nuevas actitudes y conductas y potenciar la personalidad de los estudiantes con mejores fuentes de pensamiento, acción y convivencia.

La enseñanza auténtica consiste, entonces, en proyectar y orientar experiencias de trabajo reflexivo sobre la información de la asignatura o de la vida cultural de la humanidad. A esto se agrega que la enseñanza es conducir con técnicas adecuadas el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la asignatura. En este proceso, la primacía la tiene el estudiante, y el docente se convierte en una guía, debiendo ajustar su técnica de manera flexible, de acuerdo con los logros y dificultades de los estudiantes (García, Gonzáles, Martínez, Martínez, González y Pulido, 2015; Oviedo, 2015).

La enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes deben convertirse en conceptos encadenados y complementarios, en el cual prime el intercambio humano con objetivos comunes y asociados. Finalmente, las estrategias de enseñanza deben apuntar hacia un sentido humano y constructivo con el fin de desarrollar la inteligencia y la personalidad sin olvidar el ambiente sociocultural (González-Moreno, 2017; Oviedo, 2015).

La enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes deben convertirse en conceptos encadenados y complementarios, en el cual prime el intercambio humano con objetivos comunes y asociados. Finalmente, las estrategias de enseñanza deben apuntar hacia un sentido humano y constructivo con el fin de desarrollar la inteligencia y la personalidad sin olvidar el ambiente sociocultural (González-Moreno, 2017; Oviedo, 2015).

Butin (citado por Flecky & Gitlow, 2011) indica que el aprendizaje es un acto que desafía a los estudiantes a ser mejores ciudadanos y a demostrar los ideales de democracia y justicia social. Desde esta perspectiva, se propone también que se desdibujen los roles de estudiante-educador, y comunidad, y las acciones y conceptos sobre compartir poder, experiencia y recursos. La comunidad es vista como un par y un agente de colaboración.

Por último, los tipos de aprendizaje hallados en TO son: i) aprendizaje afectivo (Schaber et al., 2010), ii) aprendizaje basado en la investigación (Jaffe et al., 2015; Madill, Amort-Larson, Wilson, Brintnell, Taylor & Esmail, 2001), iii) aprendizaje basado en problemas (Salvatori, 2000; Schaber, 2005; Spalding & Killett, 2010; Tremblay, Tryssenaar & Jung, 2001), iv) aprendizaje en línea (Hayden, 2013; Schaber & Shanedling, 2012), v) aprendizaje experiencial (Knecht-Sabres, 2013; Lachmann, Ponzer, Johansson, Benson & Karlgren, 2013), vi) aprendizaje servicio (Flecky & Gitlow, 2011).

3.3.2 Aprendizaje: teorías del aprendizaje

Para explicar el aprendizaje se recurre a dos teorías que han sido fundamentales: la psicología genético-cognitiva y la psicología genético-dialéctica. A pesar de que se hace un breve recorrido por estas miradas, para efectos de esta tesis se optará por considerar la incidencia de la psicología genético-dialéctica en la enseñanza aprendizaje de los programas de Terapia Ocupacional estudio de casos.

3.3.2.1 Psicología genético-cognitiva

Esta teoría cognitiva es representada por Piaget (1896-1980), Inhelder (1913-1997), Bruner (1915-2016), Flavell (1928) y Ausubel (1918-2008). Los postulados de esta teoría se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 12. Postulados de la psicología genético-cognitiva

Postulados
El aprendizaje genera modificación y transformación de las estructuras y esta situación permite que se generen nuevos aprendizajes de más alta complejidad.
Las estructuras cognitivas son mecanismos reguladores bajo los cuales se encuentra la influencia del medio, siendo el resultado de procesos genéticos. En este segundo postulado se habla de constructivismo genético.
Los movimientos que explican el proceso de construcción genética se denominan asimilación, “proceso de integración de los... conocimientos nuevos a las estructuras viejas” y acomodación, “reformulación y elaboración de estructuras nuevas” (Pérez, 2008, p.43).
Se espera un grado de sensibilidad a los estímulos del medio para que se den las adquisiciones del aprendizaje.
El conocimiento es una elaboración subjetiva que llega a la adquisición de representaciones de la realidad y en la formación de instrumentos de conocimiento.
Los procesos cognitivos de percepción, representación simbólica e imaginación tienen componentes físicos, fisiológicos o mentales. En estas tareas hay participación del sujeto.
En la génesis del pensamiento y la conducta existen cuatro factores que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio

Fuente: elaboración propia basada en Biggs, 2006; Castelló, et al., 2006; Pérez, 2008.

Cabe anotar que para Piaget, el aprendizaje en sentido estricto es aquel por el cual se obtiene información puntual y el aprendizaje en sentido amplio se da por el progreso de las

estructuras cognitivas a través de procesos de equilibrio. A partir de este pensador, el aprendizaje se realiza cuando se da un desequilibrio o un conflicto cognitivo. Se dice también que en el acto de conocer y en el cambio de conocimiento desde Piaget se asume una mirada constructivista (Biggs, 2006; Pozo, 2006).

La acomodación en los adultos se puede hacer evidente a través de la adquisición de nuevos conceptos al cambiar conceptos anteriores, lo cual, permite que se modifique la estructura conceptual anterior. En este sentido, de acuerdo con Pozo (2006), los conocimientos nuevos pueden volverse un saber aislado o integrarse a estructuras de conocimiento, llegando a modificarlas en menor medida o a reestructurar el conocimiento anterior.

3.3.2.2 Psicología genético-dialéctica

Las teorías cognitivas que se proponen en esta tesis se basan en la premisa de la articulación genético-dialéctica, vinculando claramente la relación entre el aprendizaje y el desarrollo y, de manera puntual, entre el aprendizaje en función de la comunicación y el desarrollo. Entendiendo este último como el “intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido” (Pérez, 2008, p. 49). Desde esta perspectiva, el nivel de desarrollo no es algo fijo y estable; por el contrario, es flexible y amplio. Esta idea se vincula directamente con el área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo (ZDP), entendido como eje entre el aprendizaje y el desarrollo.

Los representantes más importantes de esta teoría cognitiva son: Vigotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) y Leontiev (1903-1979). En esta teoría se ofrece una mirada a la

instrucción, la transmisión educativa, la actividad tutorizada más que la experimentación del individuo por sí solo. Además, se pone de manifiesto el lenguaje como primordial, debido a que es el instrumento para transmitir la experiencia histórica de la humanidad. Es a través de la generalización verbal que se adquiere la experiencia humana social; además, el lenguaje se convierte en un instrumento para el pensamiento y para regular el comportamiento (Pérez, 2008; Vázquez, 2017).

En esta teoría cognitiva, que va de la mano con el constructivismo —cuyo representante es Leontiev (1903-1979)— se plantea que la actividad del individuo es primordial para el desarrollo. Esta tiene que ver con la participación en procesos grupales, cooperativos, de intercambio de ideas y de representaciones, y de ayuda en el aprendizaje. En este sentido, la escuela se propone como un medio sistemático para la adquisición de ideas, significados e intenciones de la estructura social y material de la comunidad (Pérez, 2008; Sandí y Cruz, 2016). Vigotsky propone la actividad como motor de la humanización, lo que conduce a pensar que el hombre actúa sobre los estímulos, teniendo la posibilidad de transformación por la mediación de instrumentos que se ubican entre el estímulo y la respuesta. La actividad, entonces, se constituye en un proceso de transformación (Mauri, Colomina y Rochera, 2006; Pozo, 2006).

El aprendizaje y el desarrollo van desde el exterior al interior del sujeto, en un proceso de internalización, de lo interpersonal a lo intrapersonal. Esta idea es implementada en la atención voluntaria, en la memoria lógica y en la formación de conceptos. El proceso de aprendizaje tiene que ver con “una internalización progresiva de instrumentos mediadores” (Pozo, 2006, p.197). En este sentido, el aprendizaje es anterior al desarrollo, la asociación antecede a la reestructuración, siendo evidente en el nivel de desarrollo

potencial establecido, es decir, lo que el sujeto sería capaz de hacer con asistencia de otras personas o instrumentos mediadores. De esta manera, se alcanzaría un nivel de desarrollo efectivo, cuando los mediadores se han internalizado.

En la teoría de Vigotsky son esenciales las conductas o los conocimientos en permanente construcción; se ponen de relieve los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores, lo cual tiene un impacto en la educación. Finalmente, se plantea una relación entre los procesos de aprendizaje y la instrucción en la internalización y posterior reestructuración de mediadores simbólicos (Castelló, et al., 2006; Pozo, 2006).

De la misma manera, desde la escuela francesa, intelectuales como Wallon (1879-1962), Zazzo (1910-1955) y Merani (1918-1984) comparten las ideas sobre el aprendizaje vinculado a los procesos de desarrollo. Desde esta perspectiva, se establece una relación entre lo orgánico y lo psicológico, explicado a través de cuatro elementos: emoción, imitación, motricidad y social. En relación con lo pedagógico, se destaca la emoción como la manifestación corporal de un estado interno (Pérez, 2008), que se va convirtiendo en un aspecto comunicativo, es decir, de intercambio de mensajes. Entonces, la emoción comunicada demanda vínculo entre el significante y el significado (momento del proceso representacional). Con esto se pretende que en la práctica pedagógica en la escuela se den las condiciones para provocar el pensamiento, el sentimiento y la conducta esperada (actividad).

3.4 Comprensión de la calidad de la educación y de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje

Una vez revisados los autores del tema de la calidad se propone a la misma como un constructo organizado que tiene como fundamento valores como equidad, igualdad de

oportunidades, diversidad, accesibilidad y asequibilidad al conocimiento e inclusión. Una propiedad fundamental de la calidad es la pertinencia orientada hacia la solución de problemas de la sociedad.

En esta investigación se establece una relación directa con la calidad como transformación, con perspectiva social y contextual. A su vez, se instaaura una correspondencia con las funciones misionales de la universidad haciendo énfasis en la investigación como medio para dar respuesta a las demandas sociales y transformar las prácticas pedagógicas docentes.

En esta concepción de calidad se constituyen prioridades para los estudiantes y los profesores. En los primeros se hace un énfasis en la búsqueda y desarrollo del aprehendizaje autónomo y en los segundos, un interés por la calidad de la docencia con las estrategias metodológicas y evaluativas; los principios, convicciones y valores; y propósitos formativos y sumativos. En la interacción de los estudiantes y profesores hay un acento en la calidad intrínseca en relación con las actividades educativas, la formación de los estudiantes y docentes, la construcción del conocimiento y la reflexión de la sociedad. A su vez, se ha encontrado una fuerte relación con los principios de conocimiento, acción, convivencia y desarrollo personal.

En estos mismos sujetos, estudiantes y profesores, se realza el desarrollo del pensamiento (creativo y crítico), los procesos cognitivos (comprender, analizar y resolver problemas) y el conocimiento metacognitivo. Así como la importancia del trabajo en equipo teniendo en cuenta el contexto (figura 5).

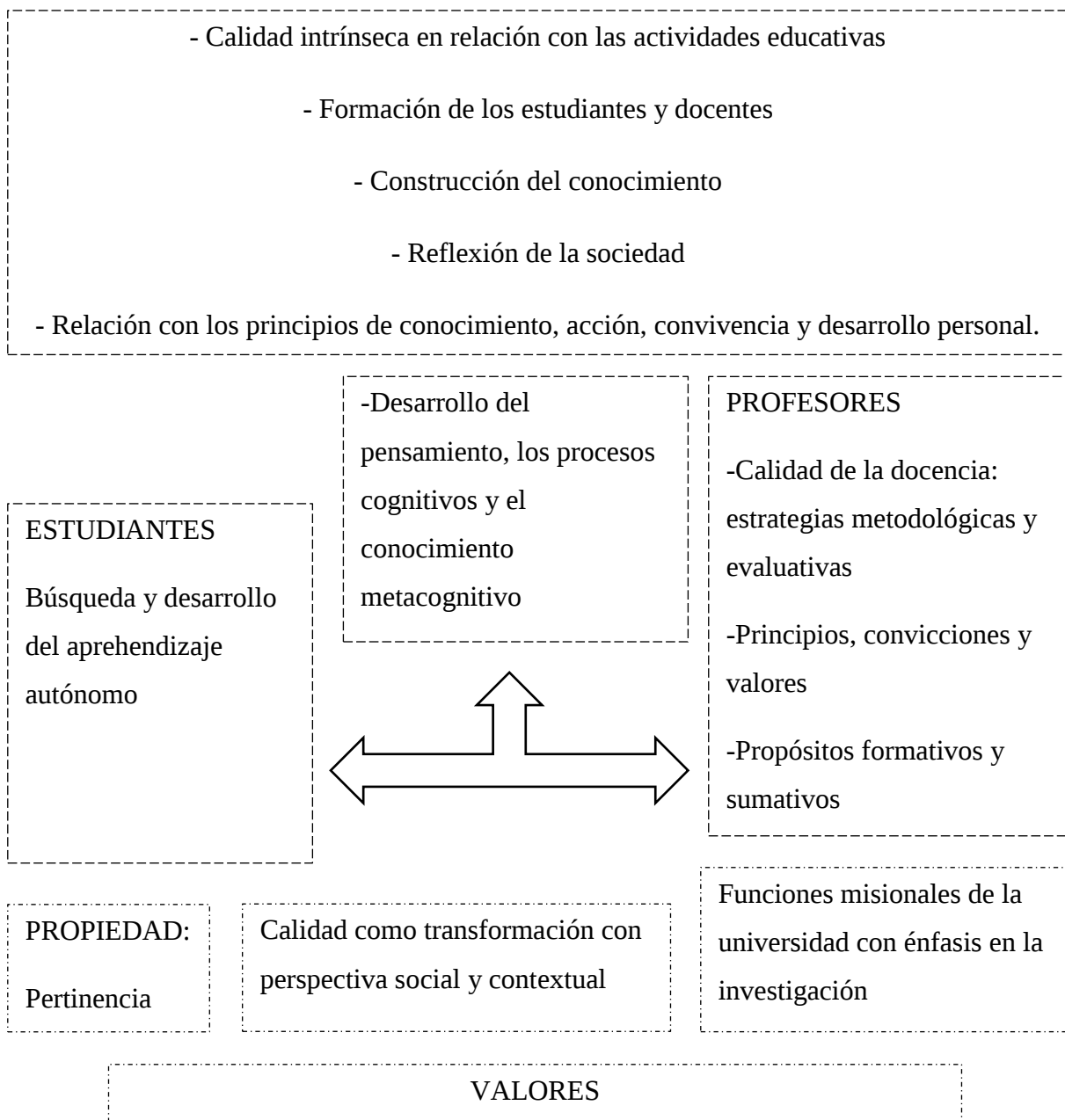


Figura 5. Comprensión de la calidad.

Fuente: Elaboración propia.

A lo cual se agrega la comprensión de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje con varios componentes articulados pero separados en la siguiente gráfica.

Estos son: enseñanza universitaria y aprendizaje, vinculados a través de los factores de las estrategias de enseñanza aprendizaje y a través de la enseñanza aprendizaje.

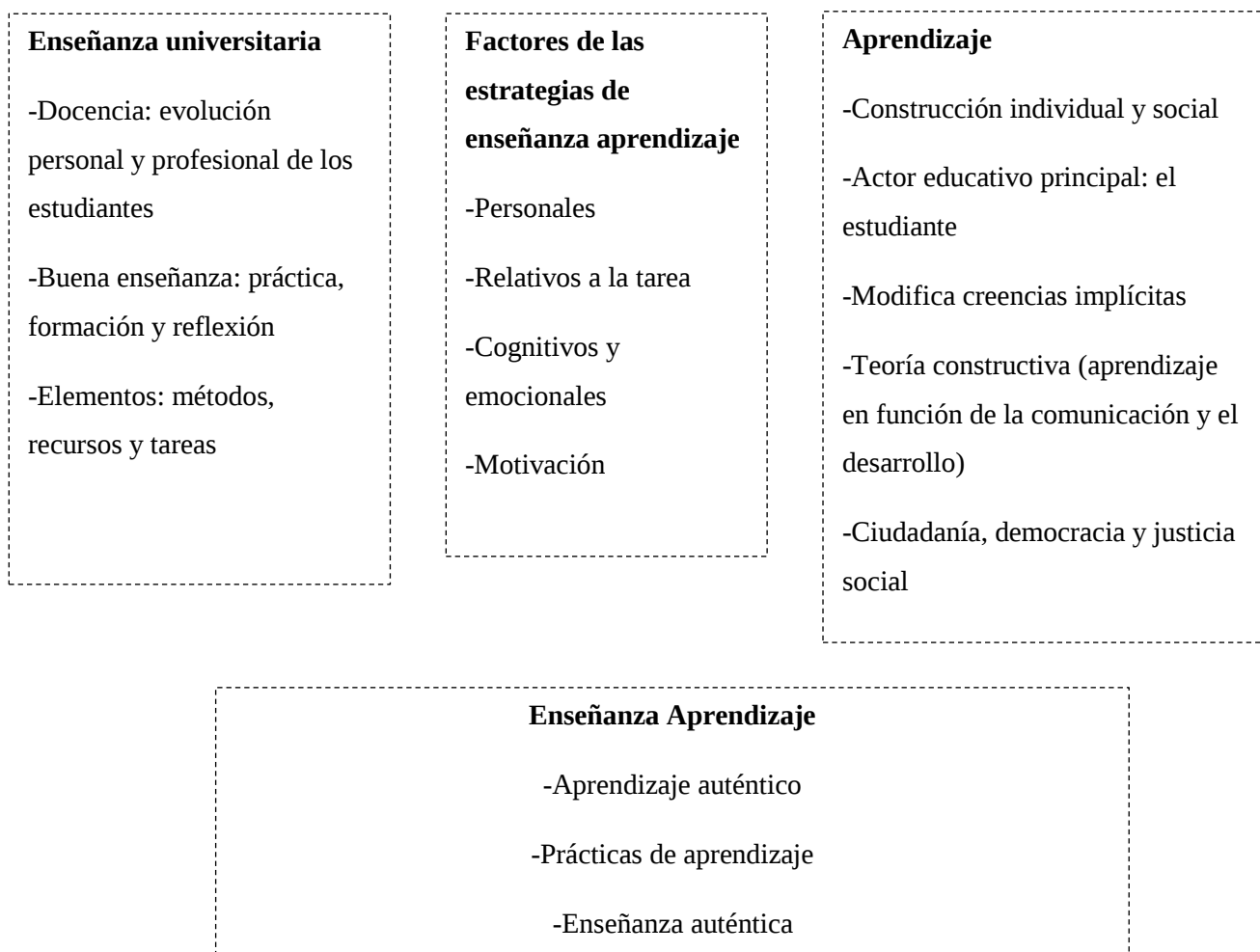


Figura 6. Comprensión de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Conclusiones

La calidad en los procesos académicos en terapia ocupacional es un concepto integrado que se articula entre el currículo, la interdisciplinariedad, las estrategias de enseñanza aprendizaje, los estudiantes, el programa, la proyección social, la comunicación y los recursos. En esta investigación se ha hecho un énfasis en la enseñanza aprendizaje sin desconocer los otros componentes, comprendiendo que por las particularidades de los fundamentos y los propósitos de la terapia ocupacional en donde existe una preocupación por la calidad de vida y el bienestar de los sujetos y grupos sociales en alguna condición de desventaja, este debe ser un tema de investigación y análisis ante la imperiosa necesidad de formar sujetos y profesionales con capacidad de reflexión, creatividad y crítica ante el mundo actual donde el mercado es aquel que orienta el desarrollo de la humanidad. Por ende, el tema de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje se indaga como una forma de construir alternativas para el mundo actual donde se reconozcan valores fundamentales para la realización de sujetos y sus comunidades, y se busca una transformación de los sujetos educativos para la construcción social.

La calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional comparte los valores de la calidad; la pertinencia para dar respuesta a los problemas sociales; las ideas de transformación, impacto social y contextual; equilibra las funciones de docencia, investigación, proyección social y gestión administrativa; en donde las relaciones entre estudiantes y profesores son fundamentales esperando que se obtengan logros para cada uno de ellos; asociados con el aprendizaje autónomo, las estrategias metodológicas y evaluativas, la coherencia y los propósitos de la

formación. Esta calidad también comparte la idea de la construcción del conocimiento y su accesibilidad y asequibilidad, la acción, la convivencia y el desarrollo personal.

Sin embargo, a pesar de reconocer estos presupuestos básicos es necesario indagar en el tema de enseñanza aprendizaje en América Latina pues como se hizo evidente en el estado del arte existen pocas investigaciones que profundicen sobre el mismo por lo que estudiar los temas de la enseñanza y el aprendizaje requieren profundidad e incorporación de los hallazgos en la educación de los terapeutas ocupacionales permitiendo la construcción de perspectivas desde el propio contexto. Es así como la articulación entre la enseñanza aprendizaje y sus factores deben hacerse explícitos en la constitución de este campo de estudio en una profesión que se requiere en el mundo actual donde las premisas tienen a orientarse bajo lineamientos de mercado y dejar de lado la humanidad de los sujetos.

Capítulo IV. Propuesta epistemo-metodológica

El propósito de este capítulo es argumentar los criterios conceptuales y prácticos que sirvieron de base para elegir la postura epistémica y metodológica de esta investigación doctoral. La propuesta epistemológica asume la dimensión cualitativa de la realidad del campo de estudio como una detracción a la tendencia por los estudios cuantificables (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012; Páramo y Otálvaro, 2006; Ortí, 1999). Lo anterior respaldado en el hecho que el concepto de calidad en los aspectos académicos y en los factores de la enseñanza aprendizaje de los programas busca identificar y comprender las condiciones de calidad desde los testimonios de los actores y de las causas explicativas de cómo se dan ella con base en indicadores cuantitativos.

A la vez este estudio se sitúa en un enfoque hermenéutico crítico en donde se le da un valor importante al lenguaje, la intersubjetividad y la comprensión (Scribano, 2014). Valga decir, el enfoque de investigación ubicado en la comprensión y en la crítica (conciencia, pensamiento y ciencia) (Cebotarev, 2003; Pimienta, 2015; Sandín, 2003) tratan de levantar los sentidos y los significados de lo que dicen, piensan, sienten y hacen los sujetos tanto en el texto como en el contexto.

La metodología utilizada es la del estudio de casos como configuración de hechos sociales en donde se tiene en cuenta la unicidad del objeto social (Arzaluz, 2005; Simons, 2013; Stake, 2000) (Ver figura 7), en este caso el de los programas de TO en tres universidades de América Latina. Estos componentes dan apertura a la presentación de las prácticas cualitativas, los instrumentos, el análisis e interpretación de la información, los criterios de validez y la triangulación, y a las fases de la investigación desde el lenguaje

expuesto en los documentos, los testimonios de los actores y las teorías de investigadores y autores.

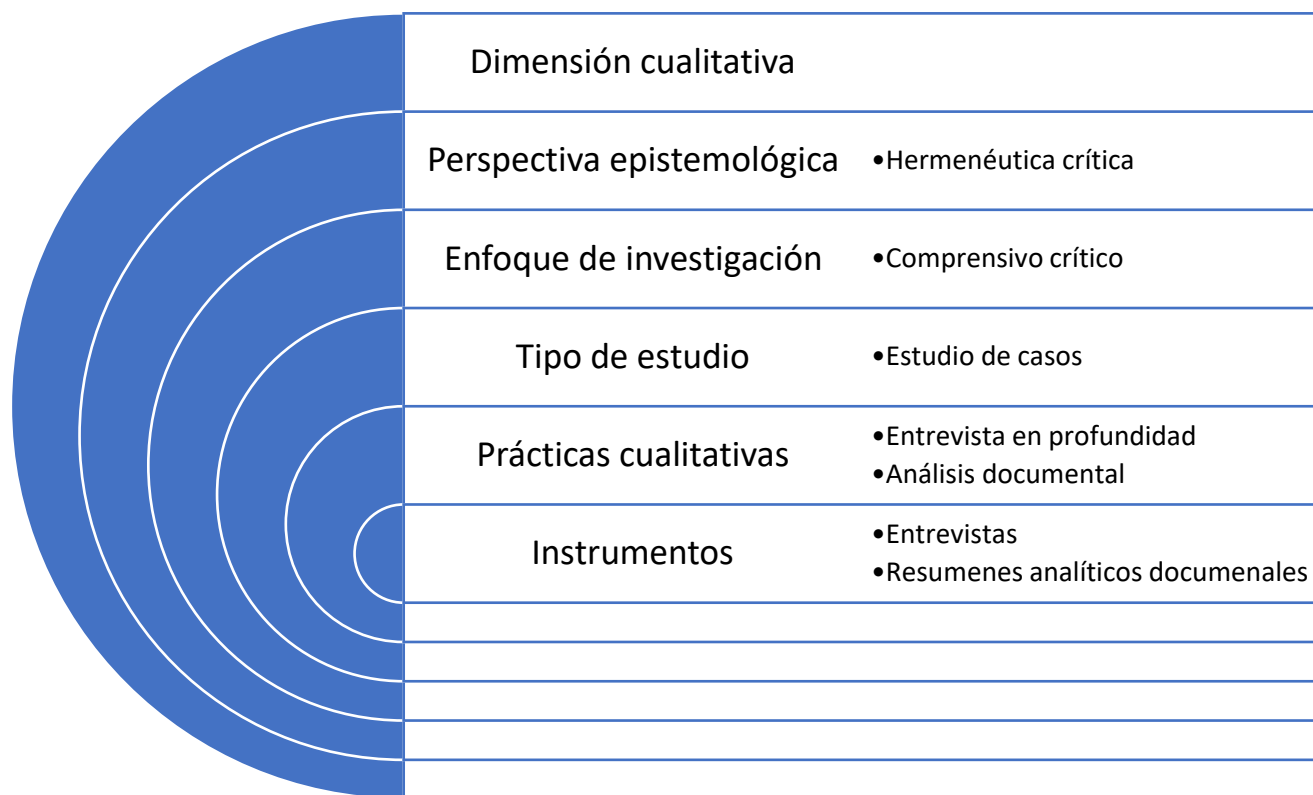


Figura 7. Componentes de la propuesta epistémica metodológica de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Dimensión Cualitativa

Este estudio se propone desde una dimensión cualitativa plantear y desarrollar la investigación social sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de tres programas de Terapia Ocupacional (TO). Es necesario indicar que la dimensión cualitativa se presenta como una respuesta crítica a la totalidad válida de la metodología cuantitativa, en donde en un momento dado los datos se convierten en la principal muestra

del mundo social; también como respuesta al uso de las encuestas como medio de información, pero a su vez como forma de unificación y preservación de comunicaciones dominantes y finalmente; como respuesta al desconocimiento del discurso social. En este sentido, se retoma, en la investigación cualitativa las prácticas como lo que dicen los actores de lo que allí sucede fortaleciendo como fuente de la información las entrevistas personales y los grupos de discusión otorgando primacía a la subjetividad de los vínculos sociales (Ortí, 1999) de estudiantes, docentes y directivos de los programas de TO en su percepción y testimonio de lo que es, dice y hace la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje.

Es necesario decir que la dimensión cualitativa no es completamente abarcativa de los significados que se dan en los testimonios, ni da solución plena al campo de estudio, pero en este caso aproxima a las interpretaciones sobre los significados de los sujetos.

De acuerdo a Martínez (2006), la metodología cualitativa tiene que ver con la investigación del todo integrado que conforma una unidad de análisis, por ejemplo, persona, empresa o producto. También, se puede estudiar una cualidad específica, respetando sus nexos y relaciones con el todo, permitiendo encontrar su propio significado. Se indica también, que la investigación cualitativa identifica “la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y sus manifestaciones” (Martínez, 2006, p.66). En este punto, Páramo y Otálvaro (2006), comparten similitudes en sus ideas con Martínez (2006), este último manifiesta que lo cualitativo como un todo integrado no se diferencia con lo cuantitativo en el sentido de ser este último un aspecto que facilita la integración del campo de estudio.

En sintonía con lo manifestado anteriormente Cruz, Reyes, y Cornejo (2012), indican que los diseños cualitativos tienen como referencia la subjetividad del científico social debido a que el mismo participa también del conocimiento social, en este caso, con los actores educativos que concurren en la investigación. A su vez, los actores educativos se convierten en co-constructores y no solamente en comunicadores de su realidad.

A lo que se suma, en la aproximación y comunicación, entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, se presenta información que por medio de análisis de interpretación se puede convertir en conocimiento científico. En el mismo se encuentran componentes históricos, contextuales, simbólicos y sociales. Lo cual propone que los sujetos investigadores hacen parte del estudio, incidiendo en el mismo, dando paso a que el investigador sea “constituyente y constitutivo de los objetos de estudio” (Cruz et al., 2012, p.262).

Vale decir, la investigación cualitativa se interesa por la descripción de lo que existe, sus variaciones ante diversas circunstancias y las causas de las mismas (López y Fuentes, 2013). La dimensión cualitativa de este estudio permite organizar la misma de manera que se realice una comprensión a profundidad del contexto en el cual se investiga la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional. Este contexto se relaciona inicialmente con la comprensión histórica general de la Terapia Ocupacional (TO); luego en el recorrido de la profesión en países como Argentina, Chile y Colombia; y finalmente, en el ambiente particular que se desarrolla en un programa dentro de estos países. Por tanto, el tema de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de terapia ocupacional debe tener en cuenta este macro-contexto, meso-contexto y micro-contexto para comprender su

historia, presente y futuro, y, por tanto, la visión que tiene el programa y las personas que lo constituyen.

La comprensión del contexto se relacionará directamente con la concepción de calidad que se encuentre a través de las experiencias, acciones y retos particulares de los programas y, por tanto, de las comunidades docentes, estudiantiles y profesionales que hacen parte de estos. Teniendo en cuenta esta apreciación la siguiente investigación indaga las ideas, las concepciones y las experiencias de directivos docentes, estudiantes y egresados quienes son primordiales en el estudio de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional. En esta indagación el investigador y los participantes de esta se relacionan en un proceso interactivo, de tipo deductivo e inductivo, desarrollando conceptos y comprensiones partiendo del estado del arte; de los autores sobre los temas de calidad de la educación y de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje; de los testimonios que se obtienen en el diálogo establecido; y de los análisis documentales a través de distintas categorías que emergen en el estudio.

López y Fuentes (2013), identifican la metodología cualitativa para la salud como una forma de examinar fenómenos que no han sido estudiados ampliamente, las manifestaciones de estos, su importancia, comprensión y significado. Lo cual es fundamental para establecer programas de educación relacionados con la salud. Por tanto, este tipo de investigaciones puede ayudar a la identificación de componentes sociales que inciden en programas de Terapia Ocupacional en las tres universidades enunciadas.

4.2 Perspectiva Epistemológica Hermenéutica

Cabe mencionar que la investigación cualitativa tiene fuertes raíces en la hermenéutica entendida como “un método general de la comprensión” (Martínez, 1996,

p.120). En este método se realiza sistematización de procedimientos formales. Por otra parte, en este tipo de investigación se debe tener en cuenta el contexto social y en este sentido la visión de la investigación se debe ubicar en lo particular para comprender el contexto. Es así como se tendrá en cuenta los casos referentes a los programas de Terapia Ocupacional de Argentina, Chile y Colombia teniendo en cuenta su complejidad contextual, por lo cual, se establece una dialéctica entre lo singular y lo social.

Es importante abordar algunas concepciones sobre la hermenéutica, ejemplo de ello es Ricoeur (1913-2005) quien en sus ideas plantea que en la elaboración del análisis hermenéutico se debe tener en cuenta la narración siendo esta construcción de significados con los que se elabora sentido. Es así, como las narrativas (testimonios) son importantes para estudiar las experiencias vividas de las personas –en este caso directivos docentes, estudiantes y egresados-. El autor indica que de una persona a otra no se comparte la experiencia, sino que se elabora significado el cual puede ser público (Escalante, 2013).

Esta premisa se aborda en este estudio pues es a través de las narrativas (testimonios, contruidos por medio de las entrevistas en profundidad) en donde se da la experiencia vivida por medio del lenguaje y luego a través de la transcripción e interpretación, como se puede dar construcción de significados para cimentar en torno al tema de calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje de los programas de TO participantes de la investigación.

Ricoeur plantea un análisis temático en tres etapas: lectura ingenua narrativa, análisis estructural y comprensión integral; para lo cual se deben identificar los grandes segmentos de habla. Además, desarrolla la idea de “objetivación” buscando encontrar distancia entre el propio discurso y el de los otros para pensarlos en la búsqueda de sentido

distante del propio sujeto. Para el autor, al leer una narrativa se puede comprender o explicar. En la primera etapa, se capta la integralidad de los significados y en la segunda, se descubren las relaciones internas por medio del análisis estructural. Este último se refiere a encontrar unidades de significado que identifiquen la experiencia del sujeto (Escalante, 2013).

De acuerdo con el tipo de investigación seleccionada se puede decir que el proceso de conocimiento es hermenéutico-dialéctico, por tanto, se examinó con rigurosidad y minuciosidad el campo de estudio que le convoca en este caso la calidad de la educación superior en los programas de Terapia Ocupacional. Esta orientación implica una dialéctica entre el investigador –sujeto conocedor- y el objeto conocido (campo de estudio), debido a que en su interacción constante se influyen y modifican las decisiones que se toman en cada etapa de la investigación, con el propósito de profundizar y especificar sobre el objeto a conocer (Martínez, 1996).

Por tanto, para el desarrollo de la investigación se requirió tener una clara fundamentación del ¿qué? y el ¿por qué? así como la delimitación de lo que se deseó conocer, en este sentido, es fundamental el estudio de la calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional desde una mirada en la realidad latinoamericana con la necesidad de consolidar una perspectiva particular de nuestro contexto. Lo que nos puede llevar a descifrar las propias necesidades y fortalezas más allá de ciertos estándares impuestos, de manera general, para todas las profesiones de la salud. En este sentido, esta investigación asumió la aceptación de supuestos básicos sobre la calidad, los procesos académicos de enseñanza aprendizaje, y

por ende la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional.

Es así como, los sujetos involucrados en la investigación serán actores sociales que se vincularon directamente con el tema de calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional, como lo indican algunas concepciones de calidad. Estos actores son los directivos docentes, estudiantes y egresados quienes se interesan por estos temas y que en su discurso (testimonio) tienen valiosas aportaciones en torno al mismo. En ellos como sugiere Martínez (1996), se encuentra la esencia, el núcleo de los aportes al concepto y a la construcción del mismo en la profesión de Terapia Ocupacional.

En este punto, se puede retomar la idea sobre la inducción de la investigación porque se aplica un método en el que se puede percibir “la esencia, la estructura o la naturaleza de las cosas que encierra lo universal” (Martínez, 1996, p. 128). Es entonces, a partir de las indagaciones a los sujetos y a los documentos como se puede dar cuenta de la esencia que subyace a todo concepto haciendo un balance del ser con sus experiencias y proyecciones, así como los documentos que plasman sus ideas de manera individual o grupal.

Por tanto, la selección de sujetos y documentos clave permitió consolidar los hallazgos de la investigación. Se pretende entonces que a partir de la observación y descripción de los programas de Terapia Ocupacional de tres universidades en América Latina se llegue a la esencia o estructura del tema que nos convoca.

En este sentido, el uso del método hermenéutico-dialéctico es fundamental para el descubrimiento, la comprensión y la explicación del fenómeno a estudiar. Con este método se podrá develar las estructuras o sistemas dinámicos que tienen las personas o grupos de personas que en este caso hacen parte de distintas organizaciones. A través de estos individuos se espera comprender el tema de la calidad en los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje de sus propias instituciones y realidades sociales.

La hermenéutica crítica se desarrolla en relación con las ideas de Ricoeur y de Outhwaite (como se citó en Scribano, 2014), planteándose el giro hermenéutico en donde se evidencian dos elementos: por un lado, las miradas desde las declaraciones de la teoría y por otro, los testimonios de los actores sociales, es decir, las subjetividades de quienes hacen parte de las situaciones a investigar. Desde allí se espera que surjan elementos interesantes para la construcción de ideas que favorezcan los desarrollos del campo de estudio.

En este sentido, existen varios elementos para tener en cuenta: el papel del lenguaje, la intersubjetividad, y la comprensión de los testimonios y los discursos. De allí se plantea que la hermenéutica crítica se devela en la diversidad, busca la profundidad en los testimonios, indaga sobre la realidad y no sobre lo ya establecido, pudiendo llegar a encontrar la saturación y los discursos “copiados” de las mismas estructuras buscando un análisis con mayor conocimiento y detalle (Scribano, 2014).

4.3. Enfoque de investigación: comprensivo-crítico.

En este enfoque se tuvo en cuenta la conciencia crítica que permite evidenciar las experiencias vividas, las cuales pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia e ideología. Por tanto, se realiza un contraste con el interpretativismo porque además de

comprender pretende cuestionar, a su vez tendrá en cuenta la interacción, pero entrará en conflicto con las categorías de interpretación, por tanto, a pesar de que dará cuenta de una realidad intenta efectuar un cambio (Sandín, 2003).

Este estudio pretende entonces tener una conciencia crítica sobre las experiencias de los directivos docentes, estudiantes y egresados de las universidades en relación al tema de calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje, aunque claramente existe la sensación de que va a presentarse una clara tensión entre las concepciones de calidad dadas por los procesos de acreditación y las realidades de las prácticas que se realizan en la cotidianidad de las universidades y en el desarrollo del ejercicio profesional. Por tanto, a pesar de que la investigación pretende tener conciencia crítica es claro que la misma ya puede existir en el diálogo interactivo con los actores educativos enunciados. La comprensión de la realidad leída desde los actores educativos permitirá advertir, cuestionar y proponer discursos para reaccionar ante las prácticas sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje.

Otra idea importante, es el pensamiento crítico el cual tiene que ver con el conjunto de supuestos que hacen parte de la teorización y metodología crítica (Cebotarev, 2003). Este pensamiento se ha introducido en muchos campos de estudio lo que permite indicar que tiene elementos de humanismo e interdisciplinariedad, por tanto, tiene implicaciones en la profesión de Terapia Ocupacional pues a la vez esta tuvo orígenes humanistas e interdisciplinares como se evidenciará en el capítulo V sobre la historia de la Terapia Ocupacional. Otras características del pensamiento crítico son: auto-reflexivo, auto-correctivo y debe evolucionar frecuentemente en relación a contextos cambiantes en donde se utiliza.

Además, se indica que el pensamiento crítico tiene en cuenta los valores humanistas, las condiciones de las personas y su conocimiento sobre el mundo social. Con estos elementos, existe la idea que se pueden dar cambios para mejorar la situación actual. A lo que se agrega, la tenencia de aspectos internos y externos, los primeros, se interesan por la reflexión y los segundos, son una crítica a “las condiciones humanas, sociales y políticas contemporáneas” (Cebotarev, 2003, p.5).

Las implicaciones que esta noción de pensamiento crítico tiene sobre la investigación es que permite reflexionar sobre las experiencias y a la vez, sobre las ideas de los actores educativos en relación con sus concepciones de calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje. Es a partir de esta reflexión que se puede desarrollar una crítica de las condiciones que se presentan en el curso de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje, lo que posibilita la construcción de caminos para evidenciar como la calidad no debe ser mirada solamente desde lo cuantitativo, sino que también debe enriquecerse con elementos cualitativos propios de los programas.

Se dice que el pensamiento crítico trata de comprender la contingencia en todo sentido mencionando que “los discursos se significan en los mismos espacios y por los mismos sujetos” (Pimienta, 2015, p.108). Plantea, además, que se debe tener cuidado con las posiciones universalistas y localistas que identifican al sujeto como histórico o espacial (incluyendo en este un determinismo geográfico positivo).

Surge entonces otra concepción importante, la Ciencia Crítica (CC). Esta se relaciona con la aplicación del pensamiento crítico en distintos campos de estudio. A esto se le agrega que es una teoría basada en la transformación teniendo como método analítico una crítica permanente a las ideologías y prácticas actuales. En sus bases tiene en cuenta un

nivel teórico y empírico, en el primero integra elementos cognitivos (conocimiento) y no-cognitivos (juicios de valor y compromiso moral) y busca examinarlos con la investigación empírica y la acción. En el nivel empírico desarrolla una metodología que confronta la realidad de las personas con los criterios normativos de los grupos y sistemas de creencias (Cebotarev, 2003).

La CC se interesa por la libertad humana por tanto pretende: “develar las bases del poder, la coerción y la dominación” (Cebotarev, 2003, p.13). Esto facilita que se oriente a los sujetos y a los grupos a reconocer sus intereses y a empoderarlos para transformar su propio mundo, para lograr lo anterior se debe pasar por un proceso de reflexión crítica que incide en la transición de un estado de error y dominación a estadios alternativos para ser personas liberadas e ilustradas.

La ciencia crítica es aplicada también a distintos campos uno de ellos es la educación, por ejemplo, en la educación no formal a través de las ideas de Paulo Freire (1921-1997). En este campo se sugiere que se investigue la educación teniendo en cuenta el empirismo, la interpretación y la crítica; todos ellos fundamentados en una intencionalidad ideológica liberadora (Cappellacci y Juarros, 2014).

La CC para esta investigación se visualiza como una crítica a las ideologías y prácticas. Teniendo en cuenta que la ideología será entendida como conjunto de asunciones que los actores educativos tienen y emplean para dar sentido a su experiencia. Se tendrán en cuenta los niveles teóricos (cognitivos, no cognitivos e investigación empírica) y empíricos (confrontando la realidad con las normas y sistemas de creencias).

Por su parte, la teoría crítica da cuenta de algunos supuestos que pueden ser útiles en la investigación: el conocimiento esta “mediatizado por las relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidas, los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores y la ideología y el lenguaje es central en la formación de la subjetividad...” (Sandín, 2003, p.66).

A lo que se suma, el paradigma crítico el cual tiene sus bases en la escuela de Frankfurt, el neomarxismo y la teoría crítica social de Habermas. Este paradigma tiene como propósito modificar la estructura de las relaciones sociales y no solamente describirlas y comprenderlas. En su metodología, el investigador se ubica en su comunidad científica y desde su práctica, de donde obtiene reflexiones, ideas y modos y estrategias de recoger y analizar la información que obtiene de manera empírica (Cappellacci y Juarros, 2014).

En este tipo de paradigma el sujeto es fundamental porque es un sujeto social que hace parte de un campo social, el cual lo constituye y en el cual se producen significados y prácticas sociales. Con esta lógica se pueden construir categorías que permitan dar cuenta de significados, relaciones y contradicciones. La comprensión desde esta perspectiva implica tener presente una “dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto-contexto desde... el campo disciplinar” (Cappellacci y Juarros, 2014, p. 308).

El paradigma crítico acentúa la necesidad de que el sujeto que investiga se ubique en su comunidad y en su práctica en donde reflexione, ponga en evidencia sus ideas y construya en conjunto sobre los conceptos a indagar. Además, permite que en esta construcción se establezcan las categorías que surgen también de las ideologías y de las prácticas sociales, lo que implica la construcción de alternativas. Para que la comprensión

enunciada se logre es necesario realizar una triangulación de métodos lo que caracteriza a la investigación cualitativa, permitiendo comprender en profundidad y ampliar la explicación. Las prácticas cualitativas que son útiles para estos tipos de investigación son: análisis documental, observación, entrevista en profundidad, grupo de discusión y la historia de vida (Cappellacci y Juarros, 2014; Stake, 2000).

Se plantea que la explicación en las ciencias sociales es crítica debido a que tiene una visión alternativa de la relación entre hechos y valores, en donde se fundamenta una relación entre teoría y práctica. Se hace énfasis entonces en que el conocimiento de las ciencias sociales es relacional. Además, define la emancipación como “la transición desde una, in-deseada, in-necesaria y opresiva situación hacia una deseada y/o necesaria, y potencializadora o más floreciente situación” (Scribano, 2014, p.74).

Desde la hermenéutica crítica, las reflexiones sobre el sentido de los discursos teóricos y el sentido subjetivo de las acciones de las personas brindan una visión alternativa sobre el discurso científico en las ciencias sociales. Algunas de las características de la hermenéutica como paradigma interpretativo crítico son: i), considera el problema de la captación de sentido como fundamental en la comprensión; ii), las ciencias sociales deben comprender el sentido subjetivo de la acción; iii), debe tener en cuenta la aceptación del lenguaje; iv), la relación entre construcción de teoría y contexto de producción son objeto de análisis sociológico; y v), se presenta un pluralismo en relación a las estrategias metodológicas.

Un estudio sobre Latinoamérica implica entender los procesos que esta región está viviendo, por lo cual, es importante indagar sobre la crítica en esta zona geográfica. En este sentido, se encuentran consideraciones sobre este tema. La primera habla de un estado

relacional en las ciencias sociales entre teoría y práctica, la segunda a destacar es la emancipación como una transición potencializadora, y la tercera trata sobre las características y comportamiento de la hermenéutica crítica como aplicables al estudio que nos convoca.

4.4. Tipo de estudio o diseño metodológico: estudio de casos

El estudio de caso se origina en la investigación de la medicina y la psicología, en estas profesiones se empleaba para denotar el análisis minucioso de un proceso individual que daba cuenta de la enfermedad. En la sociología se trata de mostrar un hecho de casos particulares para su investigación. El estudio de caso es una forma de organizar datos sociales, teniendo en cuenta el carácter unitario del objeto social, por tanto, evidencia a la unidad social como un todo. El estudio de caso implica una amplitud de datos y niveles de casos, uso de índices y tipologías, y da cuenta de la interacción dentro de un límite de tiempo (Arzaluz, 2005).

Para esta investigación se sistematizaron inicialmente los datos encontrados teniendo en cuenta que el caso está compuesto por las propias experiencias y conceptos de actores educativos (directivos docentes, estudiantes y egresados) de tres universidades latinoamericanas. Esto implica el desarrollo de tres casos revisados a profundidad, y la actualidad sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje que se presentan en universidades con características similares. Elementos que permitirán construir panoramas con puntos de encuentro y de diferencia característicos de realidades particulares.

El caso es un sistema integrado, esto no implica que el mismo tiene que funcionar a la perfección. Por otro lado, el estudio de caso no lleva a la generalización del hecho social

investigado, pero si se puede hablar de generalizaciones menores dado que estas se producen con regularidad durante el proceso de investigación. Vale la pena anotar que la importancia del estudio de caso es la particularización, buscando saber ¿qué es? y ¿qué se hace? en el caso específico. Se rescata la unicidad, la diferencia y la comprensión (Stake, 2000).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, en el desarrollo del estudio de caso se puede presentar el enfoque progresivo, en el cual se cambian o incorporan cuestionamientos iniciales porque el objetivo es comprender en su unicidad el caso. Cabe anotar, que el investigador de casos debe valer las realidades múltiples, es decir, las visiones diferentes y probablemente contradictorias de lo que evidencia a través del proceso investigativo (Stake, 2000).

El estudio de caso se puede comprender como un sistema de investigación dentro de los propios contextos y tiene en cuenta los fenómenos sociales y educativos. También se puede decir que es un “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos” (Simons, 2013, p.39). Al definir el estudio de caso se encuentran varias características como la no estructuración de los datos y análisis cualitativo teniendo como propósito la comprensión del caso por lo que se procura evitar generalizaciones.

Por su parte, Merriam (2009) indica que el estudio de caso se comprende como “una descripción y análisis a profundidad, de un sistema limitado” (p.40). Yin (como se citó en Merriam, 2009) plantea que el estudio de caso es “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (p.40).

El tipo de estudio de caso a trabajar en esta investigación es el colectivo porque lo que se pretende es estudiar varios casos para realizar una interpretación colectiva del tema. Según el tipo de estudio de caso se podría ubicar en un tipo interpretativo (Merriam, 1988). Los estudios de caso se definen en relación con el proceso que se lleva a cabo en la investigación (investigación estudio de caso), el sistema que limita o la unidad de análisis seleccionada para el estudio (caso) o el producto (reporte de caso).

Los estudios de caso cualitativos son usados para la búsqueda de significado y comprensión, el investigador se convierte en la persona que recolecta los datos y los analiza, es una estrategia inductiva de investigación llegando a obtener un producto ampliamente descriptivo (Merriam, 2009).

Al estudio de caso lo caracteriza un sistema limitado en el cual se trata el ¿qué?, como una entidad única con límites. El caso puede ser una persona, un programa o un grupo, entre otros. El caso es un fenómeno de alguna clase que se encuentra en curso en un contexto establecido y tiene que ver con una unidad de análisis que es específica. El fenómeno por investigar debe ser limitado de manera suficiente para calificarlo como caso (Merriam, 2009).

Cabe decir, el estudio de caso debe presentar un contorno que permita claridad en la búsqueda del hecho social, para lo cual se tendrán en cuenta criterios de selección de casos: referentes comunes de origen histórico, permanencia y afianzamiento en sus países, legitimidad justificando su actuar por las necesidades poblacionales, interesados en la discusión sobre los procesos académicos de enseñanza aprendizaje, influencia y relevancia de los programas estudio de casos en sus países de origen, pertinencia regional, significado

histórico para la profesión, ubicados en universidades del Estado y posibilidad de interlocución; aspectos temporales (periodo 2006-2018), y espaciales (Latinoamérica).

El propósito del estudio de caso es especificar para lograr una comprensión más precisa del fenómeno, en otras palabras, tiene que ver con ¿conocer qué es? ¿cómo se produce? y ¿qué hace? Se dice además que la posibilidad de conocimiento se puede dar a través del conocimiento cualitativo, por lo cual, es probable generalizar a partir del análisis de un caso, llegar a conclusiones trascendentes respondiendo estas a una generalización analítica. Esta última, admite construir proposiciones teóricas que permiten interpretar el fenómeno (Reyes y Hernández, 2008). Planteamiento distinto al realizado en Stake, 2000, donde se indica que en el estudio de caso se pueden efectuar generalizaciones menores.

En la esencia del conocimiento se declara que el sujeto que pretende conocer es activo en la producción del objeto de conocimiento presentando una conciencia cognoscente, por ejemplo, al diseñar las categorías de organización del conocimiento. El conocimiento es entonces una construcción subjetiva. Este puede estar construido por condicionamientos externos e intrínsecos al conocimiento. Los primeros dados por determinaciones, sociales e históricas. Los segundos, relacionados con los paradigmas. Estos dos rigen los esquemas y modos explicativos que gobiernan la lógica de los discursos. A pesar de lo cual se espera que el pensamiento tenga una autonomía que le permita emanciparse y dar cuenta de nuevas ideas (Reyes y Hernández, 2008).

Como formas de conocimiento en el estudio de caso se mencionan el sentido común y la intuición. Esta última evidencia que el sujeto es pensante, sensible y volitivo. Además, el sentido común en conjunto con la intuición se encuentra en el ámbito de la voluntad y en el quehacer cotidiano de las personas (Reyes y Hernández, 2008).

La cuestión del criterio de verdad en el estudio de caso debe tener en cuenta la intersubjetividad para compensar las limitaciones subjetivas y para reconocer las distintas percepciones que pueden tener sujetos diversos. A la vez, debe ser confiable de manera que exista concordancia interpretativa entre investigadores mostrando que instrumentalmente existe una verdad en las afirmaciones del conocimiento. Y finalmente, objetiva teniendo en cuenta una aplicación rigurosa del método o métodos elegidos, precisando que los contenidos cognitivos son objetivos (Reyes y Hernández, 2008). A lo anterior se le suma la idea de la triangulación, concebida como un proceso de distintas percepciones para refinar significados por medio de la reiteración de observaciones e interpretaciones. Así, esta se puede obtener de fuentes de información, de investigadores y de perspectivas teóricas (Arzaluz, 2005).

En relación con las distintas percepciones que son útiles para detallar los significados, vale decir que en el estudio de caso se tendrán en cuenta las experiencias e ideas de los actores educativos y el análisis de los documentos, los estudios de los investigadores y las teorías interpretativas que permiten abordar el tema y articularlo. De manera que, a partir de obtener variada información de los casos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia se puede triangular información para re-interpretar la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Algunas virtudes del estudio de casos son: cuando estos son cualitativos permiten indagar de manera profunda la experiencia y complejidad de los programas y políticas al interpretarlos según los contextos socioculturales; documenta perspectivas, analiza distintos puntos de vista, demuestra influencias, entre otros elementos; ayuda a investigar y

comprender los procesos así como las posibilidades de cambio; es flexible y no se limita por los métodos; y finalmente, implica a los participantes del estudio (Simons, 2013). Además, da información de distintas fuentes y durante un ciclo que permite estudiar las redes sociales y lo complejo de la acción social y sus significados; muestra la vida social en el tiempo y muestra los patrones de la vida cotidiana (Arzaluz, 2005).

Dentro de las limitaciones se encuentran: dificultades en procesar la cantidad de información que se recoge; el exceso de vínculo personal en el estudio de caso; los informes que se realizan puede que no capturen la realidad exacta de cómo se vive; no son generalizaciones y; la validez debe ser aceptada por los participantes (Simons, 2013).

4.5. Técnicas de investigación

4.5.1. Análisis documental

El análisis documental se ha comprendido como una labor “que se realiza como operaciones, actividades, estudio, procedimientos o técnicas” (Sánchez y Vega, 2003, p.3). Se afirma, además, que constituye un documento secundario que se organiza para la búsqueda, recuperación y difusión de la información. Otra definición advierte que el análisis documental “consiste en una serie de operaciones, cuyo propósito es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica” (Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016).

En una dimensión psicológica, el análisis documental compromete la psiquis del analista al revisar los textos porque se activan varios mecanismos cerebrales que permiten la identificación de la estructura, los componentes de los discursos, y la discriminación de

información importante para erigir representaciones de los documentos objeto de análisis (Peña y Pirela, 2007).

Los autores dan a conocer los procesos de pensamiento que surgen al analizar alguna clase de construcción discursiva: lectura, comprensión, identificación de ideas principales y síntesis. Este conocimiento sobre estas fases es importante para la resolución de problemas y toma de decisiones. Condiciones que se pueden presentar ante el desarrollo de habilidades y destrezas para la automatización de estos procesos, favoreciendo el metaconocimiento y con el moldeamiento de la actitud crítica para la autoevaluación (Peña y Pirela, 2007).

El valor del análisis documental para la investigación radica en dimensionar las condiciones de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los textos de organismos internacionales en este caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO-WFOT, por sus siglas en inglés) que dan lineamientos al tema, y desde los textos de los programas con una mirada más regional y local, favoreciendo una profundidad en la interpretación y mayor comprensión del contexto macro de la situación de los programas de terapia ocupacional en el estudio de casos. Posibilitando la capacidad de conocer y analizar la información encontrada en los documentos de las distintas fuentes evidenciando una mirada más amplia al contenido de la calidad.

El análisis documental tiene sus bases en la investigación documental. Esta última es una estrategia metodológica que utiliza la investigación científica para conocer los antecedentes del campo de estudio y para realizar la reconstrucción conceptual. El análisis

documental permite conocer la evidencia del pasado para comprender y dar interpretación a una realidad presente. A la vez, la investigación documental da contexto al hecho que se va a estudiar estableciendo relaciones entre la actualidad y el pasado lo que puede permitir un “pronóstico” comprensivo e interpretativo de un hecho. Esta situación permite al investigador ampliar el campo de observación y ubicar la realidad en un momento histórico, a su vez, esto conduce a relacionar los significados permitiendo tener una perspectiva amplia (Yuni y Urbano, 2014).

Valles (como se citó en Cappellacci y Juarros, 2014) indica que el documento “se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles” (p.309). La palabra documento en esta investigación será entendida como un “testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia” (Yuni y Urbano, 2014, p.101). De este testimonio escrito se escapa la historia oral y los registros documentales que hacen uso de la tecnología audiovisual. En este estudio se tendrán en cuenta los documentos que tienen como intención ser difundidos.

Algunas desventajas de los materiales documentales son: su interpretabilidad debido a que son productos simbólicos anteriores a la investigación y se han realizado obedeciendo a características contextuales e históricas, esta situación puede conducir a distintas interpretaciones. Otra desventaja es no tener sentido crítico al acercarse a los documentos, esto es sin reconocer que por sí mismos tienen intencionalidades distintas.

El análisis documental requiere el uso de elementos para describir y consolidar el contexto, así como para realizar el análisis respectivo. Los documentos pueden permitir comprender la cultura de las instituciones, los valores de las políticas y, las creencias y actitudes de las personas que los elaboran (Cappellacci y Juarros, 2014; Simons, 2013). Los

anteriores autores manifiestan el poder que tienen las técnicas de análisis documental debido a que revelan los cambios en las formas de representación de una sociedad teniendo en cuenta la producción social de la realidad vivida.

Vale anotar que, el análisis documental de esta disertación inició con la selección de documentos internacionales y nacionales para Argentina, Chile y Colombia, y de los programas de terapia ocupacional que fueron relevantes para los propósitos del estudio. Luego se realizaron los resúmenes analíticos de los documentos (ver anexo 1). Y a partir de allí, se comenzó la construcción de un texto que dio cuenta de temas esenciales para los programas de terapia ocupacional estudio de casos. Esta construcción permitió indagar sobre los antecedentes de la terapia ocupacional en cada uno de los países favoreciendo una construcción de las realidades de estos desde la mirada del sujeto investigador. De esta manera, se logra una interpretación y comprensión profunda de los casos lo que permitió ampliar el campo de observación y dar cuenta de las realidades que rodean a los programas y al tema de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje. A su vez, se hizo una aproximación a la perspectiva de las organizaciones internacionales y de los programas en relación con su mirada hacia el tema que convoca la investigación.

La técnica de investigación, análisis documental, favorece una interpretación y comprensión del sujeto investigador de manera amplia porque permite que el mismo revise las influencias del contexto en donde se desarrolla el caso y, por ende, profundiza el panorama de las condiciones que intervienen en la toma de decisiones de las universidades, los programas y los directivos docentes. Además, favorece la selección de cuestiones para construir representaciones de los textos que inciden de manera directa en el estudio de

casos. Y apoya la relación de los significados entre el análisis documental y las entrevistas en profundidad.

4.5.2. Entrevistas en profundidad

La entrevista se define como un proceso comunicativo en el cual un sujeto que investiga toma el testimonio de su interlocutor, este se encuentra ubicado en su biografía. Para Alonso (1995), la biografía es “el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (p.226). Esto quiere decir que la información explorada en la entrevista ha sido sentida y asimilada por el entrevistado por lo cual se espera se brinde con orientación e interpretación significativa de la experiencia del sujeto (Alonso, 1995; Olaz, 2012; Valles, 2002).

Las entrevistas cualitativas o en profundidad son interacciones que se presentan teniendo en cuenta circunstancias históricas y sociobiográficas definidas. Ellas son conversaciones profesionales, que tienen un objetivo y han sido planeadas dentro de la investigación social. Demandan del investigador preparación, habilidades para la conversación y análisis de los discursos (Valles, 2002).

Las entrevistas cualitativas se pueden conceptualizar desde tres elementos. Primero, semejanza con la conversación cotidiana; segundo, desde la pluralidad de miradas y posturas paradigmáticas; y tercero, por medio de modelos teóricos de comunicación e interacción social (Valles, 2002).

De acuerdo con Olaz (2012) las entrevistas en profundidad presentan algunas características como son: heterogéneas en contenidos, flexibilidad en su estructura y elasticidad en las respuestas. La entrevista es entonces un proceso comunicativo donde se

encuentra el yo comunicativo y a la vez, el yo social. Este se experimenta “indirectamente en función del otro generalizado” (Alonso, 1995, p.226), en otras palabras, desde la agrupación de perspectivas de otros individuos que conforman el mismo grupo o desde perspectivas generales del grupo social del cual hace parte. En el yo social se da cuenta del yo narrativo porque es aquel que cuenta historias en donde el yo se incluye en las mismas, ligado a un panorama constructivista.

Según Packer (2013), la entrevista es una conversación cotidiana, perceptible a las experiencias particulares y la subjetividad del entrevistado. A lo que se anota, existen ciertos elementos de apariencia en la misma debido a que se vincula con una forma particular de conversación, siendo distinta a una conversación habitual. Las características de la entrevista semiestructurada son: no es un evento natural (se programa en un lugar y en un tiempo), se lleva a cabo con sujetos con mínima o nula relación, no es una interacción entre iguales (asimetría del poder entre entrevistado y entrevistador), se realiza para un tercero, los entrevistadores cualitativos asumen una “actitud doble” (p.56) (escucha y crítica del discurso del entrevistado), el tema es una abstracción (no se trata del aquí y el ahora) y finalmente, se obtienen descripciones del entrevistado.

Las entrevistas en profundidad son indispensables en esta investigación debido a que desde una dimensión cualitativa les dan preponderancia a las voces de los actores educativos permitiendo la interpretación y comprensión de los casos. En este sentido, dan relevancia a la subjetividad y a las experiencias a través de los relatos. Además, la importancia de la entrevista en profundidad radica en el diálogo entre entrevistador y entrevistado, en este caso se buscó la escucha y a la vez la reconstrucción del discurso indagando en las respuestas y buscando un pensamiento profundo sobre la calidad de la

educación debido a que con frecuencia se evidenciaba el discurso naturalizado de la calidad en relación con la acreditación.

Dentro de las entrevistas cualitativas, se presenta una “producción conjunta” (Packer, 2013, p.59) porque el significado de los interrogantes y las contestaciones que se dan en la misma se negocian, es decir, en ciertos momentos el entrevistado y el entrevistador laboran de manera cooperativa. Sin olvidar que la asimetría de la pregunta y la respuesta le ponen el peso y el gozo a la explicación del entrevistado, y el entrevistador es quien asume el proceso de la interacción, ocupando un puesto secundario.

Esta condición se le denomina asimetría y se puede presentar durante la entrevista, el análisis y el informe. Lo que puede apartar los elementos de la interacción, como son: el entrevistador, el ambiente de la entrevista o la descripción del estudio a los participantes. Packer, 2013, invita a tener en cuenta la negociación entre preguntas y respuestas, y, por ende, develar las interacciones entre las mismas.

Se entiende que las entrevistas en profundidad fueron realizadas a las personas que participaron de manera directa o indirecta en los procesos de acreditación en busca de la calidad en los procesos académicos enseñanza aprendizaje de los programas de TO procurando ideas reflexivas sobre el asunto, por lo cual, existen tres elementos claves que se deben tener en cuenta: ¿cómo interpretan los distintos actores educativos los programas de Terapia Ocupacional?; la experiencia vivida dentro de los mismos; y la comprensión de aspectos de la vida de las personas en sus contextos sociopolíticos. Estos elementos permitirán entender el impacto de distintos factores en los sujetos y en los casos.

Finalmente, se procedió a seleccionar los programas de Terapia Ocupacional respondiendo a unos criterios de selección, luego se invitó a los programas y a los actores educativos quienes después de la presentación de los propósitos y metodología a desarrollar se vincularon de manera motivada y participaron en las distintas fases que se explicarán en los siguientes apartados.

4.6 Análisis e interpretación de la información

Martínez, 1996 citando a Merleau-Ponty indica que “conocer es siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo una cierta relación, en tanto que me significa o me presenta tal o cual estructura” (p.147). En esta declaración se resaltan la función, la relación, el significado y la estructura. En esta última el autor destaca las “unidades de significación”, las cuales son dinámicas, interactivas y dialécticas entre el conocedor y lo conocido, y con las dimensiones de la estructura.

Se plantea entonces, que el análisis se efectúe en altos niveles de significado en el horizonte de subsistemas con complejidades similares a los de los valores, intereses y disposiciones personales, entre otros. De esta manera, se propone la organización de categorías relevantes, el intento de codificación y/o conceptualización a partir de ellas y la posible estructuración o teorización como construcción de las anteriores (Martínez, 1996).

El análisis e interpretación de la información es esencial en esta investigación porque permite conocer y comprender los documentos y los relatos para establecer el vínculo entre la comunicación, los propósitos de esta, las relaciones y los significados. Este enlace, redes y distintos ordenes permiten comprender interacciones entre las organizaciones, los programas y los actores educativos.

Con el propósito de hallar el significado de los casos se usa la suma categórica y la interpretación directa en el estudio de casos. La primera especialmente se presenta con varios casos y la segunda, en un solo caso. Sin embargo, ambas pueden ocurrir en el análisis. Lo importante de estas estrategias es el proceso de dar sentido a lo que se evidencia y reflexionar teniendo en cuenta la subjetividad del investigador (Stake, 2000).

Si se quiere profundizar en el significado es necesario emplear mayor tiempo, sometiendo los textos (testimonios y documentos) a revisiones permanentes, reflexiones, y triangulación, siendo incrédulo ante las impresiones iniciales y significados pobres. Vale la pena mencionar que en el estudio de casos se pueden presentar generalizaciones naturalistas, que parten de la propia experiencias y generalizaciones explicadas (proposicionales) que se aprenden de las construcciones de otros (autores, profesores y autoridades) (Stake, 2000).

La importancia del análisis de la información en esta investigación tuvo varios niveles, uno de ellos la interpretación directa en donde era necesario comprender el contexto internacional y nacional de los programas, así como las situaciones particulares de los actores educativos en los mismos. Otro nivel, denominado suma categórica se presentó en el panorama de los tres casos alrededor de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje. Situación que demandó revisión, reflexión y comprensión especialmente de los hallazgos en los relatos de los actores educativos para pasar de generalizaciones naturalistas a otras de tipo proposicional.

En conjunto con el análisis se puede relacionar la interpretación por lo que esta última se presenta cuando se hace una revisión reflexiva de la práctica. La reunión de los datos y la interpretación se articulan en la retoma de la construcción teórica de la dimensión

cualitativa para rastrear el significado de la información. Se da cuenta entonces, de las técnicas conceptuales de análisis definidas como “los procesos de recuperación y reconstrucción de datos que permiten conformar progresivamente una interpretación más adecuada” (Scribano, 2008, p.141). Las técnicas son: teorización, estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales.

Por su parte Lincoln & Guba (citados por Merriam, 2009) recomiendan que se debe comenzar el análisis de información intensiva cuando se presenta: agotamiento de las fuentes, saturación de las categorías, regularidades emergentes (sensación de integración), y extensión prolongada que no contribuye a las categorías emergentes.

El análisis de datos “es el proceso de hacer sentido fuera de los datos” (Merriam, 2009, p.175). Este proceso considera la consolidación, reducción e interpretación de lo que los entrevistados dicen y lo que el investigador ha experimentado y revisado, a lo cual se le denomina el proceso de dar significado. El análisis de los datos es un proceso difícil que implica moverse “entre pedazos concretos de datos y conceptos abstractos, entre razonamiento inductivo y deductivo, entre descripción e interpretación” (Merriam, 2009, p.176).

Simons (2013), se refiere al análisis como “aquellos procedimientos -como la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas- que nos permiten organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones y una comprensión (o una teoría) general del caso” (Simons, 2013, p.165). La autora lo plantea como un proceso inductivo formal en donde se organizan los datos en secciones que se clasifican, ordenan y revisan para encontrar relaciones y elementos que esclarezcan el caso.

La autora indica que la interpretación es “un proceso en el que se puede tener en cuenta lo descubierto con el análisis formal, pero donde el énfasis se pone en mantener la naturaleza holística de los datos a través de procesos intuitivos y hermenéuticos” (Simons, 2013, p.166). Se plantea que el análisis y la interpretación son particulares y autónomos, pero a la vez, son interactivos y tienden a presentarse en el transcurso de la investigación y en la propia reflexión.

El análisis de la información se llevó por varios pasos que frecuentemente se retroalimentaban entre sí, estos pasos podrían pasar de simples a complejos y viceversa, pero no en un proceso lineal sino en ciclos de espiral que podían avanzar y retroceder. Luego de obtener los hallazgos de los documentos y los relatos se procedió a encontrar los significados que salían de los discursos naturalizados de la calidad para encontrar las voces de los actores educativos. De manera que los mismos en conjunto con las discusiones de los investigadores y las teorías de los autores dieran cuenta de tensiones y aportes para la terapia ocupacional en el interés por la calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje.

4.7 Criterios de validez y triangulación

Los criterios enunciados en este apartado dan credibilidad a la investigación cualitativa. Vale decir que según Martínez (1996) los resultados del estudio cualitativo tienen su máximo desarrollo en la expresión verbal la cual es precisa, abundante y diversa. La expresión verbal, por tanto, da cuenta de una validez intersubjetiva. De esta validez se puede decir también que se consigue a través de un proceso dialéctico que es inagotable.

Otro tipo de validez relacionada con los estudios cualitativos -estructurales-, se denomina validez contextual. Esta se vincula con la toma de conciencia de “que lo

conocido y los hechos dependen... del significado que el conocedor da a las construcciones lógicas que usa” (Martínez, 1996, p.158). Se plantea, además, que la validez de los resultados obtenidos está en relación directa con la severidad y sistematicidad del proceso de interpretación (Stake, 2000).

De acuerdo a Simons (2013), los sistemas subjetivistas ponen el peso de la validez en la experiencia y la situación real. Estas se especifican en la exactitud al mostrar la situación, la relevancia, la oportunidad y la utilidad. Si la validez es adecuada, los contenidos deben ser comprensibles y significativos para los participantes del estudio y para el oyente de la investigación.

Otro elemento para la validez es que sea intrínsecamente cualitativa, algunos criterios de esta condición son enunciados por Flick (citado por Simons, 2013), y son dar voz a los grupos marginados, subjetividad crítica, reflexividad del investigador y reciprocidad. Estos se trabajan principalmente en ámbitos educativos, sanitarios y comunitarios permitiendo la exploración de la comprensión e interpretación de la experiencia.

En este estudio es necesario presentar el mérito que tiene la validación intersubjetiva, contextual, de la experiencia y la situación real debido a que por estar ubicado en una dimensión cualitativa resalta el valor de las voces de los actores educativos en la permanente exploración del diálogo que se presenta entre investigador e investigado como se enunció en el apartado sobre la entrevista en profundidad. Otra razón de la importancia de la validación es la construcción que el investigador hace de los significados que encuentra los cuales están fuertemente relacionados con la experiencia y la situación de vida de los investigados.

Según Flick (citado por Stake, 2000), la triangulación consiste en la exploración de interpretaciones adicionales más que en la ratificación de un significado. En la triangulación de estudio de casos los actores educativos son indispensables porque son quienes dan los relatos e interpretaciones uniformes y periódicas, y además aportes sobre fuentes y datos importantes para el investigador, siendo fundamentales en la triangulación.

Denzin y Lincoln (citado por Cappellacci y Juarros, 2014) indican que la triangulación tiene que ver con “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación en un estudio singular” (p.308). La confrontación de información, para el caso de este estudio entre los investigadores de las categorías teóricas (estado del arte), los autores teóricos (marco categorial), y los actores educativos entrevistados y los documentos analizados, facilita probar la clase de información y poner los temas de la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los programas de Terapia Ocupacional en un panorama comprensible (ver figura 8). Se plantea entonces, la triangulación ayuda a hacer evidente la información que no logra explicitar un método y que puede ser proporcionado por el empleo de otro método distinto.

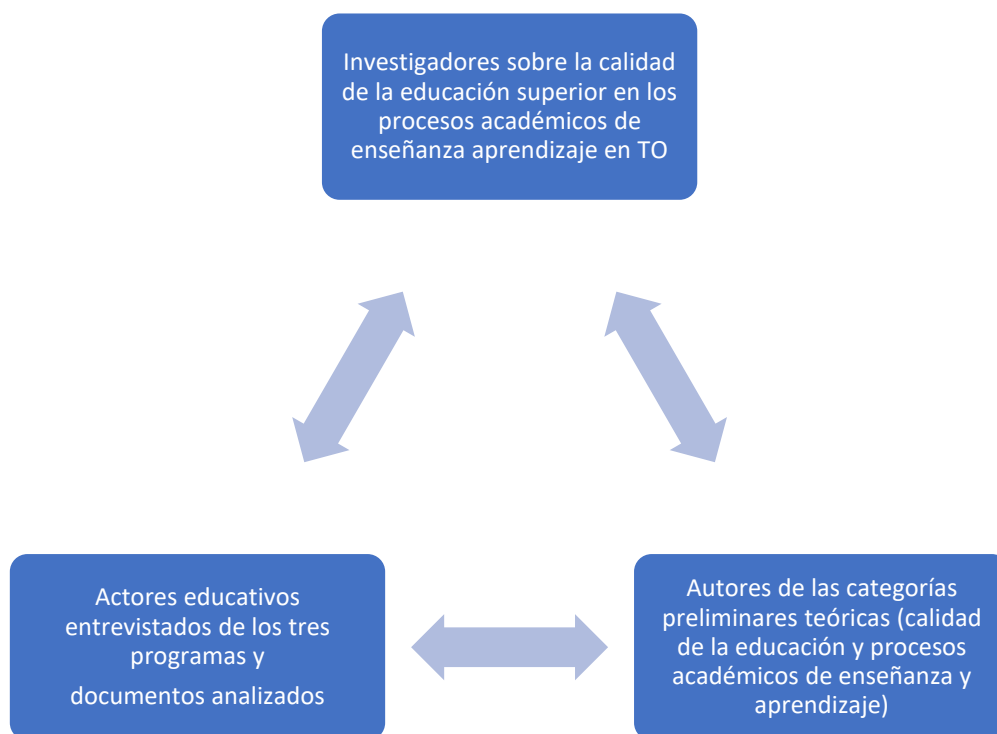


Figura 8. Triangulación de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

4.8 Fases de la investigación

La investigación doctoral se constituyó por seis fases, cada una de las cuales está compuesta por distintos elementos mostrando productos y desarrollos que hicieron parte del estudio cualitativo (ver tabla 13). En los siguientes apartados se explicarán cada una de las fases.

Tabla 13. Fases y elementos de la investigación

Fases de la investigación doctoral	Elementos
1. Criterios de selección de casos.	- Universidades seleccionadas.
2. Diálogo con los programas de Terapia Ocupacional y con los actores educativos interesados.	- Invitación a participar en la investigación doctoral: gestión con las escuelas, departamentos, profesores, grupos estudiantiles, estudiantes y egresados. - Gestión para la realización de la caracterización y las entrevistas en

	profundidad con los actores educativos interesados.
3. Selección de los documentos.	- Elección de documentos teniendo en cuenta los criterios establecidos.
4. Diseño y aplicación de instrumentos.	- Diseño y prueba piloto comprensiva. - Revisión y retroalimentación por experta. - Aplicación de los instrumentos.
5. Organización de los resultados.	- Matriz de resultados e inferencias.
6. Triangulación.	- Comprensión e inferencias de las ideas de los investigadores, los conceptos de los autores y los relatos de los actores educativos.

Fuente: Elaboración propia.

4.8.1 Criterios de selección de los casos

Los criterios de selección de los casos se organizan en tres niveles: programas, actores educativos (directivos docentes, estudiantes y egresados) y documentos. Los criterios de selección para los programas campo de la investigación incluyeron: referentes comunes de origen histórico, permanencia y afianzamiento en sus países ante las condiciones mundiales cambiantes, legitimidad en razón a que justifican su actuar por las necesidades poblacionales evidenciando una preocupación por la formación y la intervención/participación, interesados en discusiones sobre los procesos académicos de enseñanza aprendizaje desde una pedagogía universitaria, influencia y relevancia de los programas estudio de casos en sus países de origen, pertinencia regional, significado histórico para la profesión, ubicados en universidades del Estado y posibilidad de interlocución; aspectos temporales (periodo 2006-2018), y espaciales (Latinoamérica).

En el nivel de actores educativos los criterios que se tuvieron en cuenta se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 14. Criterios de selección de los actores sociales en el estudio

Actores educativos	Criterios de selección
Directivo docente	● Profesionales docentes que han ejercido como directivos del programa de TO durante dos años en cargos con funciones administrativas (en la práctica se encontró que algunos cargos con funciones administrativas son reconocidos por los programas, pero no son formales, por lo cual este criterio se flexibilizó) ● Con participación en procesos de calidad del programa
Estudiantes	● Disposición para participar ● Representantes estudiantiles o personas destacadas por sus cualidades personales y estudiantiles con mirada crítica y constructiva ● Vinculados al plan de estudios desde 2006
Egresados	● Interesados en contribuir al tema desde su perspectiva laboral ● Profesionales que hayan cursado sus estudios desde el año 2007 y que se hayan titulado durante el periodo 2011-2016 ● Profesionales destacados que se caracterizan por su vocación, liderazgo y aportes a la profesión

Fuente: elaboración propia.

En el último nivel de organización, documentos, se establecieron los siguientes criterios: documentos internacionales y nacionales de organizaciones que influyen la toma de decisiones en la educación superior y, por ende, en los programas de Terapia Ocupacional, documentos del programa de TO relevantes y reconocidos por los actores educativos que se relacionen con la historia de los programas y documentos que brinden información actual sobre los programas en los tres países.

Una vez establecidos los criterios se procedió a gestionar la comunicación con las distintas universidades candidatas a participar en la investigación. Se invitó a la Universidad de Sao Paulo, la Universidad de Chile, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Colombia. Logrando que las tres últimas se vincularan con la investigación doctoral cumpliendo todos los criterios establecidos.

4.8.2 Diálogo con los programas de Terapia Ocupacional y los actores

educativos

Una vez los programas aceptaron participar en la investigación se procedió a presentar el estudio doctoral dando a conocer sus objetivos y la propuesta epistemológica, de manera que los distintos actores educativos (directivos docentes, egresados y estudiantes) se interesaran y se vincularan en la misma. En un momento posterior, se realizó una caracterización en los programas donde se solicitó información del programa, de los docentes, estudiantes y egresados, y las prácticas. Estos componentes se desarrollarán en el capítulo VI Calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas estudio de casos. Se desarrolló, por tanto, un componente de gestión fundamental para el reconocimiento entre programas y profesores. De acuerdo con esta gestión se vincularon distintos actores educativos (ver tabla 15). Vale decir, que algunos actores educativos se vincularon de manera inicial, pero por circunstancias de tiempo o comunicativas no fue posible continuar con el proceso (en paréntesis se muestran los sujetos que iniciaron el proceso, pero no pudieron culminar).

Tabla 15. Actores educativos que participaron por programa

	Universidad de Buenos Aires	Universidad de Chile	Universidad Nacional de Colombia
Directivos/docentes	4	5 (1)	5
Estudiantes	1 (3)	2 (1)	6
Egresados	3 (1)	5	4 (1)
Total, por universidad	8	12	15
Total, entrevistas en profundidad			35

Fuente: elaboración propia.

Una vez, los actores educativos se motivaron e interesaron en vincularse con la investigación se les dieron a conocer tres elementos diseñados específicamente para cada

actor educativo: consentimiento informado, encuesta de caracterización y entrevista en profundidad. El consentimiento informado es un documento que tiene como propósito fundamental brindar confidencialidad al entrevistado de manera que cumple con las normas éticas para la investigación doctoral (anexo 2). El segundo, la encuesta de caracterización tiene como fin identificar la población abordada (anexo 3). Junto con estos dos elementos se les indicó a los actores educativos los propósitos de la entrevista en profundidad, temas a abordar, tiempo y equipo requerido. Una vez los distintos actores educativos diligenciaron el consentimiento informado y la caracterización, se procedió a orientar a los participantes en relación con fechas y horas de encuentro, componentes generales de la entrevista en profundidad, tiempo de duración promedio, equipos requeridos (computador con micrófono, cámara de video y conexión a internet, prueba y sitio de conexión).

Luego de esta comunicación y con las fechas y horas establecidas, y teniendo en cuenta las diferencias horarias entre países, se realizaron las entrevistas en profundidad (anexo 4). De las cuales quedaron los registros en video, las transcripciones y las notas respectivas. El promedio de duración por entrevista en profundidad es de 2 a 3 horas, y con algunos entrevistados se realizaron de 2 a 3 encuentros. A cada uno de los participantes de la investigación se les asignó un código para ser identificados y mantener su confidencialidad.

4.8.3 Selección de documentos

Al mismo tiempo, que se realizaban las entrevistas en profundidad se seleccionaban los documentos relevantes para la investigación teniendo en cuenta los criterios anteriormente indicados. Resultado de ello, en la tabla 16 se presentan los documentos por universidad.

Tabla 16. Documentos analizados para los tres estudios de caso

Universidad de Buenos Aires	Universidad de Chile	Universidad Nacional de Colombia
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)		
1. Panorama de la Educación 2014 Indicadores de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014)		
2. Panorama de la educación 2016 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016a).	2. OCDE 360 Chile 2015. ¿En qué situación está Chile comparativamente? La educación y las competencias tienen cada vez más importancia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015).	2. La educación superior en Colombia, 2012 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial, 2012).
3. Education at a glance 2017 Argentina (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017a)	3. Education at a glance 2017 Chile (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017b)	3. Education at a glance 2017 Colombia (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017c)
Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO)		
1. Reference points designs, 2008 (The TUNING Occupational Therapy Project Group, 2008)		
2. Competencias de los terapeutas ocupacionales en el nivel de inicio-2008 (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2009)		
3. Quality assurance package, 2012 (World Federation of Occupational Therapists, 2012b)		
4. Minimum standards for the education of occupational therapists. Revised 2016 (World Federation of Occupational Therapy, 2016)		
Documentos del Programa		
1. Reflexiones sobre los orígenes de la formación en Terapia Ocupacional en Argentina (Bottinelli, M., Nabergoi, Mattei, Zorzoli, Díaz, F., Spallato, & Mulholland, M., Martínez, M., García, A., Briglia, J., y Daneri, 2016).	1. Antecedentes, creación y desarrollo de la Terapia Ocupacional en Chile: 50 años de Historia (Gómez, 2012).	1. Terapia Ocupacional: conocimiento y práctica en Colombia (Trujillo, 2002).
2. Curing by doing: la poliomielitis y el surgimiento de la terapia ocupacional en Argentina, 1956-1959 (Edelvis, 2013).	2. Escuela de Terapia Ocupacional Universidad de Chile: Aportes para una historia posible (Escobar y Sepúlveda, 2013).	2. Conocimiento y compromiso social (Trujillo, Torres y Méndez, 2011).
Grupo de documentos 1. Facultad de Psicología. Licenciatura en Terapia Ocupacional (Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 2017). 2. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires	Grupo de documentos: 1. Historia de la Escuela de Terapia Ocupacional (Facultad de Medicina, 2016, recuperado en 2016). 2. Escuela de Terapia Ocupacional (Universidad de Chile, 2017).	3. Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado. Terapia Ocupacional (Universidad Nacional de Colombia, 2013).

(Universidad de Buenos Aires, recuperado en 2017). 3. Plan de estudios Licenciatura en Terapia Ocupacional (Licenciatura en Terapia Ocupacional, 2017).	3. Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación (Facultad de Medicina, 2017b). 4. Plan de formación. Escuela de Terapia Ocupacional Universidad de Chile. Avanzando en la innovación curricular (Mella, Cifuentes, González, Gutiérrez, Pardo, Soto, Tapia, Villaroel y Zavala, 2014). 5. Malla curricular (Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, 2017).	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

4.8.4 Diseño y aplicación de instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron se organizaron por programas, actores educativos y documentos como lo muestra la tabla 17. Las encuestas de caracterización y las entrevistas en profundidad a los distintos actores educativos pasaron por dos momentos. El primero, fue el diseño y prueba piloto contando con la participación de directivos docentes, estudiantes y egresados ajenos a los programas para saber comprensión de las preguntas y los tipos de respuestas, orden de las preguntas y duración de la encuesta. Teniendo en cuenta estos pilotajes se realizaron las adaptaciones al instrumento final buscando que las preguntas fueran comprensibles y que las respuestas fueran significativas (Yuni y Urbano, 2014). El segundo momento, se efectuó presentando los instrumentos a un profesional de Terapia Ocupacional con estudios postdoctorales, y experiencia como investigadora para su revisión y retroalimentación. Una vez, se realizaron los cambios pertinentes se procedió a la aplicación de estos.

Tabla 17. Instrumentos diseñados y aplicados a los actores educativos

Instrumentos	Programas y actores educativos			Documentos		
	Encuesta de caracterización del programa	Encuesta de caracterización actores educativos	Entrevista en profundidad	Resumen Analítico de la OCDE	Resumen Analítico de la FMTO	Resumen Analítico de los Programas
UBA	1			3	4	3
Universidad de Chile	1			3		8
UN	1			3		3
Directivos docentes		14	14			
Estudiantes		9	9			
Egresados		12	12			
Total, instrumentos	3	35	35	9	4	14

Fuente: Elaboración propia.

4.8.5 Organización de los relatos y documentos

Luego de la aplicación de los distintos instrumentos y su posterior transcripción y toma de notas en el caso de las entrevistas en profundidad se procedió a organizar los resultados a través de una matriz (ver tabla 18).

Tabla 18. Matriz de resultados e inferencias

Técnicas Cualitativas	Fuente	Categoría Calidad de la ES	Categoría Procesos académicos de enseñanza aprendizaje	Pregunta	Cita	Significado	Interpretación	Categoría emergente
-Entrevista en profundidad	E 01							
	E 02							
	...							
-RAD	D 01							
	D 02							
	...							

Fuente: Elaboración propia basada en Vélez, 2016.

Una vez, se ha dado cuenta de la propuesta epistemológica de la investigación y teniendo en cuenta los objetivos planteados en la misma se procedió a presentar los hallazgos sobre la historia de la Terapia Ocupacional y la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas estudios de caso de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo V. Proceso histórico de la terapia ocupacional

5.1. Historia de la Terapia Ocupacional

En el siguiente apartado se presenta la historia general de la Terapia Ocupacional (TO) y sus perspectivas históricas en Argentina, Chile y Colombia en la cual se procurará mantener un hilo conductor a través del tiempo; sin embargo, en algunos momentos la historia avanza y retrocede retomando puntos importantes para la profesión. El propósito es contextualizar la historia de la TO para comprender los hitos de su origen y desarrollo, fundamentales en la interpretación de los hallazgos de la investigación.

5.1.1 Historia general de la Terapia Ocupacional

Según Santos del Riego (2005) la TO inició en Estados Unidos a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX a través del tratamiento moral en establecimientos que atendían a personas con enfermedad mental. De acuerdo con otros autores, comienza a modelarse en Inglaterra en el siglo XIX para tratar temas de salud y ocupación. En esta época, la profesión se vio influenciada por dos corrientes que se encuentran como bases de la profesión: la filosofía del humanismo y los valores sociales del humanitarismo que desarrollaron el tratamiento moral, y el Movimiento de las Artes y los Oficios (Barker, 2003; Hopkins y Smith, 1998). Como se ha mencionado en el capítulo I, Morris (2016) plantea que desde el feminismo, las bases de la profesión se encuentran tanto en este movimiento como en el Movimiento de los Asentamientos Sociales, lo cual debe ser tenido en cuenta para la reescritura de la historia sobre la terapia ocupacional, en la cual se destaca el valor que se le da al papel de la mujer en el desarrollo de la TO.

El tratamiento moral se ubica entre 1840 y 1860, antes de la guerra civil estadounidense, dirigido a las personas con enfermedad mental. La concepción de ser

humano se caracterizaba o diferenciaba en función de la razón. La sociedad debía otorgar un trato digno a la persona enferma, teniendo en cuenta que la psiquis del ser humano estaba dañada y que esta persona se encontraba necesitada. De acuerdo con la filosofía humanista, todos los seres humanos merecen respeto a pesar de su condición mental (Vidal et al., 2009). El tratamiento moral además dio las bases para los programas de fortalecimiento para el trabajo (“work-hardening”), en los cuales se buscó restaurar la capacidad ocupacional de los pacientes con algún problema mental o muscular. Se prescribieron ocupaciones para diagnósticos como demencia, psicosis depresivo maniaca, esquizofrenia, entre otros (Schmidt & Walker, 1992). Sin embargo, por motivos económicos, este tipo de tratamiento se diluye al igual que el tratamiento a través de la ocupación (Durante, 2003).

En 1860 aparece el Movimiento de Artes y Oficios, en el ámbito educativo y terapéutico. El primero se denominó *ocupaciones de sala y actividades para inválidos*, y se utilizó en la práctica psiquiátrica. El segundo se llamó *entrenamiento manual y ocupacional*, para personas con discapacidad física (Durante, 2003). Este movimiento es promocionado por personas de distintas profesiones: arquitectos, diseñadores, artesanos, entre otros, y activistas políticos progresistas (Vidal et al. 2009), quienes se propusieron crear un movimiento contrario al auge del producto mecanizado de la industrialización. Este movimiento valora la ejecución manual de la artesanía como una manera de reformar la sociedad. Concibe al ser humano desde una filosofía marxista y lo define como ente natural que “debe trabajar en armonía con la naturaleza, plasmando su humanidad en su quehacer” para promover bienes y servicios (Vidal, et al. 2009, p.41).

El Movimiento de Artes y Oficios tuvo sus inicios en el Reino Unido y siempre estuvo determinado por ideas artísticas y sociales. Se plantea como una forma social y política en

oposición al momento industrial que vivía el mundo. Buscó hacer evidente la vida de los obreros, y reconocer el componente artístico del individuo y de la sociedad. Cuando el movimiento se desplaza hacia Norteamérica, pierde sus bases socialistas posiblemente buscando mediar con la industrialización de este continente, haciendo que se centrara más en la salud del individuo que en la de la comunidad (Friedland, 2003).

A continuación, se presentan distintos precursores de la TO y sus maneras de trabajar. En 1877, en España, el padre Menni trabaja en un hospital psiquiátrico el tratamiento médico-moral con elementos como una granja agrícola, practicando la ergoterapia y el sistema de colonias libres. Por su parte, Pinel trabaja el tratamiento moral a través de la curación con sabios consejos, con palabras de ánimo, con el orden interno del establecimiento y con la terapéutica ocupacional, la cual consistía en darle al enfermo una ocupación conveniente (Durante, 2003). El aporte de Pinel consiste en la ocupación como herramienta terapéutica, vinculada a una visión holística y humanista, lo que lleva a tener en cuenta: la comunicación con el enfermo, el estudio de su historia, el respeto hacia sus áreas de interés y la importancia que se le da al entorno, elementos propios de TO (Sanjurjo y De Paz, 2013). En 1880 el tratamiento moral desaparece debido a modificaciones sociales, económicas y académicas, y por la preocupación por los costos de atención.

Según Friedland (2003), el Movimiento de los Asentamientos inició con Thomas Hill Green (1836-1882), economista británico, quien pensaba que la industrialización había terminado con los lazos que mantenían unida la sociedad. En 1884 se crean los Asentamientos sociales ideados por Henritta y Samuel Barnett en Londres, los cuales se desarrollan más ampliamente en los Estados Unidos (Moruno, 2003). Las distintas actividades artesanales, educativas y culturales que se desarrollaban en las casas de los

asentamientos, y sus ideas socialistas se vinculaban fuertemente con el Movimiento de Artes y Oficios (Friedland, 2003).

A principios del siglo XX surge nuevamente la atención con la ocupación (Durante, 2003). En 1905, en su formación como enfermera, la estadounidense Susan Tracy (1864-1928) evidenció la importancia de la ocupación para aliviar la tensión nerviosa de los pacientes de manera que pudieran soportar y permanecer periodos largos en cama. De esta manera, demostró que la ocupación, la terapia farmacológica y el entrenamiento de ayuda eran importantes para los pacientes. En 1906, desarrolló el primer curso sistemático de formación en la ocupación para preparar a instructores que orientarían a los pacientes. Ella escribió “Studies in Invalid Occupations”, el primer libro sobre TO (Durante, 2003). En este, Susan Tracy dispone una serie de investigaciones en las que se abordan las artes y los oficios como tratamiento, (Morrison, 2014); sin embargo, no impulsó la TO como profesión sino como una especialización de enfermeras en esta disciplina (Morrison, 2011).

Las profesionales formadas por Susan Tracy fueron reconocidas como enfermeras ocupacionales, quienes aplicaron la ocupación como forma de intervención, y le dieron impulso a la profesión en distintas partes de Estados Unidos. Sus acciones se desarrollaron en hospitales psiquiátricos y en centros de rehabilitación física después de la Segunda Guerra Mundial. Desde los estudios feministas sobre la ciencia, esta enfermera es reconocida actualmente como una de las mujeres importantes en la historia de la TO. (Morrison, 2011).

En 1909, en Estados Unidos se constituye el “National Committee for Mental Hygiene” fomentado por la experiencia de Clifford Beers (1876-1943) quien estuvo hospitalizado y escribió el libro *Una mente que se encontró*. Beers recibió apoyo de personas influyentes como Jane Addams, William James y Adolf Meyer para desarrollar esta idea. En 1918, se

creó el “Canadian National Committee for Mental Hygiene” siendo su director médico C.K. Clarke (1857-1924). Algunas ideas que se procuraron al inicio de la Primera Guerra Mundial fueron: preservar la identidad y la autoimagen de los inmigrantes, aprender habilidades para el trabajo, invocar el espíritu artístico como fomento de la salud, entre otras (Friedland, 2003). En Estados Unidos, otras dos personas realizan aportes a la profesión. Edward Barton (1871-1923), arquitecto, y William Rush (1868-1966), médico, en cartas manifestaban su interés por el “trabajo ocupacional”. Thomas Kinder (1866-1932), también arquitecto, participó de la iniciativa (Frank, 1992).

En el periodo 1910-1960, exceptuando los periodos de guerras, se otorgaron cupos del cinco por ciento de admisión a las mujeres en universidades en donde existían facultades de medicina. Vale decir que se evidenció la segregación de género en la profesión al encontrar que las características femeninas impactaban en el hacer, que existía mayor proporción de mujeres en relación con los hombres actuando en la misma y, por otro lado, se encontró, una tendencia a no incluir afrodescendientes (en ese momento denominados “negros”) en la profesión, llevando además a una segregación racial, la cual se vincula con políticas oficiales del ejército. Finalmente, la Ley de Enfermeras del Ejército de la Marina (Ley Pública 80-36) aprobó en abril de 1947 el establecimiento de los Cuerpos Especialistas Médicos de Mujeres, dándoles un estatus militar regular a las enfermeras, dietistas, terapeutas físicas y terapeutas ocupacionales (Frank, 1992). En 1914, se comienza a hablar de terapia ocupacional.

Debido a los efectos de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), se presenta una alta demanda de personas especializadas que atiendan las necesidades físicas y mentales producto del conflicto. Esto llevó a que los fundadores de la profesión organizaran y regularan la naciente forma de atención de la TO y el desarrollo de este campo de estudio;

además, a que identificaran en la educación un punto importante para el reconocimiento y la aceptación de la profesión (Colman, 1991). En consecuencia, los terapeutas ocupacionales recibieron apoyo para el desarrollo de la profesión por parte del Departamento de Ortopedia del Ejército de los Estados Unidos con quienes se establecieron los primeros programas de rehabilitación, los cuales eran desarrollados por ortopedistas, fisioterapeutas, reeducadores vocacionales y terapeutas ocupacionales (Gutman, 1995).

En 1915, Eleanor Slagle (1870-1942) organiza la primera escuela profesional para terapeutas ocupacionales en la ciudad de Chicago, “The Henry B. Favill School of Occupations”. Las modalidades que se emplearon en este programa consistían en actividades manuales, trabajo vocacional y preindustrial, baile folclórico, juegos, actividades de recreo y gimnasia. Slagle utiliza los enfoques de ocupaciones de sala y entrenamiento manual. En el mismo año, William Dunton publicó “Occupational Therapy - A Manual for Nurses”. En este se daban indicaciones para utilizar las ocupaciones: “canalizar el pensamiento del paciente hacia áreas sanas; controlar la atención; asegurar el descanso” (Durante, 2003, p.6). Dunton le daba un valor fundamental a la ocupación, afirmando que la misma era necesaria para vivir y además, era una forma de sanar (Bauerschmidt & Nelson, 2011). Así mismo, consideraba que el principal objetivo de la TO era la cura, demostrando que las creencias de la medicina se ligaban a las acciones de los terapeutas, fundamentando la eliminación de la enfermedad y la patología, posiblemente esta relación con la medicina podría dar más sustento al impulso de la TO (Yerxa, 1992).

En 1917, Eleanor Slagle funda la “National Society for the Promotion of Occupational Therapy” (Sociedad Nacional para la Promoción de la Terapia Ocupacional, -SNPOT- por sus siglas en inglés), en la que se inscribieron Edward Barton, William Dunton Jr., Susan Cox Johnson y Thomas Kinder (Barker, 2003; Morrison, 2011). Slagle invitó a hombres

que apoyaron la TO dentro de los que se encuentran Herbert Hall (1870-1923) y Adolf Meyer, psiquiatra (1866-1950). Además, mantuvo contacto con el movimiento antituberculosis, estuvo ligada a las reformas de salud mental y a los movimientos de filántropos. En la SNPOT se establecieron bases relacionadas con el tratamiento moral, el Movimiento de Artes y Oficios, y el equilibrio entre los ritmos de la vida (trabajo, descanso y juego) (Morrison, 2011). Esta sociedad se convirtió tiempo después en la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (“The American Association of Occupational Therapist”, AOTA, por sus siglas en inglés).

Durante la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos entra en el conflicto en noviembre de 1917, lo que conlleva el regreso de miles de soldados heridos al país. Canadá y Europa solicitan apoyo médico y de profesores para ayudar a los heridos y se da preferencia al género masculino, pero finalmente son las mujeres las que se convierten en auxiliares de recuperación mediante la TO. Una vez ocurre esto, y ante las demandas de la guerra, se establecen escuelas de TO, se construye conocimiento y se desarrollan algunas políticas en torno a esta especialidad, aunque la misma se ubica bajo la autoridad médica. Sin embargo, el surgimiento de la depresión de 1933 tuvo efectos negativos en la continuidad de la profesión (Hopkins y Smith, 1998).

Respecto a la relación de la profesión con la medicina se ha establecido un punto de discusión, especialmente entre 1917 hasta 1940, en donde se reconocen pactos importantes y orientación por parte de los médicos, especialmente en instituciones psiquiátricas y en establecimientos para el tratamiento de la tuberculosis (West, 1992). Uno de los fundadores interesados en tratar a las personas con tuberculosis fue Thomas Kidner, quien mostró preocupación por los tiempos de recuperación de los pacientes y por regresarlos a la sociedad. Durante las primeras etapas del tratamiento se hizo énfasis en las ocupaciones

recreativas (Friedland & Silva, 2008). Además, durante la guerra, Kidner desarrolló —junto con el capitán J.F. Byers (1918), de los Cuerpos Médicos del Ejército Canadiense, y con J.H. Sexton— una categorización de pacientes de acuerdo con su periodo de recuperación y el tipo de ocupación que deberían realizar, con una tendencia hacia la medicalización de la actividad (Friedland & Silva, 2008). Posteriormente esta situación que es leída como una subordinación de la TO a la medicina, lo que conllevó a la medicalización de la actividad. En consecuencia, el desarrollo de la TO en rehabilitación, y específicamente en ortopedia, llevó al reduccionismo.

Entre 1918 y 1919, el psicólogo Bird Baldwin (1875-1928) se desempeñó como jefe y director de Terapia Ocupacional del “Walter Reed General Hospital” en Washington. Allí, en conjunto con los ayudantes para la reconstrucción luego de la guerra, trabajaron de manera holística (término acuñado en la actualidad), es decir, de forma multifacética no solo desde una mirada física. Actualmente, la TO concibe su objeto de estudio desde la perspectiva biopsicosocial, en la cual la salud se visualiza como la interacción entre factores biológicos, psicológicos y socioculturales. Baldwin introdujo el uso de dispositivos de medida y análisis de actividad, los cuales se usaron en instancias curativas para estandarizar el grado de las limitaciones y para inspeccionar el tipo de movimientos que se realizan en las ocupaciones y en las actividades recreativas. De esta manera se incorporaron instrumentos de la psicología a los educativos dándoles una mirada científica (Wish-Baratz, 1989).

Baldwin gestionó el Departamento de TO, el cual se constituyó en un laboratorio para realizar experimentación con métodos pedagógicos, estandarización de equipos y entrenamiento de personal. Lo anterior favoreció el tratamiento de los pacientes y la prosperidad del Departamento, e incentivó el desarrollo de varias divisiones con el

propósito de trabajar aspectos curativos y vocacionales. Las contribuciones más importantes del psicólogo fueron: el uso del método científico con una mirada holística para tratar las personas lesionadas en la guerra, la conexión entre mente y cuerpo, y el uso de evaluaciones objetivas (Wish-Baratz, 1989). Estas contribuciones tuvieron clara relevancia para el desarrollo de la TO en una época en la cual se le daba énfasis a la mirada científica.

El desarrollo permanente de la TO generó interés para su accionar en distintos hospitales, tomando fuerza en 1920 con la Ley de Rehabilitación Vocacional (Ley pública 66-236) para personas con discapacidad física, y en 1923 con la Ley Federal de Rehabilitación Industrial, en la cual el papel del TO era importante para la intervención en hospitales por accidentes o enfermedades profesionales (Schmidt & Walker, 1992).

En 1922, Eleanor Slagle realizaba actividades sistematizadas en establecimientos psiquiátricos, efectuaba visitas a los hogares de los pacientes —lo que se puede denominar actualmente atención en casa (Trujillo, 2002a)—, y ayudaba en el trabajo con los médicos. Además, creó la técnica de entrenamiento en hábitos en cuatro etapas: autocuidado, jardín de infancia, centro de terapia ocupacional y área preindustrial. Este trabajo fue reconocido por el psiquiatra Adolf Meyer quien le dio a la profesión un espacio dentro de las ciencias de la salud. De esta manera, Eleanor Slagle y Susan Tracy se convierten en las primeras terapeutas ocupacionales y la terapia ocupacional una profesión de mujeres (Morrison, 2011).

Desde los estudios feministas se reconoce —además de Susan Tracy y Eleanor Slagle— a Susan Cox Johnson (1876-1932) como fundadora de la Terapia Ocupacional. Las profesiones de las fundadoras son enfermera, trabajadora social, y enfermera y profesora,

respectivamente. Los fundadores y fundadoras de la profesión evidenciaron que el trabajo con pacientes era propio del papel de la mujer, por lo cual, las auxiliares terapeutas ocupacionales estuvieron sujetas a las decisiones de los médicos, en su mayoría hombres. Además, se pensaba que las mujeres favorecían la moral y la motivación de las personas con “incapacidades” (Frank, 1992).

Durante la gestión de Susan Cox Johnson como presidenta del Comité de Educación de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA, por sus siglas en inglés) se hizo énfasis en el cumplimiento de unos estándares mínimos para ser profesional y en la reeducación de la ocupación a través de un “programa ocupacional” que se adaptaba a las necesidades de los pacientes, y que se extendía al hogar. Para la formación de los terapeutas se tuvieron en cuenta los contextos; si los profesionales se desempeñaban en hospitales, era fundamental el manejo de personas con enfermedades; en otros contextos, se hacía énfasis en herramientas pedagógicas (Morrison, 2016).

En 1922, el psicobiólogo y profesor de psiquiatría, Adolf Meyer, revisó las ideas fundamentales del tratamiento moral y creó la filosofía de la TO (Meyer, 2009). Su interés giró en torno al estudio de los individuos en su ambiente; puntualmente relacionó la etiología de la enfermedad mental con el papel de la experiencia. Además, planteó que el estudio de las personas se debía hacer en relación con sus ambientes, y que la mente se comprendía en el uso que se le daba en la vida diaria. Le dio importancia a la experiencia subjetiva de los pacientes como información fundamental (Yerxa, 1992).

La filosofía de Meyer propone: “el placer real en el uso y la actividad de las propias manos y músculos y la valoración positiva del tiempo...” (Meyer, 2009, p.5). En este

enfoque se plantea la mezcla de trabajo y placer mediante la centralización (individualización). De acuerdo con este pensamiento, el ser humano es:

Un organismo que se mantiene y se equilibra en el mundo de la realidad y actualidad, teniendo una vida y un uso activo; usando, viviendo y pasando su tiempo en armonía con su propia naturaleza y con la naturaleza misma (Meyer, 2009, p. 8).

Este pensamiento se denomina filosofía de la realidad y está orientada por el significado del tiempo, la valoración de la oportunidad y el desempeño. Se habla, entonces, de un idealismo sano en el cual se espera que las nuevas generaciones encuentren una oportunidad y cada logro esté en sintonía con la naturaleza humana.

Adolph Meyer y Eleanor Clarke Slagle plantean la importancia del “análisis ocupacional” como un factor fundamental para la educación de los terapeutas ocupacionales (Bauerschmidt & Nelson, 2011). En 1923, la AOTA presenta las normas mínimas para los cursos de TO y en 1935, la American Medical Association (AMA) revisa las normas, establece las bases de una escuela de Terapia Ocupacional y se definen la duración de la formación, el currículo, los criterios de selección de estudiantes, el apoyo financiero, la dirección de la escuela y los servicios. Estas bases han tenido modificaciones, pero se presentaban como elementos mínimos a tener en cuenta (Frank, 1992; Hopkins y Smith, 1998). Otras características de la formación en TO son: grado universitario (licenciatura), estudios de ciencias biológicas y del comportamiento, condiciones patológicas, técnicas específicas de TO y trabajo de campo mínimo de seis meses a tiempo completo. Este último requisito cambió en 1918, convirtiéndolo en un curso de seis a 12 semanas (Frank, 1992; Schmidt & Walker, 1992).

Según West (1992), un logro para la profesión se relaciona con el hecho de que esta se desligó de algunas especialidades médicas, y se incorporó a otros estudios debido a las remisiones que se realizaban. Así mismo, señaló que los programas de TO fueron más pertinentes cuando estaban dirigidos por terapeutas ocupacionales que participaban en comités consultivos con otros miembros de profesiones de la salud. Durante esta época el registro calificado de TO fue llevado a cabo por la AOTA.

En los años cuarenta y cincuenta, Beatrice Wade (1903-1994) se interesó por la independencia de la profesión, para lo cual buscó el apoyo del comité de educación y del consejo de administración de la AOTA. La autonomía se basó en tres ideas: i) la TO debe ser un servicio para todas las especialidades médicas, ii) los terapeutas ocupacionales son responsables ante los médicos que realizan las remisiones y iii) la TO es garante ante otro servicio intermedio (West, 1992).

Entre los años treinta y sesenta del siglo pasado, se pasa de un modelo de atención caritativo y humanitario a uno en el cual predomina la búsqueda de ingresos económicos. Por tanto, se reduce el tiempo de hospitalización y se fortalece el trabajo del paciente como forma de producción y mantenimiento de las instituciones, convirtiendo al paciente en un trabajador. Desaparecen las actividades para mantener la salud física y mental, lo cual afecta los departamentos de TO convirtiéndolos en medios para la supervivencia económica de las instituciones.

El descubrimiento de la penicilina por Alexander Fleming (1881-1955) en los años treinta, aumenta la esperanza de vida de los enfermos; además, el incremento de enfermedades crónicas tiene como consecuencia un mayor número de personas con incapacidad. Estos hechos dan inicio a programas de rehabilitación física, aunque no se

cuenta con suficientes bases teóricas para su desarrollo. Esta situación permite que la TO y la fisioterapia, disciplina hermana, se desarrollen nuevamente a nivel de salud. La TO en el ámbito rehabilitador se desarrolla en tres áreas: “de soporte o apoyo, vocacional y funcional” (Moruno, 2003, p. 19). En el ámbito de la salud mental se descubren los neurolépticos, la terapia electro-convulsiva y el *shock* insulínico, lo cual redundaba en la estabilización de los sujetos y en la posible aplicación de otros tratamientos. Estos dos campos permiten el desarrollo de la TO.

La disciplina desarrolla, entonces, un abordaje sintomático, el cual se relaciona con el análisis y la graduación de las destrezas y capacidades para la realización de cada actividad. De acuerdo con Mosey (1986) esta manera de entender el tratamiento, hace que se desconozca la perspectiva psicosocial de la TO porque el énfasis se da en los síntomas, lo cual no da cuenta de las condiciones que los producen. En este mismo sentido, Friedland & Silva (2008) indican que el rol de la TO en el mantenimiento de la salud y el bienestar comienza a perderse.

Luego de la Primera Guerra Mundial se da paso a cambios económicos y sociales relacionados, como se ha mencionado antes, con la depresión de los años treinta. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) repercute en profesiones como la medicina, la psicología y la psiquiatría, lo que incide en la TO. Esto hace que tome mayor relevancia la rehabilitación física y el psicoanálisis, especialmente entre las décadas de los treinta a los sesenta (Moruno, 2003). Específicamente, en los años cuarenta, en el Centro de Rehabilitación Rochester en Nueva York se desarrollaron programas para la evaluación del trabajo (Gainer, 2008). En este momento, se implementó el concepto *prevocacional* para

capacitar a los pacientes en las destrezas adecuadas para desempeñarse en la industria, para lo cual se emplearon las artesanías y las tareas laborales (Schmidt & Walker, 1992).

A mediados de los años treinta, la tendencia en el trabajo de TO fue hacia el desarrollo de talleres industriales y curativos debido a que los pacientes presentaban lesiones relacionadas con el trabajo, específicamente derivadas del uso cada vez más frecuente de maquinaria. Es así como Thomas Kidner, uno de los pioneros de la TO, planteó que el trabajo tenía una doble naturaleza: terapéutica y comercial, por lo cual se interesó en la formación de terapeutas ocupacionales teniendo en cuenta la relación entre comercialización y producción con la terapia (Schmidt & Walker, 1992).

Thomas Kidner fue presidente de la AOTA entre 1922 y 1928 y responsable del desarrollo de la TO en Canadá y Estados Unidos. Influyó de manera importante con sus ideas; algunas de ellas son: i) las ocupaciones (el hacer) como procedimiento para la recuperación de los soldados lesionados y como desarrollo de destrezas para el regreso al trabajo, ii) las ocupaciones como actividades graduadas y prescritas para aumentar la fuerza muscular o el rango de movimiento para personas con disfunción física. Fue parte importante del registro y desarrollo de estándares y formas de crecimiento de la profesión: i) vínculo estrecho con la medicina a través de entidades como la American Hospital Association y la American Medical Association, de manera que ubica la TO en las escuelas de Medicina, ii) direccionamiento de la profesión con orientación sobre el regreso al trabajo, lo cual dirige la TO hacia la rehabilitación vocacional, y iii) el mantenimiento de relaciones públicas (Friedland, 2003; Friedland & Silva, 2008).

Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) se entrenan 899 personas en cursos de emergencia establecidos en escuelas de TO. Los departamentos de medicina física apoyan

la práctica de la profesión en personas con discapacidad física, y en 1947, los profesionales logran un estatus militar (Hopkins y Smith, 1998). Estos elementos dan cuenta de los orígenes y comprensiones de la terapia ocupacional.

En 1940, aparecen algunos signos de autonomía para la práctica de la TO, tales como la exclusión de las Hojas Informativas de la AOTA de la solicitud de prescripción, el cambio de la prescripción médica por distintas profesiones y el ingreso al sistema de atención en salud, haciendo partícipes a los terapeutas ocupacionales en la prevención y en su trabajo en contextos comunitarios (West, 1992).

Kielhofner (1992) plantea que durante las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo pasado, la disciplina se rige por un modelo médico, lo cual conduce a un paradigma mecanicista, según el cual toda disfunción se produce como efecto del “trastorno, daño o desarrollo anormal de los mecanismos implicados en su realización” (Moruno, 2003, p. 20). En consecuencia, la actividad es útil para mejorar los sistemas internos; si esto no es posible, se debe adaptar el entorno y compensar las deficiencias (Moruno, 2003).

En 1941, Estados Unidos ingresa a la Segunda Guerra Mundial (Barker, 2003). Después de esta, la educación tiene más relevancia para organizar un nuevo mundo. Los terapeutas ocupacionales consideran no solo el empleo como una ocupación para sus pacientes sino que además tienen en cuenta las actividades significativas, la exploración de tareas para la competencia y la influencia del paciente en el medio ambiente (Schmidt & Walker, 1992).

En 1954, el Cuerpo de Especialistas Militares tenía solo 141 terapeutas ocupacionales de las que se destacan tres: Ruth Robinson (1909-1989), Wilma West (1916-1996) y Mary Reilly (1916-2012). Ruth Robinson fue la primera en obtener el rango de coronel, se le

adjudicó uno de los más grandes honores del ejército, la Legión del Mérito, y fue presidente de la AOTA entre 1955 y 1958. Wilma West obtuvo el rango de mayor en la reserva del ejército de los Estados Unidos, grado de Maestría en la Universidad del Sur de California, además fue directora ejecutiva y presidenta de la AOTA. Mary Reilly obtuvo el grado de capitán, durante los años sesenta y fue profesora en la Universidad del Sur de California promoviendo la investigación sobre las formas y funciones de la ocupación humana (Frank, 1992).

Mary Raily desarrolló la idea de que por medio del uso de sus manos, la persona puede energizar la mente e incidir en su salud. Esta idea presenta una visión particular de los seres humanos y de su actividad. Desde esta perspectiva, la persona es activa, libre, autodirigida, entre otros; en general, es capaz de incidir en su salud por medio de la actividad. Al mismo tiempo, la actividad/ocupación es significativa, organizada, intencional, etc. En síntesis, la ocupación es un proceso humano con compromiso y resultado (Yerxa, 1992).

En 1954, cuando finaliza la guerra, inician sus estudios las primeras enfermeras afrodescendientes gracias a la National Association of Colored Graduate Nurses (NACGN). En los hospitales era evidente esta segregación; los pacientes se distribuían en pabellones para blancos y para afrodescendientes, además, los médicos y enfermeras afrodescendientes no podían realizar prácticas hospitalarias (Frank, 1992). En este punto, Frank señala la importancia de conocer las historias de los afrodescendientes y otros grupos étnicos (indios americanos, aleutas o esquimales; asiáticos o pueblos polinésicos; afrodescendientes; hispanos; blancos) para conocer los caminos que han cursado para ser parte de la historia de la TO y sus vínculos con los distintos contextos.

Durante la década de los cincuenta, los pacientes realizaban tareas o actividades en los hospitales de manera que algunos obtenían ingresos y, a la vez, brindaban beneficios a las instituciones en forma de programas de fortalecimiento para el trabajo. Este “trabajo” se clasificaba de acuerdo con exigencias físicas y psicológicas, ambientes sociales y de trabajo, riesgos industriales, entre otros. Los terapeutas ocupacionales equiparaban las necesidades del tratamiento con las del hospital. Esto cambió cuando las prescripciones las dieron los médicos y los pacientes se sintieron obligados a realizar actividades sin razones terapéuticas, solo en beneficio del hospital (Schmidt & Walker, 1992).

La terapia industrial se presenta a partir de la Segunda Guerra Mundial, finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta. En este tiempo se desarrollaron con fuerza procedimientos vocacionales, específicamente pruebas, orientación y evaluación del trabajo en rehabilitación (TOWER, por sus siglas en inglés, Testing, Orientation and Work Evaluation in Rehabilitation), con el propósito de medir la actitud del paciente y ubicarlo fuera del trabajo o en un taller protegido. Finalmente, este método tuvo problemas económicos, lo que hizo que decayera (Schmidt & Walker, 1992). Durante los cincuenta y los sesenta, la AOTA rechazó la licenciatura evidenciando que amenazaba la autonomía y el estatus de la profesión (Frank, 1992).

En el campo de la salud mental, el psicoanálisis toma relevancia e incide en la formación de terapeutas ocupacionales, específicamente en el manejo terapéutico del yo, el desarrollo de la relación terapéutica y de técnicas grupales, entre otros. Teniendo en cuenta esta orientación, Gail Fidler (1916-2005) y Jay Fidler desarrollan textos en los cuales se resalta la TO en psiquiatría desde una mirada psicodinámica, lo que contribuye al paradigma mecanicista (Moruno, 2003). Por otra parte, se desarrolla el concepto de medio

terapéutico por Maxwell Jones (1907-1990), y se genera un movimiento crítico de reforma con perspectiva sociológica de la enfermedad mental, dando paso a la comunidad terapéutica como medio rehabilitador.

De acuerdo con Moruno (2003), en Estados Unidos, la terapia ocupacional como disciplina parte de varias nociones: i) el valor de la actividad como forma de “diversión, distracción, que capta el tiempo y la energía y ayuda al sujeto a alejarse de la enfermedad” (p. 16); ii) la ocupación como favorecedora de la salud psicológica y el bienestar físico; iii) la ocupación para la organización del tiempo; iv) la ocupación con valor educativo, vocacional e instructivo y; v) el uso de la actividad con propósito.

En 1964 en España se inician los estudios de TO. Se desarrollaron dos escuelas coordinadas en el Dispensario Nacional de Rehabilitación en donde estudiaron las primeras generaciones. Este agrupaba la Escuela Nacional de Rehabilitación Médica y la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (ETO), que hacían parte de la Escuela Nacional de Sanidad. Una de las personas que colaboró en la organización del plan de estudios fue la terapeuta ocupacional doña Mercedes Abella, encargada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Otro elemento importante en España para el fortalecimiento de la profesión fue su posibilidad de titulación a nivel universitario. Se reportan 16 centros adscritos a distintas universidades españolas de carácter público y privado (Santos del Riego, 2005).

A mediados de la década de los sesenta, la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos crea el “Maternal and Child Health Bureau” (MCH) (Oficina de Salud Materno-Infantil) con la gestión de Jane Addams (1860-1935), mujer importante para el trabajo social y la TO, y Lillian Wald, (1867-1940) feminista, fundadora de asentamientos. Como consultora participa Wilma West (1916-1996), quien brindó una base importante para el entrenamiento

de terapeutas ocupacionales y perfeccionó los cimientos académicos de la profesión. Adicionalmente, creó una agenda política progresiva con metas de prevención de la discapacidad y de promoción de la salud por medio de servicios basados en la comunidad para madres y niños, preescolares, y niños y jóvenes en edad escolar (Frank, 1992). La autora plantea que la relación entre el MCH y la TO debe ser leída como una práctica de asistencia que tiene su génesis en el feminismo activista y en las reformas sociales, lo cual se menciona como herencia para la TO.

Durante este mismo período, la ocupación va perdiendo su sentido como soporte de la prevención y forma de conseguir las necesidades vitales, lo cual llevó a un cambio en la práctica de la TO, lo que genera crisis y un interés a finales de los sesenta por definir el objeto de estudio de la profesión. En consecuencia, se promueve la definición de los dominios, se formulan marcos de referencia teóricos y se establece el cuerpo epistemológico de la disciplina (Moruno, 2003). En los setenta, debido a cambios en la legislación para los trabajadores y el incremento de financiamiento para la rehabilitación vocacional, la TO tuvo un nuevo auge y se dieron a conocer programas de fortalecimiento para el trabajo. Actualmente estos han tenido modificaciones, por ejemplo, en su establecimiento, en la definición de la población atendida, en el papel del TO y en la salida de programas de los hospitales, entre otros.

En la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, aparece una gran producción teórica a través de la formulación de marcos de referencia y de modelos de práctica que todavía sustentan el desarrollo de la profesión (Moruno, 2003). Estos avances se vinculan directamente con el desarrollo histórico de la investigación en TO.

En los años noventa, los terapeutas ocupacionales han promovido la rehabilitación para el trabajo, lo cual se corresponde con la historia de la rehabilitación vocacional que se desarrolló después de las guerras mundiales. De esta manera, han formado parte de equipos en los cuales se brindan servicios ergonómicos, entrenamiento en mecanismos corporales, condicionamiento y modificaciones en el trabajo y la rehabilitación vocacional (Gainer, 2008). En 2002, se presentó el Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional en el cual se incluyen áreas que permiten que el terapeuta ocupacional realice acciones de tipo ergonómico y programas preventivos (Gainer, 2008). Estos desarrollos han permitido construir los fundamentos de la TO, de manera que la profesión contribuye al desempeño ocupacional debido a que incide positivamente en la salud, el bienestar, la educación y la vocación de las personas (World Federation of Occupational Therapists, (WFOT), 2011). Cabe retomar que TO es:

Una profesión de la salud centrada en el cliente que se interesa por promover la salud y el bienestar a través de la ocupación. El objetivo principal es permitir a la gente participar en las actividades de la vida cotidiana. Los terapeutas ocupacionales logran este resultado mediante el trabajo con las personas y las comunidades para mejorar su capacidad de participar en las ocupaciones que quieren, necesitan o se espera que hagan, o mediante la modificación de la ocupación o el medio ambiente para apoyar su compromiso ocupacional (WFOT, 2012).

De acuerdo con la filosofía de la TO, la ocupación se conceptualiza en relación con las perspectivas y creencias locales e internacionales. Incluye la naturaleza y el significado de la ocupación, la naturaleza ocupacional de los seres humanos, los problemas y las satisfacciones que las personas tienen en relación con la participación en las ocupaciones y las creencias culturales acerca de cómo deben ser tratados los problemas por medio de la

participación en las ocupaciones y cómo ampliar los resultados de la participación (WFOT, 2002). Para el desarrollo de la TO se promueve el progreso de los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes: la relación persona-ocupación-ambiente y la relación ocupación-salud-bienestar; las relaciones profesionales y terapéuticas, el proceso de TO; el razonamiento y comportamiento profesional; y el contexto de la práctica profesional (WFOT, 2002).

La historia de la TO permite dar contexto al tema a investigar porque favorece la comprensión de sus orígenes, enraizados en el humanismo, del cual se desprenden los principios del tratamiento moral y del Movimiento de Artes y Oficios, ejes de la profesión. Esto conduce a comprender la definición y la filosofía de la TO, y a identificar las áreas fundamentales para el conocimiento, las destrezas y las actitudes que deben tener los terapeutas ocupacionales. De acuerdo con Morrison (2016), desde el androcentrismo, el tratamiento moral fue pilar de la TO en conjunto con el Movimiento de Artes y Oficios, mientras que, desde la mirada feminista, lo fueron el Movimiento de Artes y Oficios y el de los Asentamientos Sociales. Esta idea también es apoyada por Friedland & Silva (2008), quienes ven en el Tratamiento Moral un aporte, a la par con el Movimiento de Higiene Mental, el pragmatismo, los movimientos religiosos y la mirada política de la profesión cuando se opone al proceso de industrialización a través de las artes y los oficios (Morrison, 2016).

Friedland (2003) plantea que tres movimientos sociales son fundamentales para el crecimiento de la TO: el Movimiento de Artes y Oficios, el Movimiento de los Asentamientos Sociales y el Movimiento de la Higiene Mental. En estos tres, la autora rescata el uso de la artesanía orientada a responder a las necesidades individuales,

comunitarias y sociales. Con base en los conceptos de Kuhn, Kielhofner (1992) plantea que el tratamiento moral es el pre-paradigma de la TO, mientras que Reed y Sanderson (1999) señalan que este tipo de tratamiento se encuentra dentro de las raíces históricas de la disciplina. Por su parte, Peloquin (1989) indica que el tratamiento moral tiene cierta incidencia, pero desaparece a partir de 1880 por cambios socioeconómicos y en la comunidad académica, lo que afecta la atención a la población con enfermedad mental (Morrison, 2014). Estas condiciones, sumadas a una mirada distinta de la enfermedad, en la cual la etiología se relaciona más con un carácter somático y orgánico, deja la psique en un segundo plano, por tanto, la atención de las personas con enfermedad mental se delega a personal no especializado.

Teniendo en cuenta la historia de la TO, se plantea que su fundación se relaciona con: “la filosofía pragmática estadounidense y su influjo en la educación, los movimientos sociales, (...) y las guerras mundiales” (Moruno, 2003, p. 11). Los representantes del pragmatismo son: Charles Sanders Pierce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) y George Mead (1863-1931). Esta escuela de pensamiento incide a finales del siglo XVIII y principios del XIX, y está influenciada por la tradición empirista de David Hume (1711-1776). Según el pragmatismo, “la norma que nos permite juzgar la validez de los conceptos del ser humano es el resultado práctico de la acción o actividad humana” (Moruno, 2003, p. 12). Esta corriente influye en la educación de la época, con las ideas representadas por John Dewey, aplicando la premisa según la cual se aprende haciendo, y el proceso de este aprendizaje es lo más importante (Friedland, 2003).

El pragmatismo también se encuentra en las bases de la Hull House y del movimiento que daría origen a la TO. A la vez, esta noción daba soporte al movimiento feminista del

cual Eleanor Slagle hacía parte, permitiendo que sus conceptos se llevaran a cabo (Morrison, 2014). Es necesario anotar que el pragmatismo es la herencia perdida de la TO debido a que el mismo proponía una mirada holística, caracterizada por la importancia de la subjetividad. Sin embargo, en la búsqueda de la validación científica, la profesión se orientó hacia el conocimiento biomédico, dejando de lado ideas importantes que gradualmente perdieron relevancia (Morrison, 2017).

Para cerrar la historia de la TO, es necesario mencionar la investigación que se ha desarrollado a través del tiempo. Comenzando con la década de los cincuenta, en la que se da cuenta de una dimensión cuantitativa con clara perspectiva hacia la orientación por variables, selección de muestras y uso de hipótesis (Peñas, 2005). En los sesenta se creó la American Occupational Therapy Foundation (AOTF), la cual tiene carácter benéfico, científico y educativo para apoyar la investigación en TO y favorecer la comprensión del público sobre la relación ocupación y salud, específicamente en Norteamérica (The American Occupational Therapy Foundation, 2016).

Durante los años setenta se enfatizó en la investigación sobre el impacto de la intervención terapéutica y la necesidad de demarcar el campo de acción de la TO. Debido a esta exigencia, se hizo hincapié en la utilización de métodos cuantitativos para responder a las ideas propias de la TO, dándose, además, fuerza a la validez ética. Sin embargo, esto produjo un reduccionismo, por lo cual, como reacción, aparecen estudios cualitativos, en los que se proponen enfoques de investigación como la etnografía, la fenomenología y el interaccionismo simbólico (Peñas, 2005).

En los años ochenta y noventa se presenta un interés importante por los estudios cualitativos, por la interpretación integral del ser humano, por la indagación de la

comprensión de la ocupación desde las voces de los sujetos, por la combinación de metodologías y por formación de posgrado. En el siglo XXI, la tendencia es hacia los estudios multimétodo, la utilización de técnicas y sistemas, la interpretación social del comportamiento ocupacional, la inclusión de perspectivas interdisciplinarias y la superación de la tendencia asistencial de la TO (Peñas, 2005).

5.1.2 Perspectiva histórica de la Terapia Ocupacional en Argentina

En 1943, en la Primera Conferencia Argentina de Ayuda y Orientación al Inválido, el doctor Osvaldo Quijada da a conocer los planes de estudio de escuelas de TO aprobadas por la “American Medical Association” (AMA), enfatizando en la importancia de tener este recurso en América del Sur (Testa, 2013). Otros lineamientos que apoyan esta intención se presentan en el Plan Analítico de Salud Pública de 1947 y en el de 1952-1958, en los cuales se propone la creación de centros de capacitación para los enfermos crónicos. A la vez, en el Simposio Internacional sobre Poliomielitis de 1956 se recomendaba contar con médicos capacitados, psicólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros (Testa, 2013).

La TO inicia en Argentina finalizando los años cincuenta como producto de una epidemia de poliomielitis que se presentó en el país. Luego de esta situación, la práctica se centró en el tercer nivel de atención, puntualmente en los campos físico y psiquiátrico; sin embargo, estos fueron evolucionando y, de la misma manera, la construcción de nuevos espacios. Así, se crea un movimiento hacia “una visión holística, integrando el ámbito personal, familiar y social del individuo” (Cieri, 2014, p.36).

En el campo físico, la rehabilitación era tratada por los cirujanos ortopedistas y médicos fisiatras (Testa, 2012; Testa, 2013). En 1956, se puso en evidencia la insuficiencia de infraestructura sanitaria y los recursos para los “discapacitados” no eran los suficientes.

Además, el gobierno no tenía normas o cualquier clase de planificación frente a brotes de enfermedades, por ende, con la epidemia de la poliomielitis, se dio cuenta de la necesidad de contar con personas especializadas en tratar problemas físicos y mentales, y de la creación de centros de ayuda y rehabilitación de las personas. Para cumplir con esto, hubo la intención de ayuda de un grupo de profesionales; entre ellos había enfermeros, maestros, asistentes sociales, laborterapistas, médicos y kinesiólogos, pero no se contaba con un equipo que entendiera y diera manejo a cualquier clase de discapacidad. Así, el gobierno argentino solicita cooperación, entonces, Inglaterra envía cuatro terapeutas físicas y una terapeuta ocupacional para que dieran inicio a la formación de terapeutas ocupacionales para satisfacer la demanda producto del brote de poliomielitis. A esto se agrega la necesidad de políticas sanitarias para dar respuesta a la mortalidad y a las personas que tenían que sobrevivir con las secuelas dejadas por la enfermedad ya que sus capacidades funcionales se disminuían notablemente. En consecuencia, se demanda la creación de centros de formación en donde se dé solución a las personas sobrevivientes a esta enfermedad (Testa, 2011).

En 1956, teniendo como contexto la epidemia de poliomielitis se da inicio a los cursos en TO que son la base para la creación de la carrera, frente a la amenaza a la prosperidad y desarrollo nacional a causa de las implicaciones de la enfermedad. Vale decir, que en ese momento existía una crisis política, producto de un golpe de Estado que derrocó al presidente Juan Domingo Perón (1895-1974) (Testa y Spampinato, 2010). En este año la creación de la Comisión de Rehabilitación del Lisiado fue la primera respuesta dada a la epidemia de poliomielitis para resolver la problemática de la discapacidad y la rehabilitación, mediante la aplicación de políticas públicas.

Así, se fomentó la capacitación urgente de personal para atender de manera inmediata a los enfermos, teniendo como eje principal la TO. En consecuencia, los profesionales comenzaron a desarrollar el trabajo terapéutico basado en la recuperación a través del hacer, insertando al “lisiado” a la normalización por medio del ambiente laboral, la convivencia con las personas, la independencia económica, entre otros. Esta situación permite el acercamiento a la población con las secuelas de la enfermedad, llevándola a la discapacidad lo que podía implicar la pérdida de la dignidad inherente al ser humano (Nabergoi, Mattei, García, Briglia y Zorzoli, 2013; Testa, 2011; Valverdi y Álvarez, 2012). En el mismo año, la TO se inserta en otros campos y áreas como la educación especial para la atención de discapacidades motoras, sensoriales mentales y sociales; la geriatría; y pediatría, entre otras (Valverdi y Álvarez, 2012).

Es importante mencionar dos puntos en relación con la epidemia. Por un lado, el impacto que generó en la sociedad al insertarse especialmente en la población infantil, produciendo secuelas que afectarían su vida cotidiana. Por otro lado, la influencia de Europa y Norteamérica en el rastreo de profesionales y modelos teórico-metodológicos que ayudaran a hacer frente a la situación (Briglia y García, 2013).

La rehabilitación era vista como un arte y no tenían reglas o lineamientos estrictos; cada caso era diferente y la aplicación de los conocimientos para cumplir con unas metas de superación física y mental, eran particulares. La epidemia de poliomielitis demandó con carácter urgente un lugar para abordarla, por lo cual se retomaron las instalaciones creadas por la Fundación Eva Perón: el Instituto de Rehabilitación, la sede administrativa de la Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado, la Escuela de Terapia Ocupacional, la Escuela de Órtesis y Prótesis, entre otros. En 1957, el deporte adaptado juega un papel

importante y, por medio del Club Marcelo Fitte Pro-Superación del Lisiado, se adecuaron piscinas, canchas de fútbol, gimnasios, etc. De esta manera, surge el primer equipo que participa en los juegos anuales que se desarrollaron en Inglaterra en el Centro Nacional de Lesiones Medulares (Briglia y García, 2013; Testa, 2011; Valverdi y Álvarez, 2012).

En 1959 se creó la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (ENTO), la cual favoreció la formación de la disciplina en el país y ayudó al crecimiento de profesionales y a la creación de la carrera en Chile, Venezuela y Perú (Bottinelli et al., 2016; Briglia y García, 2013; Testa, 2011; Zorzoli, Chaura y Paganizzi, 2014). Vale decir que en la ciudad de Buenos Aires se centra el desarrollo del país, siendo sede de la ENTO, cuya preocupación fundamental son los Derechos Humanos ya que Argentina está marcada por luchas sociales y políticas. Además, en la ENTO se promovieron acuerdos que daban financiamientos para viajes de estudios y se otorgaban becas a nacionales para formarse en el exterior con la cooperación necesaria para orientar el tema de la rehabilitación.

En 1956, por iniciativa de la Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado (CNRL) se llevó a cabo el primer curso de auxiliares de TO dado por la terapeuta inglesa Elizabeth Hollings. Un año después, la terapeuta norteamericana Ruby Kroom dictó nuevamente el curso como parte de su trabajo con la Asociación de Lucha contra la Parálisis Infantil (ALPI), organización altruista femenina. En 1959, llegaron de Inglaterra cuatro terapeutas ocupacionales para iniciar con el desarrollo de la terapia ocupacional. Finalizando el año de 1961, egresa la primera cohorte compuesta por veintisiete terapeutas ocupacionales. En 1964, la continuidad de la disciplina es responsabilidad de Marta Fortain (Testa, 2013).

Las luchas sociales cambiaron la forma de pensar de las personas y, consecuentemente, las prácticas profesionales. Las residencias de la TO iniciaron con la formación en áreas de la salud mental y rehabilitación físico-química, luego se introdujo a los hospitales en donde se trataban personas con enfermedades agudas y con procedimientos como cirugías o internadas en cuidados intensivos; por tanto, las residencias son uno de los elementos importantes para el crecimiento de la profesión.

En 1968 se creó la Asociación Argentina de Terapeutas Ocupacionales para responder a las necesidades en todo el país, teniendo en cuenta las expectativas de las egresadas de la ENTO quienes en 1962 organizaron un encuentro con las estudiantes de esta escuela mencionada para organizarse. En 1970 la asociación es aceptada en la WFOT (Valverdi y Álvarez, 2012). En 1976, y teniendo como antecedente el golpe militar, se realizó una serie de restricciones a las organizaciones que se interesaban por apoyar las necesidades de los grupos sociales vulnerables, evidente en despidos, suspensión de programas y desaparición de profesionales. Lo anterior produjo la pérdida de las acciones que se habían adelantado por parte de terapeutas ocupacionales, además de otros desarrollos de la disciplina (Nabergoi y Botinelli, 2016).

En síntesis, Bottinelli et al., 2016, plantean tres periodos importantes en la creación de la terapia Ocupacional en Argentina: primero, los antecedentes de creación de la Escuela (1956-1959), que incluyen la creación de la Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado (CNRL) hasta la creación de la ENTO. Segundo, en la instauración de la ENTO (1959-1963), en donde las terapeutas inglesas desarrollan la educación de las terapeutas ocupacionales. Y, tercero, la “argentinización” de la carrera asumida por las docentes egresadas (1963-1965).

En síntesis, la TO nace en Argentina para responder a una situación de emergencia como fue la epidemia de poliomielitis, momento en el cual se comenzó a tratar a las personas con secuelas dejadas por dicha enfermedad. Así mismo, como producto de los lineamientos internacionales que justifican la creación de esta disciplina en la región, ya que se necesitaba la intervención en las problemáticas sociales y de salud.

El surgimiento de la TO está acompañado de grandes movimientos sociales, producto de una reestructuración en el sistema sanitario y la creación de centros donde se atendían de forma gratuita pacientes con discapacidades físicas y motoras. Se evidencia que debido al ahínco y compromiso de los primeros terapeutas ocupacionales se pudo llegar a tener programas sociales y una carrera que cuenta con las herramientas para ayudar a la persona en su rehabilitación e integración a la comunidad y a su vida diaria. En la actualidad se sigue manteniendo el bienestar de las personas a través de la ocupación.

5.1.3 Perspectiva histórica de la Terapia Ocupacional en Chile

En Chile es posible el surgimiento de la TO cuando se instala un Estado de Bienestar creciente, desarrollista, que implica importantes luchas sociales. En 1952 se crean la Corporación de Fomento y la Producción (CORFO), orientada a la industrialización del país, y la Fundación del Servicio Nacional de Salud y al Servicio de Seguro Social para solucionar un problema de salud colectiva, la epidemia de poliomielitis. De esa manera se inició la atención de terapeutas ocupacionales apoyadas por la Organización Mundial de la Salud (Arriagada, 2014; Gómez e Imperatore, 2010; Guajardo, 2014).

Con el Estado de Bienestar, se eleva el nivel de vida, hay mayor acceso a bienes y servicios, se desarrollan tecnologías médicas y se amplía el concepto de salud, no sólo curativa sino preventiva, promocional, rehabilitadora y paliativa. El surgimiento de la TO

en Chile, no solo se dirige a brindar mejor salud a la población como derecho de un Estado benefactor sino, primordialmente, para tutelar la fuerza de trabajo en el periodo de industrialización (Guajardo, 2014a).

La formación de profesionales en TO conecta el saber médico con el industrial, de manera que el profesional tiene un conocimiento más profundo y sólido del sujeto, centro de su quehacer, y del entorno en el que se encuentra inmerso y en el que se propuso trabajar en forma proactiva (rehabilitación y reincorporación). Esto se hace evidente en Chile, a inicios de los años sesenta, cuando se importan saberes institucionalizados foráneos y se ve la necesidad ética de reivindicar los derechos humanos, el desarrollo científico y tecnológico de la medicina, orientado a resolver los problemas de orden público y superar la pobreza (Guajardo, 2014a). La TO aparece ligada a un proyecto político que vincula las políticas públicas en salud y la rehabilitación, en el contexto social en el que se están desarrollando. En 1967 estaba instalada más en el ámbito hospitalario de carácter instrumental, sin autonomía sino por extensión del saber médico que realizaban los diagnósticos y daban indicaciones para la intervención. La rehabilitación en el ámbito hospitalario era su campo de acción (Gómez e Imperatore, 2010).

Teniendo en cuenta el contexto anterior, en 1963 se empiezan a formar los primeros profesionales en la escuela de Terapia Ocupacional. La creación de la carrera se hace en convenio con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (Guajardo, 2016). En 1967 se gradúa el segundo curso de terapeutas ocupacionales, quienes regresan a Chile después de haber adelantado sus estudios en Argentina. De ellas, diez se reúnen con la Federación de Profesionales y Técnicos en Salud para crear la Asociación Nacional de Terapeutas Ocupacionales (ANTOCH). Se elige presidenta a Eliana Vidal quien con otros directivos

redactan los estatutos. En 1972 se elige la nueva presidenta, Silvia Gómez. En los años setenta se publica un primer boletín de la ANTOCH y se logra la personería jurídica de la Asociación en 1975 (Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Chile A.G., 2015). Se ponen en marcha algunos cursos, cuyas primeras egresadas entre 1966-1967, conforman una asociación gremial. Teniendo un recuento de diez años de carrera formal a nivel universitario, con un amplio factor social constituido por colaboración y debates. Sin embargo, esta organización queda relegada a segundo plano ante el terrorismo de Estado, en el cual la violación de los derechos humanos y el aplacamiento por la fuerza de cualquier movimiento afecta su accionar. Especialmente cuando el interés era cubrir las necesidades de la población, dar protección y solidaridad para lograr el bienestar (Guajardo, 2014; Ulloa y Pino, 2016).

En respuesta a las anteriores condiciones, el gremio se fortalece a través de convenciones y jornadas, y surgen nuevas áreas de desempeño como el trabajo en cárceles y en el ámbito educativo. La Federación del Colegio de Profesionales comienza varias movilizaciones que cobran especial fuerza a partir de 1986. Se estrecha la relación entre la TO y los DDHH debido a los efectos de la represión política sobre el quehacer de los jóvenes y la educación popular en salud (Guajardo, 2014a).

En los años setenta, el programa de TO en la Universidad de Chile tenía una duración de 3,5 años, con un currículo rígido que otorgaba el título de Terapeuta Ocupacional. En los años ochenta, la duración del plan de estudios aumenta a 4 años. Luego, en la década de los noventa continúa aumentando el periodo de formación de 4 a 5 años, manteniendo un currículo rígido. Debido a que en Argentina y Chile la TO surge para dar respuesta en salud a los efectos de la epidemia de poliomielitis, la formación estaba

orientada a la prevención primaria, especialmente con el trabajo comunitario (Gómez e Imperatore, 2010).

En 1981, la ANTOCH cambia su nombre debido a la posibilidad de establecerse como asociación gremial. Se crea, entonces, el Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Chile A.G. (Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Chile A.G., 2015). En 1985, se funda la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y en 1986 inicia labores la Facultad de Educación Física, siendo esta la primera de esta área en Chile. Su objetivo era ayudar a la promoción de la salud y a la prevención de la enfermedad por medio de la actividad física, el deporte y la recreación. Bajo este objetivo, se fundan las carreras de Kinesiología en 1994 y Terapia Ocupacional en 1996 (Goudeau y Silva, 2010).

En los fundamentos de la creación de la carrera de TO se tienen en cuenta las necesidades regionales en relación con la salud, para lo cual se revisa el Informe de Secretaría Ministerial de la V Región. El escaso número de terapeutas ocupacionales estaban vinculados principalmente con la psiquiatría. Adicionalmente, faltan recursos humanos para cubrir las consultas de traumatología y la atención a población adulta mayor que puede requerir acciones de terapeutas ocupacionales. También se evidencia la necesidad de promover estilos de vida saludable, realizar intervenciones comunitarias, aumentar las oportunidades laborales y favorecer la justicia ocupacional (Goudeau y Silva, 2010).

La TO es creada por primera vez por terapeutas ocupacionales de Chile en la Universidad de Playa Ancha y es la segunda que pertenece a este país, lo cual le da un valor importante. Esta creación sufre algunos tropiezos pues a pesar de que en marzo de 1997 se inscriben estudiantes, en septiembre del mismo año el Secretario General del Consejo de

Rectores de las Universidades Chilenas informa que no se recomienda la puesta en marcha de este proyecto, lo que afecta a los grupos iniciales de la carrera. Luego de varios esfuerzos de administrativos, profesores y estudiantes, se logra la aprobación de la carrera el 23 de agosto de 2000. Luego de lo cual se continúan varias acciones como: cambios actitudinales, de infraestructura y equipamiento de la universidad; participación en redes interuniversitarias; intervenciones comunitarias regionales; congresos y actividades estudiantiles; proyectos de investigación; entre otros (Goudeau y Silva, 2010).

A comienzos de la década de los noventa, la TO toma especial preponderancia en el trabajo de recuperación y resocialización de las víctimas de la represión política de la dictadura militar. Durante este período, las políticas sociales se convierten en un instrumento de intervención social para las grandes necesidades emergentes que dejó la dictadura. Las políticas sociales se direccionan a promover la movilización de recursos internos para el cambio social. Dentro de estas, destaca el Plan Nacional de Salud Mental y la Reforma Psiquiátrica en la que se reorienta la rehabilitación centrada en el síntoma a una rehabilitación psicosocial, centrada en la comunidad, promoviendo al Terapeuta Ocupacional como actor relevante en dicho redireccionamiento (Goudeau y Silva, 2010; Guajardo, 2014; Guajardo, 2016).

En 1994 se crea el Fondo Nacional de Discapacidad, se desarrollan estrategias de integración escolar y laboral, y se hace presencia en la gestión de políticas públicas en discapacidad mental dentro de la red de salud mental. Se trabaja en las políticas sociales centradas en la inclusión-exclusión y en la participación social, aunque simultáneamente el gremio se debilita en cuanto asociatividad y participación (Guajardo-Cordoba, Recabarren-Hernandez, Asún-Salazar, Zamora-Astudillo y Cottet-Soto, 2015). Entre 1992 y 2002 dejan

de existir las convenciones, el gremio pierde relevancia en su rol social y político y se limita a la educación continuada y a la información gremial (Guajardo, 2014a). La disciplina logra consolidación, evidente en dos grandes reformas del aparato del Estado: la Reforma de Salud, en el cual incorpora el modelo de salud familiar en la atención primaria, y la Reforma Procesal Penal. De manera paralela se observan aportes de los movimientos sociales de discapacidad y la Convención de los Derechos Humanos (Guajardo, 2014a).

Al ampliar los escenarios de acción, se aumenta la demanda de profesionales y para cubrirlos, las universidades privadas ofrecen programas académicos en TO. Se materializan programas sociales y estrategias novedosas como Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC), la Red de Protección Social, y políticas sociales en las cuales se evidencia claramente la vinculación de la profesión con la intervención social y la administración del sufrimiento y del dolor humano (Gómez e Imperatore, 2010; Guajardo-Cordoba et al., 2015).

5.1.4 Perspectiva histórica de la Terapia Ocupacional en Colombia

El precursor empírico de la disciplina en Colombia puede encontrarse a inicios del siglo XX, con una propuesta interesada en abordar los problemas cotidianos de la persona con problemas de salud mental a la que se denominó “laborterapia”, “ergoterapia” o “ludoterapia”, que permitió dirigir la atención a la valoración de los beneficios que reporta la ocupación. Este trabajo se centró en las casas de enfermos mentales, hecho evidenciado en los textos históricos en los cuales se documentan propuestas de remuneración a labores realizadas por “enajenados tranquilos”. Estos programas se replicaron tanto en algunas instituciones privadas, religiosas y de beneficencia como en las organizaciones voluntarias vinculadas a poblaciones con limitaciones visuales, auditivas y retrasos cognitivos, en los

cuales se brinda un adiestramiento vocacional como posibilitador de integración social (Beltrán y Buriticá, 1984 como se citó en Trujillo, 1989; Duarte, Fernández, Cruz y García, 2017). Hasta ese momento no existe una profesión dirigida hacia la ocupación humana, pero sí se hace evidente una apreciación sobre el valor de la ocupación para la integración social, la utilización adecuada del tiempo y la productividad (Acero, Caicedo, González y Ortega, 1987).

En 1966 nace el primer programa para la formación de terapeutas ocupacionales en la Universidad Nacional de Colombia, del cual hacía parte la TO Patricia Ann Lang de Pardo quien creó el primer servicio para adultos con disfunciones físicas en el Hospital San Juan de Dios y Alicia Trujillo Rojas, formada en Estados Unidos. En 1969 se crea el programa en la Universidad del Rosario y en 1972 se constituye la Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional. Es importante mencionar que la Sociedad Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación fue una de las promotoras del programa de TO (Pava-Ripoll & Granada-Echeverry, 2016; Trujillo, 2002b).

El programa de la Universidad Nacional se formalizó a través del Acuerdo No. 4 del 20 de enero de 1966 del Consejo Superior Universitario. En este también se crean las carreras de Terapia Física y Terapia del Lenguaje, las tres bajo la dirección del médico Jorge Pardo. El título que se otorga es Técnica en Terapia Ocupacional con una duración de seis semestres (Peñas, Méndez, Duarte, Murillo, Alarcón y Parra, 2013). En 1976, mediante el Acuerdo No. 15 del Consejo Superior Universitario se dictan disposiciones sobre el cambio de título de las carreras de Terapia, lo cual lleva a otorgar el título de Licenciada. En 1977 se realiza la primera reforma curricular, según el Acuerdo No. 16 del Consejo Superior Universitario. En esta se implementaron las bases teóricas, metodológicas y

aplicadas a la investigación, ubicando al programa en un nivel de formación profesional. De esta manera, los egresados se posicionaron con mayor solidez conceptual e impactaron en la demanda de los servicios ofertados. En este momento, las profesoras de TO comenzaron a ocupar cargos académico-administrativos los cuales, a través de su gestión, favorecieron roles decisivos en el rumbo de sus programas (Trujillo, Torres y Méndez, 2011b).

Retomando, los programas de TO y afines nacen de la preocupación de médicos fisiatras de formar personal técnico necesario para que, bajo su dirección, puedan conformar “equipo científico de rehabilitación médica” (Trujillo, 1989, p. 14). Inicialmente, la ocupación no fue concebida como dominio de estudio sino como actividad terapéutica con la que se esperaba reducir las incapacidades físicas y mentales mediante la aplicación de técnicas más que en la comprensión de los agentes causales (Trujillo, 1989). También es importante mencionar, como lo indican Vergara y Tenorio (2016), que existen hechos que orientan los fundamentos de la TO desde sus inicios: la estructuración de la TO con la vida cotidiana, la rehabilitación en vínculo con el entorno y la productividad, y la TO en la potenciación de las capacidades socioproductivas.

El ejercicio inicial de la TO se da en forma subordinada al gremio de médicos fisiatras, sin interés por lograr autonomía profesional. Las características particulares, en esa época, se desprenden de la fuerte y explícita influencia de los médicos rehabilitadores en la estructuración del plan de estudios y en las decisiones y políticas de delimitación del radio de acción y sus características. Hacia 1976, el programa excluía la investigación como actividad curricular y no se daba título profesional, lo que limitaba las posibilidades

de estudios de posgrado (Gómez, Palma y Rodríguez, 2017; Rodríguez, Camargo y Escobar, 2016).

En esta etapa se evidencian dificultades en el logro de una identidad profesional puesto que las pautas de formación estaban dadas por otros profesionales y había restricciones en su actuar, que se centraba en la rehabilitación y no en la ocupación. Por lo cual, se propone una formación integral con una mirada hacia la solución de problemáticas en relación con el campo de conocimiento (Alonso, 1990; París, 1991; Tenorio, 2016). Limitaciones que se van superando lentamente, pero persisten las restricciones en el ejercicio profesional, el escaso énfasis en la ocupación humana como eje central de la profesión y la instrumentalización técnica del quehacer (Acero, Caicedo, González y Ortega, 1989).

Trujillo (2002b), identifica tres fases en el desarrollo de la TO: fase precursora, antes de 1966; fase de profesionalización (1980-1992); y fase de ingreso al siglo XXI; cada una de las cuales con sus consecuentes temas importantes y evidencias de su contexto social, político y económico (Pava-Ripoll & Granada-Echeverry, 2016). De 1974 a 1976 se registra un movimiento de concienciación entre docentes y estudiantes en lo referente a las limitaciones curriculares, académicas y profesionales que se desprenden del título académico a nivel técnico que se recibía en ese entonces (Trujillo, 1989; Vergara y Tenorio, 2016). Además, de la escasa articulación de conocimientos que dan a la ocupación el interés prioritario de la profesión.

En la década de los setenta e inicios de los ochenta, la TO como comunidad científica conformada por una organización de sujetos “dedicados de manera solidaria a ser, conocer y hacer” no tuvo progreso significativo (Trujillo, 1989, p.17). No obstante, y

aunque el quehacer profesional se concentraba en las áreas de tratamiento, recuperación y rehabilitación, se abre un nuevo campo de acción centrado en la ocupación como eje fundamental en el proceso educativo de la infancia y adolescencia, en el cual se forma integralmente al estudiante como un ser independiente y productivo para la sociedad de la que forma parte. Este hecho cobra especial sentido en la reestructuración educativa que cobija el Decreto 088 de 1976 en el que se visibiliza la importancia del desarrollo integral psicológico y socioafectivo del niño en el ambiente educativo por lo que, mediante el Decreto 1419 de 1988, se renueva el currículo de la educación básica primaria, secundaria y media vocacional que hace indispensable al terapeuta ocupacional en los programas educativos en Colombia (París, 1986).

Se presenta una etapa de crisis que se prolonga hasta 1985, en la que se hace un profundo estudio y toma de consciencia de los cambios que se requieren desde la formación hasta la profesionalización del actuar del terapeuta ocupacional. Esto permitió la reestructuración total y la reformulación de teorías, principios, métodos y concepciones. Se debate, tanto en la Universidad Nacional de Colombia como en la Universidad del Rosario, la calidad y duración de los programas de formación universitaria, se revisan los currículos que se han manejado y se cambia el título de técnico a profesional. Se crea una revista denominada *Acción*, para acercar el conocimiento y se establece la realización de trabajo de grado, estimulando la producción investigativa (Hurtado, 1991). Se abre la posibilidad de conocer y aprender de los adelantos de la disciplina en otras latitudes y se amplían los campos de acción del servicio a reintegración sociolaboral, educación especial y regular, atención primaria y programas comunitarios (Acero, et al., 1989; Rodríguez, 1989).

En el sector educación, la TO se fundamenta en la investigación, el análisis y la integración de conceptos, métodos y técnicas aprendidas. En otros ámbitos de ejercicio profesional, en las áreas “vocacionales” o “educación tecnológica” se realizan talleres en los que se ejecutan diversas actividades, tomando en cuenta las necesidades, las aptitudes y los intereses de cada grupo de alumnos. De esta manera, se logra, dentro del proceso formativo, prevenir y diagnosticar dificultades que, de no ser tratadas, interferirán en la adquisición adecuada de aprendizajes. Se propone, entonces, “estimular e incrementar destrezas y habilidades de aprendizaje como de ejecución” (París, 1986); se posibilita el seguimiento del desarrollo de aptitudes e intereses que proporciona una objetiva orientación vocacional-profesional de cada alumno.

Es importante mencionar que desde 1974 se ofrecieron en la Fundación para el Desarrollo de las Ciencias de la Educación Social (Fundemos) las carreras de Terapia de Lenguaje y Terapia Ocupacional en modalidad técnica profesional; y en 1983, la Fundación Educativa de Estudios Superiores (FEES) los ofrece en modalidad tecnológica por ciclos. Esta tendencia se soportó en los ochenta en la política de democratización de la educación superior con la intención de reglamentación de estas modalidades. Durante los años 1990-1991, el programa de TO analizó su plan de estudios para que fuera coherente con las demandas del país (Angel, 1991; Angulo, 1991). Sin embargo, esta oferta de programas educativos de carácter tecnológico generó una gran preocupación en el gremio de terapeutas ocupacionales que finalizó apoyando la profesionalización del programa.

En los años setenta, el terapeuta ocupacional se desempeñaba en programas asistenciales en instituciones hospitalarias como parte de los equipos de rehabilitación. A finales de esta década y hasta mediados de los ochenta, se presenta un énfasis en los

servicios de educación especial pública y privada, y se inicia la intervención individual a escolares regulares. En 1986 se ejerce mayor impacto en el sector educativo, en el cual el terapeuta ocupacional participa en espacios académicos con el equipo escolar, desarrolla acciones intraescolares, participa en la planeación educativa, el desempeño escolar y en el interés por las realidades sociales del entorno (Álvarez, 1994).

A mediados de la década de los ochenta se presenta un gran movimiento en cuanto a la asociación científica y el desarrollo de las disciplinas. En 1985, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Colombia crea una unidad operativa dedicada al cultivo de la disciplina de la ocupación humana (Trujillo, 1989). La Universidad del Rosario convierte en facultad la carrera de Terapia Ocupacional y, con ello, abre un espacio de crecimiento académico y administrativo, dinamizando su progreso. Simultáneamente, la Universidad del Valle abre un nuevo programa de formación, lo que promete un mayor recurso humano y posibilidades de mayor pensamiento sobre el campo de estudio.

Entre 1986 y 1988, la Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional se concentra en la organización del Sexto Congreso Nacional, en el cual se debate sobre la conceptualización y práctica de la TO. Sus resultados se plasman en una mayor cohesión en cuanto a identidad, coherencia y compromiso del interés científico que los ocupa. Se concibe la ocupación como esencial y se les da valor a las ocupaciones tanto para la restauración como para la conservación del bienestar (Trujillo, 1989).

Actualmente en la UNAL se está ejecutando la reforma curricular denominada Terapia Ocupacional Conocimiento y Compromiso Social, la cual se sustenta en el interés permanente por la formación de terapeutas ocupacionales y en el papel que juegan dentro de la sociedad actual. Esta reforma ha tenido varias premisas para su construcción y

desarrollo, así: i) un marco de referencia relacionado con el desempeño ocupacional; ii) la organización de conocimiento teniendo en cuenta áreas nucleares, transversalidades, asignaturas y temas; iii) la adopción del modelo de competencias cognitivo-comunicativas, personales y profesionales; iv) la sustentación de argumentos que llegarán a todos los miembros de la comunidad nacional e internacional; y v) la organización del currículo por créditos y la interrelación entre competencias de formación y ejes disciplinares, profesionales y contextuales (Trujillo, Torres y Méndez, 2011b).

La orientación conceptual en la que se basa la reforma curricular está ubicada en la correlación entre distintos tipos de saber: conocimientos y procedimientos propios de TO, conocimientos sobre ocupación humana y conocimiento contextualizador. Los conocimientos y procedimientos propios de TO se han consolidado y construido con el diálogo reflexivo en el saber sobre la ocupación y el de otras disciplinas y profesiones. Los conocimientos sobre ocupación humana se han desarrollado gradualmente en la medida en que se realiza una profundización sobre la información en el objeto de estudio. Finalmente, el conocimiento contextualizador se relaciona con conceptos, perspectivas teóricas provenientes de otras disciplinas (ciencias exactas, ciencias biológicas, ciencias sociales, entre otras) (Peñas, et al., 2013). En 2016, desde la perspectiva de los profesionales, García propone una reflexión desde la ética, el cuidado del ambiente y el entorno. Se hace una invitación a la dignidad, la autonomía, la participación y la inclusión. Se propone una mirada fuera de las ciudades donde se dé una transformación de las personas y de los colectivos.

5.2 Conclusiones del proceso histórico de Terapia Ocupacional

Varios autores dan cuenta de los orígenes de la TO. A partir de ellos, se encuentran el tratamiento moral y los cinco movimientos fundamentales en su creación y evolución. Los aportes abarcan las distintas concepciones de ser humano y las formas de actuar ante estas. Los movimientos son: Artes y Oficios, Asentamientos Sociales, higiene mental, feministas y no discriminación racial. Los primeros cuatro han sido ilustrados en la literatura de TO, como da cuenta el actual capítulo; sin embargo, se requiere mayor profundidad sobre el tratamiento moral y los movimientos que son un aporte al campo de formación de la TO. Adicionalmente, para completar la historia de la TO, es necesario indagar sobre la incidencia de los movimientos feministas y de la no discriminación racial, en los cuales se visibilizan las acciones de las mujeres, especialmente de las afrodescendientes en Estados Unidos.

Otra dimensión en la construcción de conocimiento de la TO consiste en que desde su desarrollo ha existido una base interdisciplinar que tiene dos miradas, por un lado, el valor agregado que proporciona una comprensión holística del sujeto y su ocupación, y, por otro, las implicaciones de tener conocimientos que demandan profundidad en el campo de estudio, debido a las tensiones permanentes entre los campos biomédicos y humanístico-sociales en los cuales se apoya la profesión. El hito fundacional de la terapia ocupacional se encontró en los conocimientos biomédicos, en donde inicialmente se evidenció el valor agregado del conocimiento de los terapeutas ocupacionales en el bienestar de los pacientes. Sin embargo, este saber debió ser organizado y demostrado de manera que los mismos terapeutas ocupacionales, junto con otros profesionales, buscaron su independencia como

profesión y campo de estudio, lo cual se logró mostrando las necesidades de la población, el interés por su educación y sus desarrollos investigativos.

Un punto importante en la creación de la TO en América Latina se relaciona con el propósito de la OMS, la OPS y la OIT, de dar respuesta a las necesidades sociales y de salud en la región y, como parte de estas, la obligación de responder a la epidemia de poliomielitis que afectaba el continente. De esta manera, en Chile la TO se relaciona con un proyecto político en el cual se establece vínculo entre las políticas en salud pública y la rehabilitación.

Vale anotar que aun logrando independencia en la atención, educación e investigación, los avances en la medicina siguen impactando el actuar de los terapeutas ocupacionales. Prueba de ello se evidencia en la atención a poblaciones en distintas etapas del ciclo vital o en diversos escenarios de atención que salen del espacio tradicional del consultorio. Esto muestra la importancia de los espacios interdisciplinarios que se mantienen en el desarrollo de la profesión, tanto con la medicina como con otras disciplinas: la ingeniería, el diseño, la pedagogía, la psicología, entre otras.

Otro asunto evidenciado en la historia tiene que ver con la educación. Específicamente con la preocupación académica y el tema formación de profesionales, en la cual se evidencia la independencia de la TO de otras disciplinas, y la dependencia inicial de terapeutas ocupacionales con saberes extranjeros institucionalizados con lo que inicialmente se formaba a los profesionales. Un primer hito en la formación de terapeutas ocupacionales es el establecimiento de un programa de estudios propio que se liga con la American Medical Association (AMA). Además se logró la independencia de los ortopedistas y otras especialidades; la dirección de programas por terapeutas ocupacionales

y posteriormente por profesionales latinoamericanos; el registro calificado realizado por la AOTA y el logro de un estatus militar para los profesionales en Estados Unidos. Ejemplo de ello, son las políticas de salud pública fomentadas en Argentina para la creación de planes de estudio de TO y su posterior proceso de “argentinización” donde las egresadas son quienes orientan los programas.

Se deben mencionar dos elementos en la construcción de saberes de la TO; por un lado, la incorporación de la TO de conocimiento humanístico-social que sale del puramente biomédico y se integran para la atención a poblaciones de educación regular y especial, en desventaja social, reintegración sociolaboral, atención primaria y programas comunitarios. Y, por otro, el cuestionamiento de la tradición teórica en terapia ocupacional traída de otras latitudes y del necesario desarrollo teórico del campo de estudio en la región. Este hito devela la importancia que ha tenido la educación en la construcción del campo de estudio de los terapeutas ocupacionales, al lograr su suficiencia como disciplina y reconocer el interés por los procesos académicos en su consolidación. Vale anotar que estos se encuentran articulados con el currículo, la interdisciplinariedad, la enseñanza y el aprendizaje, los elementos de los estudiantes y del programa, las funciones misionales y los recursos, como se mencionó en el capítulo tres, marco categorial. Por ello, el recorrido histórico de los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y sus avances deben ser evidenciados como un punto crítico para los terapeutas ocupacionales en formación.

Otro hito es el desarrollo investigativo de la TO, el cual se ha ido incorporando cuando las distintas disciplinas han permeado la evolución en la profesión. A lo largo del tiempo, se han incorporado dimensiones cuantitativas y cualitativas que responden a los avances epistémicos. Ejemplo de ello, se encuentra en la incorporación de esta dimensión

en el plan de estudios de la Universidad Nacional de Colombia, lo cual favorece el paso desde una formación técnica a una profesional.

Finalmente, se revela la influencia de los cambios sociales, económicos y políticos en la concepción de TO, lo cual se refleja en la atención a sujetos y grupos sociales en condición de desventaja. Como se evidenció en la historia, la concepción de ser humano y su desarrollo en la sociedad inciden en cómo el terapeuta ocupacional concibe su actuar, debido a que se interactúa en un mundo globalizado, en donde valdría la pena comprender la idea de sujeto y hacia dónde se dirige la formación para la atención/orientación. Es importante reflexionar sobre la interpretación que el profesional hace sobre las necesidades de los participantes/ciudadanos que orienta y sobre su influencia en la relación terapéutica.

En este hito se debe hacer mención al tema de los derechos humanos y su impacto en la formación y concepción de la TO debido a las luchas sociales y políticas dadas en Argentina, Chile y Colombia. En los primeros países, vinculadas especialmente con las dictaduras, en las cuales desaparecieron generaciones de terapeutas ocupacionales a nivel físico y social, y en Colombia, con los efectos de la violencia producto del conflicto armado y de las desigualdades sociales. Estas situaciones pueden poner en disputa la formación de los terapeutas ocupacionales y, por ende, la concepción de enseñanza y aprendizaje en los programas universitarios.

Capítulo VI. Calidad de la educación en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas estudio de casos

En el siguiente capítulo se dará cuenta de los hallazgos encontrados en las prácticas cualitativas propuestas, análisis documental de escritos de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO/WFOT por sus siglas en inglés) y de los programas de Terapia Ocupacional. Y entrevistas en profundidad a los actores educativos de los programas estudio de casos.

6.1 Análisis documental

El desarrollo de esta práctica cualitativa incluye el análisis de tres agrupaciones de documentos. La primera agrupación se compone por documentos de la OCDE, la segunda por documentos de la FMTO y la tercera, por los documentos relacionados con el programa de Terapia Ocupacional. La OCDE tiene como objetivo “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2017a). En América Latina los países miembros son Chile, México y Colombia; se encuentran en adhesión Costa Rica, y son miembros del Centro de Desarrollo de la OCDE: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2017b). La Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO) es una organización internacional que se interesa por la articulación de los desarrollos de la profesión y procura la interacción permanente con sus miembros a través de los distintos países.

6.1.1 Interpretación de los documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Del análisis documental seleccionado se llegó a la producción de tres componentes que relacionan el documento de la OCDE 2014 y los documentos de la OCDE para Argentina, Chile y Colombia. Estos componentes son: financiación de la educación superior, empleo y educación terciaria, y matrícula de educación superior. Los dos primeros en relación con el documento, que para esta investigación se denominará principal de la OCDE (2014), y los documentos por cada país. Y en el tercer componente, relaciona los documentos de Argentina, Colombia, y el documento principal de la OCDE (2014) (figura 9).

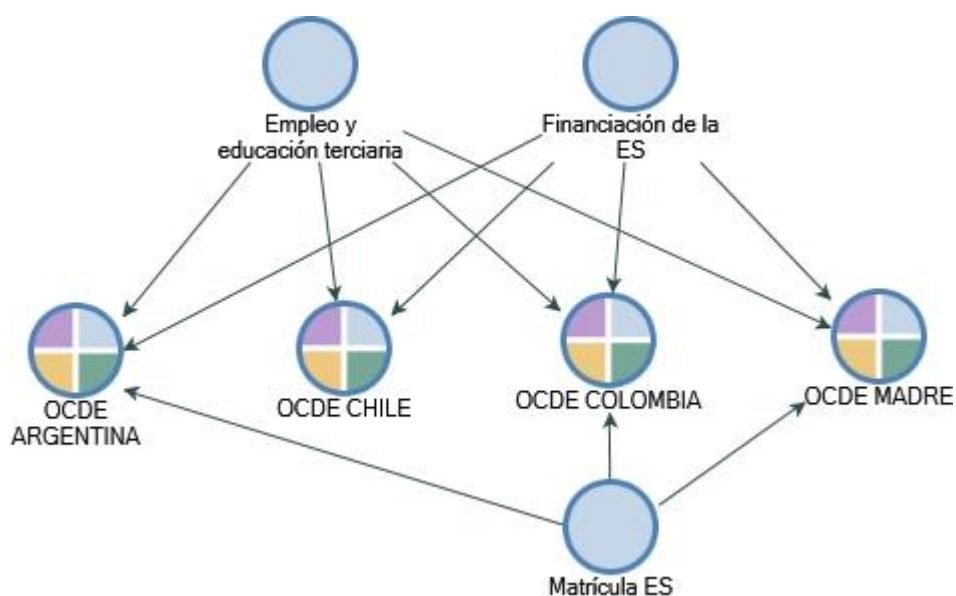


Figura 9. Componentes con base en los documentos de la OCDE

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los componentes es el empleo y la educación terciaria. Vale indicar que la educación terciaria es un nivel definido en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) y se compone de las subcategorías 5 A y 5 B, la primera, se refiere a programas que tienen un sustento teórico desarrollados para la investigación avanzada con conocimientos profundos y cualificaciones; duración de cuatro años o más. La subcategoría

5 B, se describe como programas más cortos que los anteriores con destreza en las técnicas, prácticas u ocupaciones para el acceso al mercado de trabajo, con algún componente teórico y con una duración mínima de dos años a tiempo completo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014).

El empleo y la educación terciaria se convierten en un punto de discusión para la terapia ocupacional, teniendo en cuenta la perspectiva histórica de la profesión y las entrevistas en profundidad desarrolladas. Los datos muestran en Argentina la existencia de una tasa alta de empleo del 88% para los adultos en un rango de edad de los 25 a los 34 años con grado de educación terciaria. Sin embargo, sólo el 19% de los adultos jóvenes tienen educación terciaria lo cual es bajo en comparación con el promedio del 42% de la OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017a; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014).

En Chile, se evidencia que existe un promedio bajo del 30% entre los adultos jóvenes (24 a 35 años) que han completado la educación terciaria en comparación con el promedio de la OCDE del 42%. Las tasas de empleo aumentan para quienes tienen educación terciaria en un 85%. Este país tiene las mayores ventajas en los ingresos a nivel de educación terciaria que aquellos que tienen título terciario de ciclo corto (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017b; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014).

En Colombia, la tasa de empleo en los adultos es del 83% cercana al 84% de la OCDE. Los trabajadores con educación terciaria tienen una ventaja del 134%, después de Brasil con un 149% y Chile con un 137%. Vale decir que el 22% de los adultos tienen un título terciario, lo cual es menor que el promedio del 37% de la OCDE; datos similares se

presentan en Argentina 21%, Brasil 15% y Chile 23% (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017c; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014).

Esta información pone en discusión el reporte sobre la educación terciaria lograda en Argentina, Chile y Colombia, debido a que el porcentaje es menor a los esperados en el promedio, sin embargo, las necesidades sociales y de salud en los tres países es amplia. Por ende, la legitimidad de los programas de Terapia Ocupacional en la región es fundamental para aumentar la posibilidad de egreso de profesionales que aborden la ocupación y participación humana en las poblaciones vulneradas o en desventaja y que mejoren sus condiciones de vida y las de su contexto social.

Estas mejoras en las condiciones de vida y del contexto también se relacionan con el alto porcentaje de las tasas de empleo y las ventajas en los ingresos. Sin embargo, en este punto es necesario abrir la discusión sobre el tipo de empleo en el cual se ubican los terapeutas ocupacionales y que pueda incluir permanencia para el desarrollo personal, ingreso justo, seguridad, protección social, libertad de expresión e igualdad de oportunidades y trato. En este punto es necesario anotar que el desempleo en los adultos jóvenes se encuentra en aumento pasando del 3.3% en 2008 a 5% en 2012 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014; Organización Internacional del Trabajo, 2017).

En el segundo componente, financiación de la educación superior, se encontró que el gasto en educación pública en Argentina (2014) es del 86% y en educación privada del 14%, en Chile (2016) se invierte en la educación pública 32.4% y en la educación privada el 67.6%, en Colombia (2016) el 36% en educación pública y 63.9 % en educación privada.

Vale decir que el gobierno central de Argentina es quien orienta la educación terciaria siendo la principal fuente de financiación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2017; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017a).

En el 2012, Argentina invirtió el 1,1% en la educación terciaria siendo el promedio de gasto de los países de la OCDE el 1.6%. En 2013, el 32% de los jóvenes de los 20 a los 24 años se inscribieron en la educación terciaria, porcentaje muy relacionado con el 33% del promedio de la OCDE, sin embargo, este porcentaje es más bajo en comparación con Chile que equivale al 40% (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017a).

Algunas de las implicaciones del aumento en la educación privada se relacionan con el traspaso de los costos de la educación superior de los gobiernos a las familias quienes asumen los mismos a través de distintas formas de financiamiento, generalmente con créditos a distintas entidades lo que ha generado que se obtenga el título junto con una deuda (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016b). Lo cual puede llevar a que los egresados aplacen sus proyectos de desarrollo profesional o personal para responder a las demandas económicas.

En 2015, Chile tenía el mismo gasto público y privado del Producto Interno Bruto (PIB) en promedio con el de la OCDE, siendo este del 5.2% en los niveles primaria, secundaria y terciaria. Puntualmente, Chile invierte el 2% de su PIB en la educación terciaria en contraste con el 1,5% de la OCDE. Al mismo tiempo, el 64% de los fondos para instituciones de primaria a terciaria provenía de orígenes públicos siendo el promedio de la OCDE del 85% (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017b).

En Colombia, en el periodo comprendido entre 2000 a 2013 se aumentó el PIB de 3.5% a 4.9%, lo cual la ubica en la mirada internacional otorgando un gasto público en educación entre el 4% y el 6% de las economías en desarrollo y emergentes, siendo mayor a la de Chile del 4,5% pero por debajo de Brasil 6,3% y México 5,1%. El promedio de la OCDE para 2011 fue del 5% (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016c).

En el tema de la financiación de la Educación Superior (ES) se evidencian tres preocupaciones, por un lado, la inversión hacia la educación pública especialmente por el tema del derecho a la educación y al bienestar común y, la evidente poca financiación hacia estas instituciones en países como Chile y Colombia. Por otro lado, la autonomía de las universidades públicas que les permitiría dar cuenta de los problemas actuales sin presión por la obtención de recursos para su desarrollo lo que la puede hacer dependiente de condiciones externas a las funciones misionales de la universidad.

En este punto, la preocupación por programas que se interesan por la calidad de vida y el bienestar, y que no deberían depender de sus relaciones con el mercado para su continuidad y para la construcción autónoma del conocimiento. Importante mencionar los principios de la cultura académica que son aplicables a los programas de Terapia Ocupacional: “la verdad sobre la utilidad; la crítica razonada (la problematización); el pensamiento autónomo y la ética del conocimiento” (Misas, 2011, p.78).

Finalmente, el componente de la matrícula de la educación superior evidencia la preocupación por las altas cuotas de matrícula que pueden poner en riesgo la intención de los jóvenes para ingresar a la educación superior, a lo que se suma la compleja posibilidad de ingresar a la educación pública. Ante esta situación las administraciones nacionales han

propuesto la aplicación de matrículas diferenciales de acuerdo a la situación de los futuros estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016b; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016c).

Por otro lado, los países de la OCDE muestran un aumento en la matrícula de los jóvenes de los 20 a los 24 años que va del 29% al 33%, además se pretende que logren su grado universitario antes de cumplir los 30 años (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016b). Esta información evidencia que, a pesar de la difícil posibilidad de ingreso a las universidades, algunos segmentos de la población tienden a matricularse en las mismas, lo que conduce a pensar en la calidad de la educación impartida porque la preocupación no es solo por el ingreso sino por la posibilidad de permanecer y culminar desarrollando a satisfacción procesos académicos que favorezcan la formación de los estudiantes.

6.1.2 Interpretación de los documentos de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO)

Una vez se realizó el acercamiento y revisión de los documentos seleccionados para la FMTO se encontraron tres componentes: competencias, ocupación, y conocimiento (figura 10).

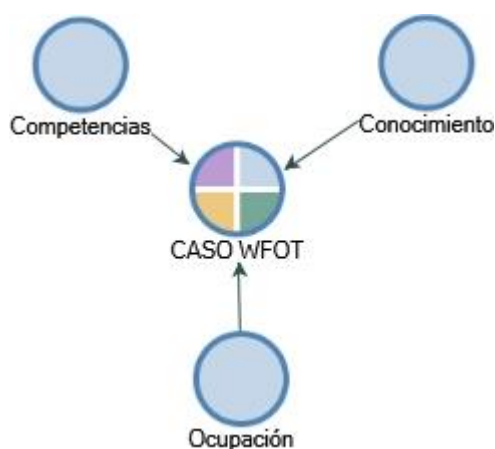


Figura 10. Componentes con base en los documentos de la FMTO

Fuente: Elaboración propia.

El primer componente trata de las competencias y estas son definidas en el proyecto TUNING como:

una combinación dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimiento y comprensión, habilidades interpersonales, intelectuales y prácticas, y valores éticos. Fomentar estas competencias es el objetivo de todos los programas educativos. Las competencias se desarrollan en todas las unidades del curso y se evalúan en diferentes etapas de un programa. Algunas competencias están relacionadas con áreas temáticas (específicas de un campo de estudio), otras son genéricas (comunes a cualquier curso de grado). Normalmente, el desarrollo de competencias se desarrolla de forma integrada y cíclica a lo largo de un programa (The TUNING Occupational Therapy Project Group, 2008a, p.38).

Vale decir, que las competencias están presentes en todos los ciclos de educación (primero a tercero) y se han construido teniendo en cuenta las concepciones de los educadores europeos, los profesionales, estudiantes, usuarios y empleadores en países como

Canadá, Australia, Reino Unido, Irlanda, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2009).

Algunas de las críticas al tema de las competencias son necesidad de estudios del contexto, formación del ser y reconocimiento de los estudios/títulos, entre otras. El tema de competencias desde la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO) incluye las direcciones proyectivas y las áreas de práctica emergentes para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, es necesario hacer un seguimiento real al tema porque se puede convertir en apariencia de cumplimiento y no en un factor profundo de cambio en los planes de estudio que permitan dar cuenta de la educación más allá de los contenidos y las técnicas para establecer su relación con el desarrollo personal y profesional, así como su impacto en sus redes sociales inmediatas y en las poblaciones a atender/orientar.

Es necesario mencionar que en el tema de las competencias en terapia ocupacional se ha evidenciado sus barreras y beneficios. Algunas de las barreras tienen que ver con la amplitud y cantidad de las competencias ante lo cual se ha propuesto dividir las pasando de las simples a las complejas, reduccionismo porque se comprenden como una definición restrictiva, dificultad en la evaluación debido a que se cumplen o no por lo que se propuso descomponerlas para resolver este tema. Dentro de los beneficios se incluyen el uso y seguimiento de las competencias desde el inicio al final del programa educativo, las universidades pueden utilizar las mismas competencias y obtener unos resultados estandarizados, y las competencias son la base para la valoración académica (The TUNING Occupational Therapy Project Group, 2008).

En las barreras y beneficios propuestos se evidencia la preocupación porque las competencias se conviertan en una forma de restringir los procesos académicos de los programas de Terapia Ocupacional descuidando su concepción de ser humano que incluye a los actores educativos y también a las poblaciones que demandan su atención/orientación. Otro punto, es el tema de la estandarización desde otras latitudes para estudiar las problemáticas de la región que, aunque se reconocen como un insumo se debe buscar la independencia de propuestas homogenizantes que limiten los desarrollos que se corresponden con las propias realidades de los países.

El segundo componente, conocimiento, hace parte de las competencias genéricas y son la base para el tema de conocimientos de terapia ocupacional orientado por el Grupo de Proyecto Tuning de Terapia Ocupacional, estando en las bases de la formación y en las competencias en el nivel de inicio para la aplicación de la práctica (Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, 2009). El conocimiento es organizado en declarativo y procedimental como fundamentales en la educación de los terapeutas ocupacionales. El primer tipo de conocimiento es de las teorías y hallazgos de las investigaciones y está en torno a seis áreas de competencias: la relación persona-ambiente-ocupación con la salud, relaciones terapéuticas y profesionales, el proceso de terapia ocupacional, razonamiento y comportamiento ocupacional, el contexto de práctica profesional y la aplicación de evidencia para asegurar las mejores prácticas (World Federation of Occupational Therapy, 2016).

El conocimiento procedimental se relaciona con las destrezas que se desarrollan en cada una de las áreas mencionadas anteriormente, por ejemplo, valorar factores personales que afecten la participación; aplicar teorías, principios y hallazgos de la investigación para

ofrecer la TO a individuos, comunidades y organizaciones; y valorar como los ambientes facilitan o generan barreras para participar en la ocupación; entre otras (World Federation of Occupational Therapy, 2016). A estos dos tipos de conocimiento, el declarativo y el procedimental, se les ha dado mayor amplitud como estándares mínimos para la educación de los terapeutas ocupacionales, ante lo cual valdría profundizar sobre el conocimiento actitudinal en la formación de los profesionales debido a que las investigaciones indagadas en el estado del arte lo enuncian como fundamental para el ingreso, permanencia, egreso y desarrollo posgradual.

El tercer componente, ocupación, ha sido definido de muchas formas para el análisis documental, es entendida como “Un grupo de actividades que tiene significado personal y sociocultural, es denominada dentro de una cultura y se apoya en la participación en la sociedad. Las ocupaciones pueden ser categorizadas como autocuidado, productividad y/o tiempo libre” (The TUNING Occupational Therapy Project Group, 2008a, p. 176). Es importante mencionar que las orientaciones dadas en el documento “Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists” (2016) está en sintonía con los presupuestos de la Clasificación Internacional para el Funcionamiento y la Discapacidad orientada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual tiene como propósito tener una base científica sobre la salud y los elementos que se relacionan con ella.

Desde esta perspectiva se plantea que las personas se pueden ver impedidas para participar en ocupaciones por un desajuste entre el entorno y sus habilidades. El impedimento se puede deber a deterioro de la estructura corporal o de las funciones y factores (físicos, sociales, actitudinales o legislativos) en el ambiente de la persona (The TUNING Occupational Therapy Project Group, 2008). El desarrollo que puede tener el

campo de estudio de la terapia ocupacional con esta mirada es interesante, sin embargo, es importante tener en cuenta la independencia de constructos que es necesaria para avanzar en los desarrollos conceptuales y prácticos de la profesión (Hemmingsson & Jonsson, 2005).

6.1.3 Interpretación de los documentos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia

Luego de la revisión de los documentos de los tres programas se evidencia que los componentes que interrelacionan los programas son: ocupación, instituciones y práctica. Las dos primeras en los programas de la UBA y de la Universidad de Chile, y la práctica con el programa de la UBA y de la UNAL (figura 11).

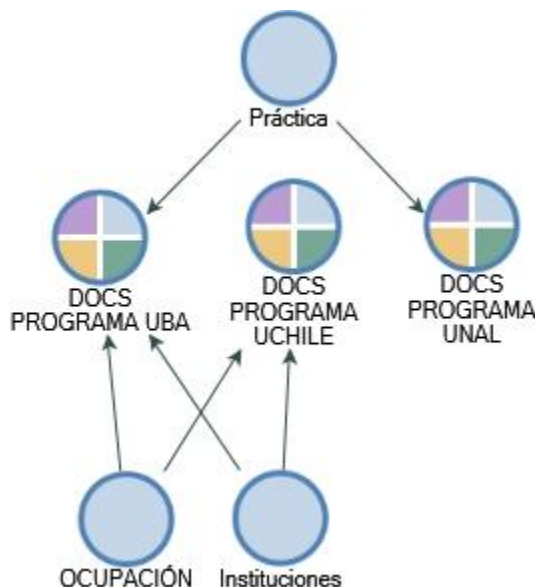


Figura 11. Componentes con base en los documentos de los programas de Terapia Ocupacional

Fuente: Elaboración propia.

El primer componente, ocupación, evidencia el análisis y aplicación de las ocupaciones en el interés por la salud de los sujetos y grupos sociales (Universidad de Buenos Aires, 2017). En Chile, se manifiesta un interés por la construcción permanente en el campo de la ocupación a través de la propuesta Ciencia de la Ocupación buscando comprensión, significado y desarrollo en el tema (Facultad de Medicina, 2016 recuperado en 2016; Mella, Cifuentes, González, Gutiérrez, Pardo, Soto, Tapia, Villaroel y Zavala, 2014).

Esto muestra el movimiento del conocimiento en busca de evidenciar las realidades de los contextos particulares de los países, al activar la reflexión y análisis de las condiciones particulares y el aporte que desde los programas se puedan dar al avance de un pensamiento latinoamericano sobre el campo de estudio de la ocupación y el impacto en los futuros egresados.

El segundo componente son las instituciones. En Argentina destaca la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (ENTO), la cual es la que brinda la posibilidad de inicio de las carreras, el ingreso de las mujeres a la educación superior y el vínculo con organizaciones internacionales que se preocupaban por incorporar el modelo rehabilitador. Otra institución importante es la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (FMTO), la cual con el modelo de la Dorset House School participó en la formación de terapeutas ocupacionales en Argentina y América Latina (Bottinelli, M., Nabergoi et al., 2016). Vale decir que la Dorset House fue la primera escuela de TO en Inglaterra creada por la Dra. Elizabeth Casson (1881-1954) y directora Evelyn MacDonald (1905-1993) quien participó en Argentina en la ENTO.

La ENTO fue producto de la visión de la Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado (CNRL), en la cual se llevó a cabo el primer curso de auxiliares de terapia

ocupacional en la Argentina impartido por terapeutas ocupacionales inglesas, que luego con la consolidación de terapeutas argentinas fue orientada por Marta Fortain. Otra organización que mostró independencia y desarrollo de la profesión fue la Asociación Argentina de Terapeutas Ocupacionales que en 1962 se constituyó y fue aprobada por la FMTO (Edelvis, 2013).

Otras instituciones importantes son la Organización Panamericana de la Salud la cual incidió en la formación de terapeutas ocupacionales y la Red de Instituciones Formadoras de Terapeutas Ocupacionales de Europa (ENOTHE) con las que se han desarrollado convenios académicos en Chile (Facultad de Medicina, 2016 recuperado en 2016). Importante mencionar que en el rastreo a los documentos Argentina y Chile dan cuenta de las instituciones que incidieron en su creación.

El tercer componente, las prácticas, es indispensable en la formación. El currículo del programa de la UBA se ha caracterizado por darle un espacio importante a las mismas, sin embargo, en ocasiones se evidencia el poco registro de estas experiencias por la inconstancia de las políticas de rehabilitación y salud mental (Bottinelli et al., 2016; Licenciatura en Terapia Ocupacional, 2017). En la UNAL el tema de prácticas se ha constituido en un elemento fundamental a las cuales se les ha incorporado el tema de las competencias de tipo personales, cognitivo-comunicativas y profesionales (Peñas, Méndez, Duarte, Murillo, Alarcón y Parra, 2013).

6.2 Entrevistas en profundidad

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos de las caracterizaciones realizadas a los programas y a los actores educativos, así como la interpretación de la calidad y de los

procesos académicos de enseñanza aprendizaje de cada uno de los grupos de actores para llegar a la aproximación de esta por cada uno de los programas.

6.2.1 Calidad de la educación y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires

6.2.1.1 Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires

La caracterización de los tres programas se organizó en los siguientes elementos: información del programa, de los docentes, estudiantes y egresados, y las prácticas. Esta información se recopiló a través de los directivos docentes y por medio de la información publicada por la universidad en internet.

En el caso del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires la información fue suministrada por una de las docentes que participó en el estudio (ver tabla 19).

Tabla 19. Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires

Componentes	Elementos	Resultados
Programa	Nombre	Licenciatura de Terapia Ocupacional
	Título que otorga	Licenciado/da en Terapia Ocupacional
	Requisitos para obtener el título que otorga el programa o créditos totales del plan de estudios	La currícula se articula en cuatro ejes interrelacionados que son: 1. Teoría y técnica de terapia Ocupacional, 2. Biomédico, 3. Psicosocial y 4. Práctica Profesional. La duración de la carrera es de 6 cuatrimestres, la carga horaria de 3031 horas, que incluyen 1000 horas de práctica profesional. La carrera consta de 23 materias.

		Se deberán además aprobar las materias: Introducción al Pensamiento Científico, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado, Psicología, Biología, Matemática y Sociología del Ciclo Básico Común. Las materias son cuatrimestrales y se cursan en horario tarde/noche; todas se dictan en el Centro Regional Norte, excepto Clínica Médica y Neurología (Cód. 409) y Ortopedia (Cód. 410) cuyas prácticas se cursan en el Hospital Manuel Roca (por la mañana). Las Prácticas Profesionales I, II, III y IV (Cód. 412, 415, 417 y 422) solo pueden aprobarse por promoción. No tienen examen final, y no pueden rendirse en condición de libres. Se realizan en instituciones a las cuales deriva la Facultad, y sus teóricos se cursan en San Isidro.
	Duración del plan de estudios	8 cuatrimestres
	Perfil del egresado	• Realizar la promoción, prevención y rehabilitación de la Salud mediante el análisis, aplicación y evaluación de las ocupaciones de Automantenimiento, Productividad, Juego y Tiempo Libre. • Diseñar e implementar métodos y técnicas de evaluación, mantenimiento y desarrollo de la capacidad funcional psicofísica-social del hombre, como integrante de equipos inter y multidisciplinarios. • Detectar y evaluar precozmente disfunciones del desarrollo y efectuar estimulación temprana. • Diseñar, elaborar y participar en la evaluación del equipamiento ortésico. • Diseñar, elaborar y evaluar adaptaciones personales y ambientales destinadas a mejorar la autonomía de las personas con discapacidad. • Promover la integración social de la persona con discapacidad. • Participar en el planeamiento, ejecución y evaluación de planes, proyectos y programas.
	Campos de acción	Centros de Salud, Centros de Rehabilitación, Hospitales generales y especiales, Institutos de minoridad, Hogares de ancianos, Escuelas diferenciales, Gabinetes Psicopedagógicos, Casas de medio camino, Institutos penales, Talleres protegidos, Aseguradoras de Riesgos de Trabajo (ART).
Docentes	Número de docentes de planta o de carrera adscritos al programa con grado de Licenciado en TO o TO que se encargan	33

	de las asignaturas propias de la disciplina	
	Número de docentes de planta o de carrera adscritos al programa que tienen dedicación exclusiva	0
	Número de jornadas de tiempo completo	Los titulares cada 2 horas de clases teóricas, deben cumplimentar unas 10 horas semanales, totales (Vale la pena aclarar que en lo reportado por el docente no tienen profesores de tiempo completo).
	Número de otras jornadas docentes	Los ayudantes, deben cada 4 horas de clase cumplir 10 horas en total a la semana
	Norma o reglamentación que orienta la carrera docente	Estatuto universitario
Estudiantes y egresados	Número de estudiantes por año matriculados del 2006 al 2016	Promedio de 400 a 450 por año
	Número total de estudiantes del programa (a febrero 2017)	399
	Número de egresados del programa desde 2006-2016	619
	Norma o reglamentación que orienta a los estudiantes de la universidad	Estatuto universitario
Prácticas	Prácticas profesionales tradicionales de programa o escenarios en las que se desarrollan	• Campo rehabilitación motora, neurológica y quirúrgica • Comunitaria o social • Salud mental • Laboral
	Prácticas profesionales emergentes del programa o escenarios en las que se desarrollan	• Empresas, • Centros de salud, • Escuelas comunes y especiales, • Barrios carenciados, • Comunidades terapéuticas, etc.
	Número total de prácticas del programa que debe	4

	cursar el estudiante para obtener el título	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en las respuestas del docente participante del estudio (febrero, 2016).

En el periodo de realización de la caracterización del programa y de los actores educativos, así como durante la aplicación de las prácticas cualitativas a los actores educativos y a los documentos; el programa de Terapia Ocupacional no se encontraba realizando procesos de acreditación, por ende, se realizaron ajustes a los guiones de las entrevistas en profundidad teniendo en cuenta esta situación. Por tanto, para lograr obtener los testimonios en torno a la calidad de la educación se hizo una revisión total de las transcripciones realizadas. A pesar de esta situación, es necesario mencionar que algunos docentes del programa están realizando un ejercicio de pilotaje sobre los factores que son tenidos en cuenta en los procesos de acreditación.

6.2.1.2 Caracterización de los directivos docentes de la Universidad de Buenos Aires

El grupo de sujetos que participó en la investigación estuvo conformado por cuatro directivos docentes del programa. En los datos personales y educativos se encontró lo siguiente: todos los participantes corresponden al género femenino; con relación a la edad, el 75% correspondían a sujetos de 50 a 59 años, solo una persona se encuentra entre los 40 y 49 años. Importante mencionar que el 100% de las directivas docentes asistió a la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (ENTO), cuna de la profesión en Argentina, y además, complementaron sus estudios en otras universidades. A nivel de posgrado el 25% tiene dos Maestrías, el 25% Especialización, una persona equivalente al 25% está cursando estudios de Especialización y el 25% no tiene posgrado.

Respecto a su condición laboral se encontró lo siguiente: todas las profesoras se encuentran vinculados con la Universidad de Buenos Aires en tiempos parciales (menores de medio tiempo), a pesar de ello, las directivas docentes procuran desarrollar en conjunto con sus actividades de docencia, otras de investigación, extensión y gestión administrativa. Los campos de acción de los directivos docentes han estado vinculados principalmente con la academia en un 75%, con la salud mental en un 25%, con la salud física en un 25% y con la educación en el 25%. Las directivas docentes tienen una experiencia en sus campos de 16 a 29 años y se han movilizadado en distintas universidades como docentes y como directivas. Algunas docentes se han mantenido en constante actualización para asumir los cargos directivos docentes y para las funciones de docencia a través de diplomados, cursos, seminarios y otros estudios, los cuales han realizado en la UBA y en otras universidades.

La experiencia docente del grupo de profesoras va de los 16 a los 25 años. Las estrategias más empleadas por los docentes directivos son: el método de casos, el análisis de casos clínicos, la presentación de casos y/o situaciones clínicas y, el debate y presentación de ateneos con un 20%. El ateneo clínico se define como “Reunión de los integrantes de un servicio asistencial donde se desarrolla la presentación y discusión académica sobre uno o varios casos clínicos que ameriten, ..., una revisión en conjunto con los integrantes del servicio e integrantes de otras especialidades” (Hospital de Clínicas, 2017, p.1, recuperado en 2017).

Otras estrategias empleadas para la enseñanza y el aprendizaje relacionadas fueron: exposición grupal oral, dinámicas grupales de intercambio, y trabajo en pequeños grupos y puesta en común con un 15%. Las siguientes estrategias: procesamiento de textos; rol play; razonamiento clínico; diagrama de flujo; exposición de imágenes; artículo; proyectos;

clases con ayudas tecnológicas; pizarra; invitados especiales; recuperación de saberes previos, "claves de recuperación"; trabajo sobre la construcción de la competencia profesional, pensada en la "intersección" de contenidos conceptuales, habilidades y destrezas de procedimiento y actitudinales (saber, saber hacer, saber ser); y monitoreo para reforzar la práctica tutelada en campo, cada una de éstas se emplearon en una proporción menor pero similar.

6.2.1.3 Caracterización de la estudiante del programa de la Universidad de Buenos Aires

El grupo se conformó por cuatro estudiantes de las cuales solamente uno realizó todos los procesos para continuar con su participación en la investigación. A nivel de los datos personales y educativos se encontró que el estudiante esta en un rango de edad entre los 20 y los 29 años. La familia nuclear vive con el estudiante en su lugar de estudio con quienes tiene relaciones sociales y emocionales muy buenas. Es soltero, no tiene hijos y cuenta con redes de apoyo social para el desarrollo de sus actividades académicas y personales, contando con condiciones económicas para el desarrollo de sus actividades de autocuidado, universitarias y de esparcimiento/tiempo libre. El estudiante no desarrolla actividad laboral, caso particular de los estudiantes del programa de la UBA porque de acuerdo con los testimonios de los directivos docentes y egresados, la mayoría de los alumnos estudian y trabajan para costearse sus gastos de vivienda, transporte y alimentación, entre otros.

En los antecedentes educativos, se encontró que realizó su educación media en un colegio de carácter privado. Realizó un seminario y una pasantía en relación con estudios de TO. En el componente de estudiante universitario se resalta el siguiente relato “a los

profesores se los observa interesados porque el estudiante aprenda y logre un pensamiento crítico e integral” (U 05, 2016).

Los aportes del estudiante se relacionan con: articular las materias que se ofertan por otros profesionales con la práctica profesional de TO, explicar la necesidad de que el TO se aproxime al conocimiento de otras disciplinas (Anatomía, Biomecánica y Ortopedia), unificación de criterios para la realización del análisis ocupacional, integrar componentes sociológicos y antropológicos al enfoque biomédico de la UBA.

6.2.1.4 Caracterización de los egresados de la Universidad de Buenos Aires

Los participantes invitados fueron cuatro egresadas, de las cuales tres realizaron todos los procesos y una envió el consentimiento informado y la encuesta de caracterización, pero no se logró desarrollar la entrevista en profundidad. A continuación, se presentan los resultados de tres de las egresadas que cumplieron todos los procesos. En los datos personales y educativos se encontró que todas las egresadas pertenecen al género femenino, dos tienen entre 20 y 29 años y una de ellas tiene entre 30 y 39 años.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje de mayor agrado para las egresadas fueron las relacionadas con las dinámicas de grupo, los trabajos en grupo con exposición oral y los juegos grupales (18.75%); seguido de trabajo en práctica con elementos, parecido a lo real (12.5%); debates de diferentes metodologías de intervención (12.5%); y lectura de trabajos y puesta en grupo, trabajos de investigación, espacios de reflexión, realización de escrituras grupales individuales, narrativas, evaluaciones escritas y orales, tesina, observaciones a pacientes y ambiente, y participación en ateneos de la institución (6.25%). Una egresada tiene especialización y las otras dos se encontraban cursándolas.

A nivel de trabajo se encontró que una egresada trabaja tiempo completo y las otras dos, medio tiempo, vale decir que las actividades que se relacionan con el trabajo exceden el medio tiempo. El tiempo de experiencia profesional va de 1 a 5 años. Los campos de experiencia laboral se han integrado y han sido: salud mental (dos egresadas), salud física (una egresada) y educación (una egresada). Todas las egresadas han realizado estudios de actualización (seminarios, cursos y otros).

6.2.1.5 Interpretación de la calidad de la educación superior de los directivos docentes de la Universidad de Buenos Aires

De acuerdo con los relatos de los directivos docentes se evidencia que la calidad de la educación superior tiene que ver con distintos componentes que hacen de la misma un concepto con diversidad de constituyentes. Ellos manifiestan:

Yo no tengo forma de medir intermediariamente, más allá de lo que yo pueda hacer internamente, ¿no tengo dónde volcar cuántos fracasos?, ¿cuántos no fracasos, cuáles puntos del programa se hicieron y cuáles no? Lo que sí tengo es que al final la población aprueba mis exámenes y muchos rinden (U 04, 2016).

El mismo directivo docente indica: "...y que lo que faltaría es llevar un registro de las evaluaciones parciales, del tipo de evaluaciones y las evaluaciones finales..." (U 04, 2016). A lo que agrega:

O sea que esos estándares de preguntas son basadas en bibliografía, me fijo si están acordes a lo que nosotros estamos dando. O sea, lo que se le pregunta al residente que va a ingresar, ya recibido a un programa de formación especializada, incluyo

preguntas dentro de mis contenidos. Entonces, esa es la forma de unificar los lineamientos hacia donde van las necesidades asistenciales (U 04, 2016).

Otro directivo docente indica que la calidad tiene una estrecha relación con los sujetos, segundo punto que se mostrará más adelante. Sin embargo, también se denuncia en relación con los recursos materiales: "...porque la Universidad ... tiene más carencia que si fuera por la universidad en sí y por lo que la universidad ofrece, y por la calidad técnica que nos da para dar clase..." (U 03, 2016).

En este relato se evidencia la importancia de los elementos que aportan a la calidad del programa: los resultados de los exámenes de los estudiantes del programa de la UBA para ingreso a opciones de posgrado, la intención de seguimiento a las evaluaciones parciales, bibliografía actualizada en coherencia con lo que se les pregunta en los parciales en vínculo con las necesidades asistenciales y, la importancia de lo que se podría nombrar como recursos materiales.

Luego del componente elementos, se encuentra el componente organizado como sujetos. Los relatos muestran: "Creo que la calidad de la universidad está dada por las personas, por lo docentes y por el compromiso" (U 03, 2016). Además, se aprecia en relación con la calidad: "Creo que habla de la vocación de las docentes que tenemos, que creo que habla muy bien de todos los docentes que tenemos en la universidad, ... me parece que es por todos, la mayoría de los docentes lo hacen por vocación" (U 03, 2016).

Como tercer elemento se da cuenta de las prácticas: "En la carrera nuestra, la calidad pasa por las formaciones de campo, ... Me parece que la carrera nuestra sigue valorando una

formación de excelencia en la práctica profesional. ... pero en la UBA es muy fuerte. Muy fuerte” (U 01, 2016). A lo que se agrega:

Es una práctica que, a parte de la práctica en sí misma en el campo por sectores ..., tiene los teóricos. ... para que vos veas como piensan [las profesoras de práctica] la cuestión de la práctica. Son de excelencia porque sus alumnos tienen sus teóricos y aparte tienen la práctica (U 01, 2016).

También, se muestra el vínculo de la práctica con otros elementos en los que se destaca la importancia de la formación en razonamiento clínico del programa de la UBA:

Ese es mi criterio en la UBA, la carrera de Terapia Ocupacional tiene una alta calidad, los alumnos permanecen y cursan..., cuando se les evalúa con los puntos suficientes a esos ítems transmitidos, desde distintos ángulos, la evaluación..., el razonamiento clínico... el contenido, y luego la práctica [los alumnos cumplen a satisfacción]. Para mí esto en Terapia Ocupacional es la calidad educativa (U 04, 2016).

El cuarto componente, denominado pertinencia se encuentra en los siguientes relatos:

...la universidad sí se pregunta ¿qué respuestas da la universidad a la comunidad? Ósea qué hace la universidad concretamente, la universidad qué es lo que hace para resolver los problemas de la comunidad. Eso sí podría ser una preocupación común, como un factor de calidad. Una pregunta, una crítica, una reflexión que la universidad en su conjunto se hace: ¿para qué existe la universidad? ¿estamos solo para producir profesionales que no sabemos ni para qué ni para dónde? ¿o estamos

para resolver los problemas reales de la comunidad? Eso sí es una preocupación (U 01, 2016).

En otro apartado de la entrevista en profundidad se indica:

Yo creo que nosotros respondemos con calidad. Damos buenas respuestas fundamentalmente en los ámbitos clínicos. Sostenemos una práctica de nivel y cada vez mejor en los ámbitos clínicos de la salud mental, o sea todo lo que sea la especialidad clínica, no tengo duda. Me parece que al tema laboral estamos aportando bastante, en el trabajo con lo que es prevención de lesiones, de accidentes, todo lo que es la cuestión de carga laboral del trabajo. En la empresa, eso también. En todo lo que es educación especial, me parece estamos dando también una inserción diferente a la que se venía dando. Me parece que estamos pudiendo, hemos jerarquizado bastante el rol (U 01, 2016).

En síntesis, la calidad de la educación superior para los directivos docentes de la UBA se relaciona con cuatro componentes: elementos (resultados de los exámenes, seguimiento a las evaluaciones, bibliografía actualizada, conocimiento sobre las necesidades asistenciales y los recursos materiales, entre otros), sujetos (vocación y compromiso de los sujetos), prácticas (formación de excelencia, y en distintos campos; cuenta con los teóricos -docentes-; y la formación en razonamiento clínico) y pertinencia (resolviendo problemas a la comunidad y en los distintos campos de acción de la TO).

6.2.1.6 Interpretación de la calidad de la educación superior de la estudiante de la Universidad de Buenos Aires

De acuerdo con los testimonios de la estudiante se encontraron tres componentes: crítica, reflexión y articulación. El primero se compone de varios elementos: una mirada crítica de lo que se está aprendiendo; cuestionamientos al programa; posibilidad de que los estudiantes sean críticos ante lo que deben leer, su apropiación sobre su lectura y la posibilidad de cuestionar el conocimiento. Esto se evidencia en los relatos:

...el estudiante tenga que estudiar y nada más, sino que pueda ser una mirada crítica de lo que está incorporando tener nuevas ideas, ...desde la facultad se fomente eso, eso sería lo que es calidad para mí, y que cada uno pueda desarrollar su mirada y su punto de vista ya establecido en el programa, pero además cuestionarlo pues de buena manera (U 05, 2016).

Continuando con la entrevista en profundidad se encuentra la producción conjunta enunciada por Packer (2013) en donde el entrevistador y el entrevistado trabajan de manera cooperativa. Las respuestas y las preguntas se articulan para encontrar el significado de la estudiante. Esto se muestra en la siguiente pregunta y respuesta. La pregunta no corresponde exactamente al guión de la entrevista en profundidad, es una derivación buscando profundizar en el relato del entrevistado.

Investigadora: ¿Cuándo dices permitir que tengan nuevas ideas, eso es en torno a la intervención o a la parte teórica?, ¿a qué te refieres con eso?

Estudiante: Si, a la parte teórica, de tratar de ver que es lo que ha querido decir el autor y además interpretar[lo] ..., porque tal vez todos leemos algo y no lo relacionamos de la misma manera, sino que cada uno con sus conocimientos previos va a ser tal vez una

mirada más específica o distinta de eso que está leyendo, tal vez sería la reflexión, la palabra, poder reflexionar sobre lo que se está dando teóricamente (U 05, 2016).

El anterior relato vincula la reflexión de la teoría y el siguiente relato relaciona la reflexión del individuo con los conocimientos que está adquiriendo, se encontró:

Investigadora: - ¿Qué opinas sobre esa idea de calidad? La que me acabas de decir sobre ... la formación de profesionales críticos, que se apropian, que cuestionan... Se estará dando o no, ¿Cómo la ves?

Estudiante: ...depende mucho de cada cátedra digamos porque en general considero que, si se da al menos en lo que es TO en algunas cátedras si, y en otras tal vez no hay tanto lugar de que opine o pueda realmente apropiarse de esta manera que, que nombraba el conocimiento teórico pero creo que en general si se da eso y algunos profesores hasta esperan que uno pueda ir más allá de lo que está leyendo teóricamente y repetirlo... hacer la reflexión propia ... (U05, 2016).

Finalmente, la articulación en dos sentidos, entre asignaturas de otras disciplinas con las propias de TO, y entre asignaturas de TO. El relato muestra este componente:

sobre todo esto de la articulación, en las materias que son más biomédicas que, también [nos ayudaría a] comprender para que nos van a servir en un futuro porque son materias muy complejas como anatomía o fisiología que son dadas por profesores de otras disciplinas que tal vez no conocen que es la TO, entonces, tampoco nos pueden transmitir a nosotros para que nos va a servir en nuestra práctica profesional ese conocimiento, que tal vez al tener esa mirada a uno se le hace más fácil estudiarlo eh, sobre todo ... tratar de articularlo más, las materias en

relación a TO y también las materias entre sí, porque a veces, hay temas relacionados y se contradicen en algunos temas o miradas que también es comprensible porque son carreras distintas, la orientación es distinta pero por ejemplo, estaría bueno que todas las materias en particular ... se pongan de acuerdo por así decirlo porque hay materias que si quizás en TO que en unas nos enseñan el análisis ocupacional de una manera, en otra de otra, en la práctica de otra o lo mismo, cómo plantear los objetivos y uno también se termina mareando y tal vez lo hace de la manera que primero lo aprendió y después en otra materia nos dicen que así está mal entonces uno termina perdido digamos, también eso como que haya más fusión eh, como se diría, un acuerdo digamos entre todas las materias sobre ¿qué es lo que se va a dar? y ¿de qué materia y de qué manera? (U 05, 2016).

En síntesis, para la estudiante del programa de la UBA la calidad de la educación superior se relaciona con tres componentes posibilidad de crítica (de lo que se aprende, del programa, de las lecturas que realizan y la facultad para cuestionar el conocimiento), reflexión permanente (sobre la teoría y sobre lo que se aprende) y articulación (entre asignaturas de otras disciplinas y las propias de la TO y entre las propias de la TO).

6.2.1.7 Interpretación de la calidad de la educación superior de las egresadas de la Universidad de Buenos Aires

En este apartado se encontró que la calidad de la educación para las egresadas tiene que ver con la articulación del conocimiento, con elementos de la calidad y con el ejercicio de la profesión. Al mirar el primer componente articulación del conocimiento se encuentra en los relatos

...podes teorizar un montón, pero entonces nosotros siempre decimos bueno en la práctica o en el ejercicio profesional está pasando esto, no enseñen más esto o lo que le pasa mucho a la universidad es que te enseña mucha teoría y no articula con la práctica, si bien nosotras tenemos montón de práctica, la carrera que de hecho la verdad que somos unas privilegiadas porque tenemos cuatro materias que son de práctica, no hay como una articulación entre la teoría y la práctica (U 06, 2016).

Otra egresada indica:

Por ahí me parece que se podría ... articular más, generando... creo que en otras carreras sí es así, creo. Como tener programas de extensión que se metan un poco más en el territorio y se genere, también si queréis, ciertas prácticas donde se lleven a cabo mediante programas de la facultad. Que se pueda trabajar en el territorio con otros alumnos de otras carreras, me parece también como para evidenciar un poco más la realidad social (U 07, 2016).

Las egresadas indican la posibilidad de articulación del conocimiento entre la teoría y la práctica, y entre distintas disciplinas que en el ejercicio de sus profesiones posiblemente van a trabajar en conjunto. Este componente permitiría fortalecer las construcciones teóricas de la profesión como análisis propio y análisis en los grupos interprofesionales.

En cuanto al componente de elementos se encontró

la calidad también tiene que ver con la formación, ¿qué autores estamos leyendo?, ¿están actualizados los planes de estudio?, estamos leyendo autores del año 20 o estamos diciendo bueno chicos esto es del 2015, esto es lo nuevo que hay, eso a veces

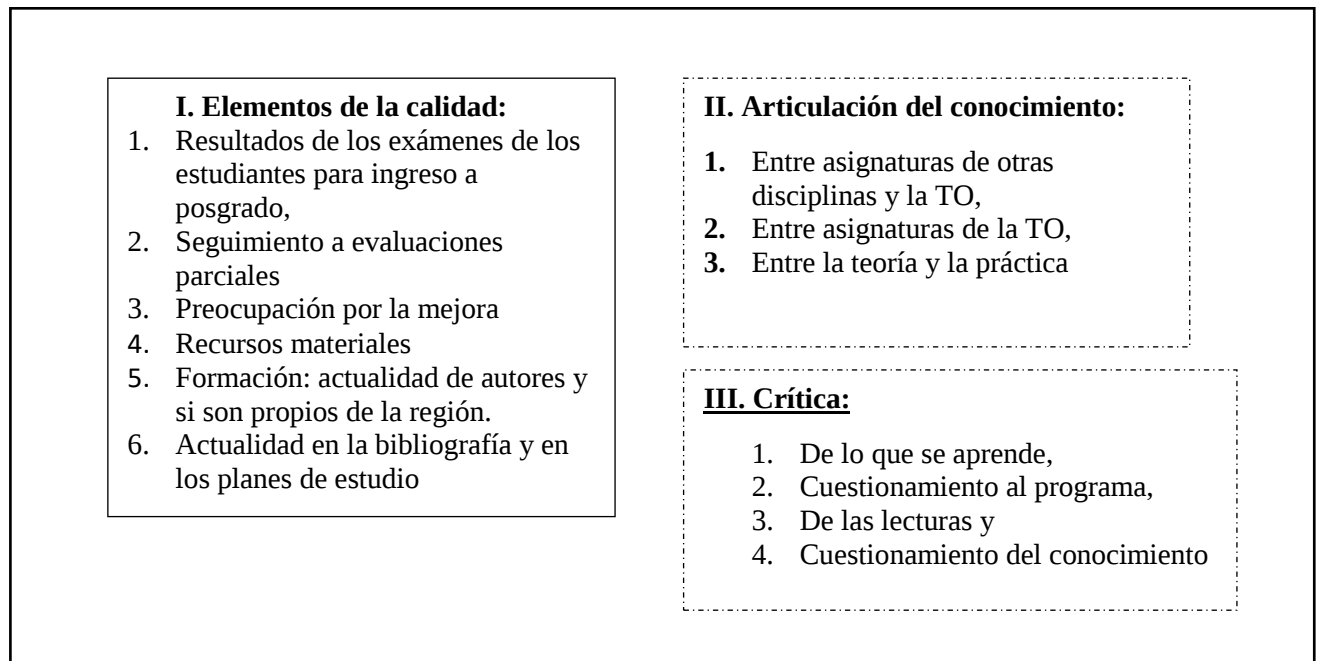
no pasaba y por más de que uno se cuestionaba con los compañeros y demás, uno seguía estudiando lo que te daba el docente porque tu idea siempre era recibirte y una vez que te has recibido y la facultad te habilite empezar de ahí a decir bueno ... me parece que esto no... (U 06, 2016).

En síntesis, el relato evidencia a la calidad como la composición de varios elementos: formación, actualidad en la bibliografía y en los planes de estudio. Lo que muestra la diversidad de elementos que contiene la calidad.

6.2.1.8 Aproximación al concepto de calidad de los actores educativos de la Universidad de Buenos Aires

La aproximación al concepto de calidad muestra tres componentes: elementos de la calidad, articulación del conocimiento y crítica (ver figura 12).

Figura 12. Aproximación al concepto de calidad de los actores educativos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos tres componentes muestran sus elementos. Vale decir que la articulación del conocimiento y la crítica permean constantemente el concepto de calidad abstraído de los tres actores educativos. Es decir, esta concepción de calidad interactúa con los mismos de manera permanente, manteniéndose la idea que es un concepto con múltiples componentes que interactúan entre sí.

6.2.1.9 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los directivos docentes de la Universidad de Buenos Aires

Los directivos docentes plantean elementos fundamentales en la concepción de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje: por una parte, la importancia de los procesos de análisis y síntesis para una enseñanza de calidad y la articulación de los conocimientos biomédicos y humanísticos sociales que ha venido construyendo la TO. Como otro aporte el empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, el docente como medio para el aprendizaje y la concepción de enseñanza aprendizaje como arte.

Los relatos indican: “Utilizo mucho el análisis y síntesis de la profesión en distintos grados. Los hago buscar información, los hago analizar de esa situación. Eso lo hago todo el tiempo, siempre les digo: ustedes siempre van a hacer análisis y síntesis, siempre” (U 01, 2016).

En relación con la articulación de conocimientos se dice:

... Me parece que tiene que ver con el perfil de los docentes, la biomecánica la tiene que dar un médico... Se tiene una enseñanza enciclopedista, de acumulación de

información, es ese tipo de prácticas. Y las psicosociales tienen una visión un poco más humanística; por supuesto, pero más enfocadas a la cuestión del sujeto y no tanto de la ocupación; por lo cual la articulación de todos esos conocimientos después es muy difícil en las materias troncales (U 01, 2016).

Se visibiliza la noción de empoderamiento:

La relación es asimétrica, yo soy la docente y ellos son los alumnos. Pero la idea es que el saber no me lo quedo todo yo, ni lo tengo todo yo, ni lo van a aprender en mis clases magistrales, claramente en algún momento yo voy a terciar desde mi recorrido para decir: "bueno, esto aquí hay que pensarlo de nuevo" porque no es la idea dejarlo en el medio de un páramo para que se empodere, pero sí acompañarlo a que se empodere (U 02, 2016).

El docente tiene una mirada como mediador del aprendizaje lo que se hace evidente en los resultados de la entrevista:

yo creo que el alumno requiere de nosotros que hagamos sacar lo mejor de ellos, que puedan reconocerse sabiendo y analizando e incorporando un saber, nosotros somos instrumentos para que ellos puedan aprender, no sabemos ni más ni menos que ellos, simplemente tenemos herramientas que se las facilitamos para que ellos las apropien (U 03, 2016).

Finalmente, la enseñanza aprendizaje en el programa como un arte:

Creo que en el programa es un cuadro y en las clases es ir a pintar el cuadro, yo le pongo el cuadro y ellos, cuando inician las clases, destapan la tela blanca. Están los acrílicos, el óleo, los pinceles, el diluir y empiezan a pintar (U 04, 2016).

6.2.1.10 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de la estudiante de la UBA

La estudiante plantea los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en relación con la necesidad de aprender y apropiarse de los conceptos, y el valor que tienen las prácticas. En sus respuestas se encuentra:

Que uno pueda realmente aprender y apropiarse de los conceptos y no estudiarlos y repetirlos para el examen sino evaluarlos y ver para que nos están enseñando esto para que a mí me sirve aprenderlo, si lo considero necesario, como hacer todo un proceso de aprendizaje (U 05, 2016).

La estudiante reconoce la importancia de las prácticas:

en las prácticas este proceso de enseñanza y aprendizaje como que se cierra del todo, o sea lo que uno ve en la teoría, en la práctica después lo aplica, lo observa en casos particulares o al menos lo que a mí me pasa como que el aprendizaje lo ... incorporo, lo que he aprendido y además cuando lo aplico como que ese conocimiento se afirma (U 05, 2016).

6.2.1.11 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los egresados de la Universidad de Buenos Aires

En el conjunto de los egresados los procesos académicos de enseñanza aprendizaje se comprenden como un proceso conjunto de intercambio de información y experiencias donde se puede preguntar y cuestionar, demanda facilidad en la comunicación, interés por parte de los que participan en el proceso y conocimiento del contexto. En este proceso se requiere que los estudiantes participen en los trabajos propuestos.

Los relatos muestran:

Es un proceso conjunto, entre tanto el que aprende y el que enseña, no es algo lineal de que uno enseña y el otro aprende lo que el otro enseña, es un proceso compartido, más allá del conocimiento puntual sobre un tema que estéis trabajando, participa mucho el poderse preguntar y cuestionar algunas cosas, me parece interesante cuando el docente genera más este tipo de cuestiones relacionadas a que el alumno además pueda generar más preguntas, y no tanto encapsular y aprender ciertos conceptos ... porque después, además, el otro día suelen olvidarse es más que importante intentar generar estos espacios de pensamiento crítico y no tanto de encerrar conceptos (U 07, 2016).

...Sería como el intercambio de información y experiencias entre el profesor y el alumno. Y creo que algo muy importante es el tema de la comunicación, el tema de cómo comunicamos lo que enseñamos y que el otro pueda recepcionarlo como es (U 08, 2016).

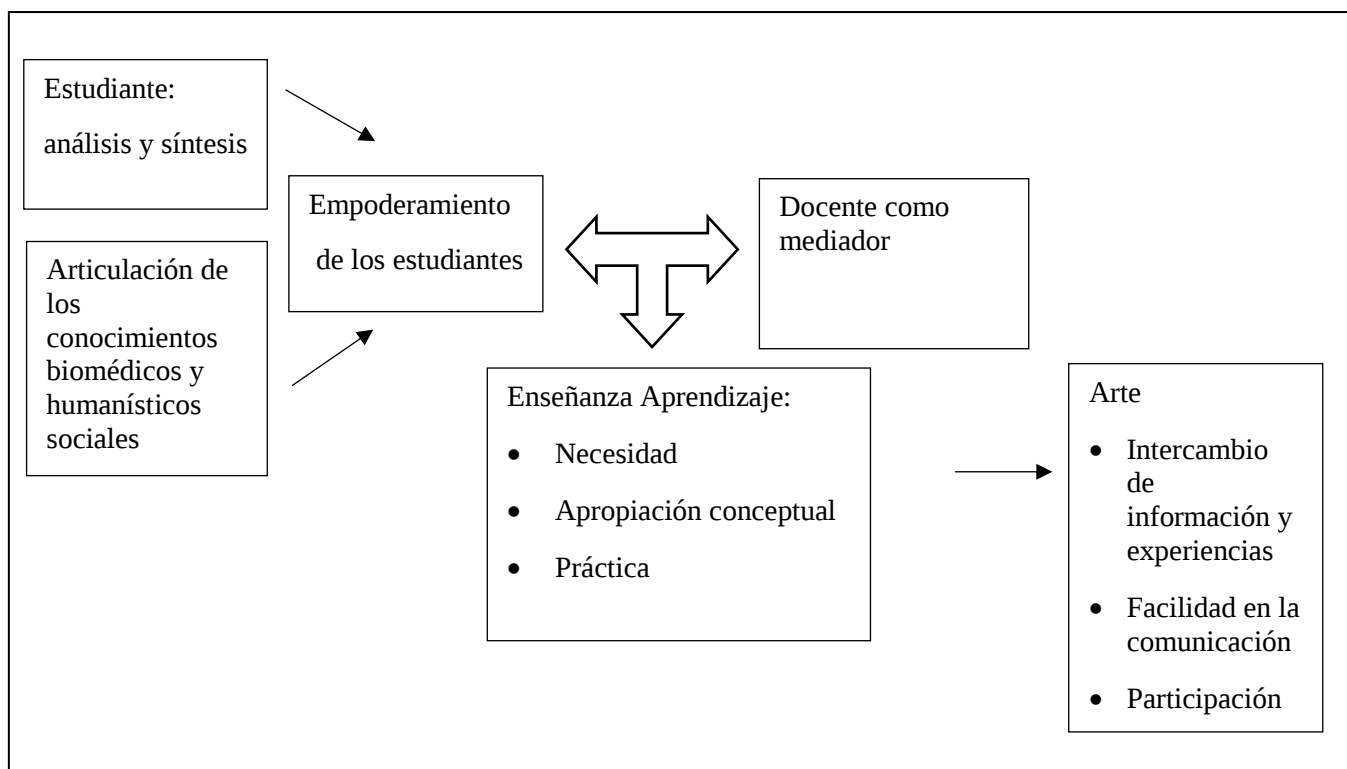
Otra egresada indica:

uno aprende porque tiene afinidad por seguir con lo físico, con lo comunitario o demás, pero yo tengo como flashes de cosas que aprendí, porque algo me interesó, el profesor quiere que de 100 hojas estudies cinco, pero esas cinco no tienen contexto, entonces es muy difícil... (U 06, 2016).

**6.2.1.12 Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza
aprendizaje de los actores educativos de la Universidad de Buenos Aires**

El concepto de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje para los actores educativos reúne tres componentes: estudiante, profesor y en la interacción de los dos, los procesos de enseñanza aprendizaje. En el estudiante hay un reconocimiento por procesos de pensamiento como análisis y síntesis, y la articulación de los conocimientos que han sido base y desarrollo de la TO a través de la historia y evolución del campo disciplinar. Otro componente es el profesor como mediador para la enseñanza aprendizaje y finalmente, los procesos académicos como necesidad, forma de apropiación conceptual en donde la práctica profesional se convierte en un insumo fundamental para la educación de los terapeutas ocupacionales. En estos mismos procesos la comprensión como arte con elementos de experiencia, comunicación y participación (ver figura 13).

Figura 13. Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia.

6.2.2 Calidad de la educación y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile

6.2.2.1 Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile

La organización de la información se realizó a través de las páginas oficiales de la universidad de 2017 y 2018, las páginas del año 2017 no se encuentran en la actualidad, pero fueron guardadas como documentos propios del análisis documental (tabla 20).

Tabla 20. Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile

Componentes	Elementos	Resultados
Programa	Nombre	Terapia Ocupacional
	Título que otorga	Grado académico: Licenciado(a) en Ciencias de la Ocupación Humana Título profesional: Terapeuta Ocupacional
	Requisitos para obtener el título que otorga el programa o créditos totales del plan de estudios	Cursar las asignaturas y actividades curriculares del programa, dentro de las que se enuncian: En el primer año cursan 13 asignaturas, en el segundo 13, en el tercero 14, en el cuarto 13, en el quinto dos asignaturas. En ninguno de estos años se contó la práctica.
	Duración del plan de estudios	10 semestres
	Perfil del egresado	El y la terapeuta ocupacional de la Universidad de Chile, con grado de Licenciado(a) en Ciencia de la Ocupación Humana, es un profesional de la salud que promueve a través de la ocupación el desarrollo de la autonomía, los derechos y la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades, favoreciendo la valoración de la diversidad, la inclusión y participación social. Considera la ocupación como eje fundamental de su ámbito disciplinar y profesional, basándose en fundamentos de la ciencia de la ocupación, las ciencias biológicas, las sociales y de la salud en el marco de la ética y los derechos humanos. Interviene utilizando un razonamiento reflexivo y crítico considerando las problemáticas de las personas y la significación que éstas le atribuyen, por medio de estrategias y técnicas coherentes y pertinentes, desde una perspectiva integral y dinámica. Participa en equipos de trabajo en áreas de salud, educación, trabajo, desarrollo social, justicia y otras áreas emergentes, promoviendo el bienestar de las personas en todas las etapas del ciclo vital. A su vez, contribuye a la generación del conocimiento profesional y disciplinar desde diferentes enfoques epistemológicos, los que comunica y transfiere a la comunidad, en concordancia a las necesidades del país (Decreto Exento N°20860 del 13 de junio de 2013).
	Campos de acción	Se denominan por la Universidad de Chile Perspectivas Profesionales.

		Los y las terapeutas ocupacionales trabajan con personas de todos los rangos de edades y con dificultades de diversa índole, ya sea físico, mental y/o social. Se desempeñan en distintos contextos: salud (hospitales, clínicas, centros de salud familiar, centros de rehabilitación y consulta privada), educación (jardines infantiles, colegios, fundaciones, ONG's y talleres pre laborales), social (centros comunitarios, programas para personas en riesgo social, instituciones penales y centros de reinserción psicosocial) y rehabilitación laboral (Universidad de Chile, 2017).
	Norma o reglamentación que orienta la carrera docente	Reglamento general de carrera académico de la Universidad de Chile
Prácticas	Prácticas profesionales tradicionales de programa o escenarios en las que se desarrollan	• Práctica integrada I (primer año) • Practica integrada II: en educación/trabajo (segundo año) • Practica integrada III: en desarrollo social/justicia (tercer año) • Práctica integrada IV: en salud (cuarto año) • Internados: práctica profesional I y II (quinto año)
	Número total de prácticas del programa que debe cursar el estudiante para obtener el título	6 prácticas

Fuente: Elaboración propia basado en (Universidad de Chile, 2017; Universidad de Chile, 2018 recuperado 2018).

6.2.2.2 Caracterización de los directivos docentes de la Universidad de Chile

Los directivos docentes invitados a participar en la investigación se conformaron por seis sujetos, los cuales diligenciaron el consentimiento informado y la encuesta de caracterización. Sin embargo, por motivos de tiempo un docente no pudo continuar con su participación quedando finalmente cinco directivos docentes vinculados.

En los datos personales y educativos se encontró lo siguiente: el 80% correspondía al género femenino y el 20% al género masculino. Con relación a la edad, 2 sujetos correspondían a personas de 30 a 39 años, otros dos sujetos de 40 a 49 años y uno a

personas de 50 a 59 años. A nivel de posgrado, 2 sujetos tienen título de Doctorado, uno está cursando sus estudios doctorales y dos sujetos tienen título de Maestría.

Respecto a su condición laboral se encontró lo siguiente: todos los profesores se encuentran vinculados con la Universidad de Chile en tiempo completo. Los campos de acción de los directivos docentes han estado vinculados principalmente con la academia en un 40%, con la academia y salud mental, la salud mental y la salud física en un 20% respectivamente. Estos docentes se han mantenido en constante actualización para los cargos directivos docentes y para las funciones de docencia a través de diplomados, cursos, talleres y otros estudios.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje más empleadas por los docentes directivos son: las clases magistrales trascendentes o formativas, las clases orales y las clases dialogadas con un 12%; seguido de los debates y el estudios de caso con una proporción similar del 8%, y con el uso de discusión teórica, talleres prácticos, análisis de documentos, ensayos, simuladores, guías de aprendizaje, trabajos aplicados, mapas conceptuales, seminarios, demostraciones, análisis de caso, creación de videos, actividad práctica en terreno, tutorías, retroalimentación activa, uso de metodologías teóricas y prácticas, y actividades con sentido cada una con un 4% respectivamente.

6.2.2.3 Caracterización de los estudiantes de la Universidad de Chile

Los estudiantes que respondieron a la invitación para participar en la investigación fueron tres, de los cuales dos desarrollaron todo el proceso. La mitad corresponde al género femenino, con rangos de edad entre los 20 y los 29 años. Residen junto a sus familias nucleares con quienes tienen relaciones sociales y emocionales buenas y muy buenas. Son solteros, sin hijos. Cuentan con redes de apoyo social y familiar para el desarrollo de sus

actividades personales y académicas. Los dos estudiantes cuentan con becas por parte de la Universidad de Chile para el desarrollo de sus estudios y consideran que no tienen las condiciones económicas adecuadas para sus actividades de autocuidado, universitarias y de esparcimiento/tiempo libre. Uno de los estudiantes realiza actividad laboral de tiempo parcial no relacionada con la TO, la otra persona no trabaja.

En los antecedentes educativos se encontró que los estudiantes universitarios realizaron su educación media en colegios públicos. En el componente estudiante universitario se encontró que las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas en las que tuvieron un mejor desempeño fueron: práctica, cercana al estudiante y con sentido para la TO; aplicar conocimientos ubicados en la visión personal de TO, exigencia en la problematización más que en la memoria.

En los aportes se hace un llamado a desarrollar más la práctica y buscar la claridad en los conceptos, formas de evaluación del desempeño docente, y retroalimentación de los estudiantes hacia la malla curricular. En cuanto al abordaje del tema de calidad se espera calidad de la docencia, accesos a recursos, investigación de estudiantes y profesores, y toma de decisiones triestamentarias.

Vale decir, que los dos estudiantes que participaron en el estudio no realizaron su plan de estudios en el denominado “Plan de formación. Escuela de Terapia Ocupacional. Avanzando en la Innovación Curricular. Comisión Local de Innovación Curricular 2012-2014 (Mella, Cifuentes, González, Gutiérrez, Pardo, Soto, Tapia, Villaroel y Zavala, 2014) que está desarrollando actualmente el programa de TO de la Universidad de Chile.

6.2.2.4 Caracterización de los egresados de la Universidad de Chile

La caracterización se desarrolló para los cinco sujetos que participaron en la investigación. En los datos personales y educativos se encontró que cuatro pertenecen al género femenino y uno al masculino. Sus rangos de edad están entre los 20 y los 29 años. Las estrategias de enseñanza aprendizaje de mayor agrado para los egresados en su orden eran: las visitas a terrenos de práctica de la TO, seguido de las clases expositivas con enfoque crítico y las estrategias participativas en donde prima la reflexión y la construcción del conocimiento. Por último, en proporción similar el aprendizaje con movimiento, uso de dinámicas grupales, trabajo corporal, bitácora, frase de la clase, caminata de centración, mesas de diálogo, pasos prácticos, revisión crítica de literatura y libre expresión, entre otros. Ninguno de los sujetos ha tenido estudios anteriores o posteriores al plan de estudios.

En el trabajo, se encontró que tienen un tiempo de graduación que va de los tres meses a los dos años y cinco meses. Los campos de máxima experiencia laboral han sido en infante juvenil, justicia/bienestar social, salud física, educación y salud mental. El tiempo de experiencia laboral va de uno a dos años hasta dos años 1 mes a tres años, incluyendo el tiempo de las prácticas. Tres de los cinco sujetos han realizado estudios de actualización correspondientes a cursos, seminarios, talleres y otros. Indican que se debe cualificar el trabajo de un egresado a través de: educación continua y especialización, y reforzar la parte práctica en la formación de los terapeutas ocupacionales. Dentro de los comentarios se indica potenciar la formación continua y los programas de posgrado para la disciplina.

Vale anotar, que los egresados que participaron en el estudio no realizaron su plan de estudios en el denominado “Plan de formación. Escuela de Terapia Ocupacional.

Avanzando en la Innovación Curricular. Comisión Local de Innovación Curricular 2012-

2014) (Mella, et al., 2014), que está ejecutando actualmente el programa de TO de la Universidad de Chile.

6.2.2.5 Interpretación de la calidad de la educación de los directivos docentes de la Universidad de Chile

Los testimonios de los directivos docentes de la Universidad de Chile dan cuenta de la calidad de la educación superior a partir de varios elementos. En este apartado se presentarán los testimonios de los actores educativos y a su vez la interpretación que la investigadora propone sobre los mismos. Estos testimonios se organizan de manera inductiva. Uno de los directivos docentes manifiesta que la calidad de la educación superior en su programa se encuentra en todos los ámbitos

...siento que la calidad ha llevado a un aumento de una exigencia y de la excelencia entre comillas cada vez mayor en todos los ámbitos, hoy en día los ámbitos políticos, los cargos son concursables y tienes que demostrar que tú tienes especializaciones, has tenido experiencia etc., los profesionales que van, antes presentaban currículum hoy en día le piden una carpeta, donde puedan anexar otros antecedentes desde ayudantía, etc., para poder decidir; entonces el tema de la calidad siento que permea todos estos ámbitos, de una u otra forma y es una tendencia como de país en el fondo, ... además entendiendo que es a nivel internacional (A 02, 2016).

En este relato el directivo docente evidencia que el tema de la calidad de la educación superior no solo está referido a la educación, sino que también se encuentra en distintos ámbitos como en lo político, en lo laboral -al querer ingresar a un empleo o en la

prestación de un servicio-. A su vez, hace evidentes lineamientos internacionales que impactan el tema de la calidad en la educación superior. Otro directivo docente indica:

lo que no tiene que ocurrir [es] que tu entregues parte de tu vida privada para hacer un mejor trabajo en tu esfera profesional porque hasta qué punto eso es calidad contigo mismo, es que es una calidad contigo, entonces, yo creo que hay que discutirlo, ampliarlo no pensar que eso sólo me pasa a mí y a mi curso sino que le pasa a los otros colegas también, y tomar una decisión y decir mira es que yo disminuí la cantidad de clases presenciales y ya no estoy trabajando ... entonces, busco una alternativa que a lo mejor se parece más a las metodologías que utilizábamos antes en términos de clase, una prueba oral, posiblemente una presentación oral, etcétera que se adecúe a los recursos que tenemos porque no podemos pensar o armar un plan de calidad apuntando hacia un estándar si no tenemos recursos es que no se puede, no es posible, no es materialmente posible porque para hacerlo implica gastar elementos de tu tiempo, de tu vida privada y de otros ámbitos que no corresponde (A 01, 2016).

En este relato el directivo pone de manifiesto la calidad de la educación en relación con la calidad de vida de los docentes, es decir, se pone en una balanza los recursos materiales y no materiales que se tienen para dar cuenta real del tema de la calidad. En este sentido, pone en tensión el ideal y la realidad del tema de la calidad, pues a pesar de que es una responsabilidad del conjunto de los actores educativos evidencia la carga que puede tener un docente al asumirla y las adaptaciones que debe hacer el mismo para cumplirla dejando de lado el ideal y entrando a mediar la realidad.

Otro directivo docente manifiesta:

el cuidar de que la docencia logre tener un significado para los estudiantes... que le dieran un sentido político a la práctica de la terapia, yo soy bien de modelos en esa línea. Lo que Uds. [los estudiantes], hagan como profesionales es relevante para los derechos de las personas con las que ustedes trabajan, ..., también la investigación, el producir conocimiento, respetuoso, que dignifique a las personas, que entreguen saberes para que las personas puedan ejercer mejor sus derechos, que esté posicionado políticamente, es relevante.

Si les enseño..., que miren de la manera compleja la intervención para que puedan entender que la perspectiva de género, de etnia, de enfoque de discapacidad, atraviesa su práctica, su práctica no es neutra, que está situada y que ellos podrían ejercer un espacio de acción... de poder, que esté bien orientado de cara al respeto de las personas con quienes trabajan, es lo que a mí me gustaría como decir que es una docencia de calidad... desde mis conceptos más personales es que ellos ojalá le dieran un significado a lo que ellos aprenden y más allá de adquirir un contenido sino de que como que los vaya construyendo en su identidad profesional (A 03, 2016).

En este punto, se integran elementos importantes a la calidad. El primero, tiene que ver con la preocupación por una docencia de calidad donde se vincula el sentido político en la educación de los terapeutas ocupacionales. El segundo, los Derechos Humanos (DDHH) en la docencia y en la investigación. El tercero, en vínculo con el anterior sobre hacer evidente las perspectivas de género, etnia y discapacidad; y finalmente, la construcción de la identidad profesional.

Otro directivo docente incluye:

... la calidad está vinculada principalmente al desarrollo de programas que son participativos ..., yo creo que le da un sello bastante particular a los programas,... por ejemplo, los docentes (y los estudiantes) tienen la posibilidad de participar en el desarrollo de los programas, ... estamos constantemente siendo revisados ..., por los mismos profesores, que son responsables de curso, por las comisiones que velan porque sus programas se desarrollen de acuerdo a lo establecido y creo que esos son los elementos que le brindan calidad a nuestro programa formativo (A 05, 2016).

Aunque el actor educativo tiene incorporado el discurso naturalizado de la calidad desde aquella en relación con la acreditación, se evidencia que se interesa por puntualizar la importancia de la participación de los actores educativos en el desarrollo de los programas. Lo que denota que, a pesar de reconocer la calidad de la educación superior desde unos lineamientos internacionales y nacionales, evidencia el valor agregado de la participación.

Finalmente, un directivo docente indica: “creo que el concepto acá es un escenario siempre cambiante que requiere mejora continua, ese es como el gran concepto que se refiere a calidad como mejora continua” (A 04). Este relato denota el discurso naturalizado de la calidad de manera explícita, indicando que el mismo se ha asumido y ha tomado un espacio claro en el pensamiento de algunos docentes lo que posiblemente se refleje en sus prácticas investigativas, de docencia, extensión y gestión.

De acuerdo con los relatos de los directivos docentes se evidencia que la calidad es un tema que se ha ido incorporando en distintos sectores, desde lo político -representado en los lineamientos orientados por organizaciones internacionales y adherido por instituciones nacionales-, lo educativo y en la prestación de servicios, en este caso, de salud. Esta

concepción de política se relaciona con “un arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados” (Real academia española, 2017).

Además, la concepción articulada desde los directivos docentes vincula la calidad de vida de los docentes en los procesos de calidad de la educación, anotando que el esfuerzo que se realiza para dar cuenta de la calidad de los programas pone en riesgo las condiciones para un trabajo digno de los docentes. Lo cual se evidencia en asignarles la mayor responsabilidad a los docentes de transmitir la calidad en los programas, poco balance entre las actividades que demandan los procesos de acreditación (ligados al tema de calidad), dificultad en conseguir los recursos necesarios para cumplir con los procesos de acreditación o de modificar algunas estrategias metodológicas para responder a las demandas de los programas.

La calidad se vincula directamente con la docencia y a su vez, esta última se relaciona con la formación política; la inclusión de los DDHH a la docencia y a la investigación; incorporación de las perspectivas de género, etnia y discapacidad; lo cual se propone para la construcción de una identidad profesional. Finalmente, la calidad en relación con la participación de los docentes y los estudiantes en el desarrollo del programa.

En síntesis, la calidad de la educación superior es un tema que debe tener en cuenta las realidades de los docentes al incorporarse a la idea de acreditación de los programas, es necesario que vincule una posición política en la educación integrada con la fundamentación de los DDHH en procura de la consolidación de la identidad profesional, sin dejar de lado la participación de los actores educativos en el desarrollo de los programas.

6.2.2.6 Interpretación de la calidad de la educación de los estudiantes de la Universidad de Chile

Los dos estudiantes que participaron en la investigación tienen opiniones complementarias en torno a la calidad de la educación. Por un lado, se relata:

...particularmente en la escuela de terapia, tenemos una política bien abierta al diálogo y a entendernos, como una organización conjunta de las políticas de inclusión como la calidad de la educación ... que tenía que hacer, por ejemplo, laica, no sexista, inclusiva. Esta todo dentro de lo que nosotros recibimos como educación en TO, particularmente por la visión que tenemos como carrera, que es una carrera eminentemente social...

[Existe bastante] diálogo y entendimiento, por ejemplo, si hay una situación de discriminación, son bien críticos con respecto a la educación que estamos recibiendo tanto profes como estudiantes, entonces, hemos podido co-construir la escuela que queremos, y al menos yo y mi nivel de satisfacción con las políticas que tenemos como escuela, están dentro de lo muy satisfactorio, como entender que por ejemplo, tengo acceso a golpear la puerta y hablar con mi director de escuela y decirle derechamente y de frente lo que pienso acerca de un ramo o de algún profesor o de lo que estoy pasando, esto no pasa en otras escuelas de TO, o de otra disciplina (A 07, 2016).

Mientras que el otro estudiante indica:

[está] pendiente el tema de la calidad, ...es fundamental, pero a lo mejor en este momento no se le da ... la importancia que debería tener, ... yo creo que siempre está la necesidad y la opción de tener mejor calidad, pero a lo mejor falta ..., quizás

el recurso humano ... que nos hemos conformado porque somos una universidad de prestigio por años y años, pero eso se va desgastando, eso poco a poco va cayendo, ... muchos de los profesores que están en la escuela es por amor a la escuela, no es porque les den una muy buena calidad ... como trabajadores, ... o porque les paguen muy bien o les valoren su trabajo, es por amor a la escuela y me lo han dicho literalmente.

Y hay muchos campos clínicos que reciben estudiantes de la Universidad de Chile o porque tienen obligación por parte de un convenio a nivel gubernamental o por mucho amor a la escuela, ... entonces, eso habla de que claro hay una calidad de por medio, pero no necesariamente se están haciendo los trabajos pertinentes para que esa calidad se mantenga y mejore, ... (A 06, 2016).

En estos testimonios vuelve a hacerse evidente el tema de la calidad de la educación vinculada con principios que también son importantes en la profesión como son una educación laica, sin distinción de género e inclusiva. Y los elementos del diálogo, entendimiento y co-construcción de los actores educativos (estudiantes y profesores). A la vez, se mantiene la preocupación denominada en este caso por el recurso humano, puntualmente por los docentes, su situación laboral y personal. Estos tres componentes también han sido importantes para los directivos docentes de la Universidad.

A lo que se agrega, una aproximación clara de la profesión en el campo de los social, siendo crítica con su educación, integrando la noción de que la calidad es cambiante, por tanto, con posibilidad de transformación y crecimiento. Y la preocupación por la calidad ubicada en la relación con las instituciones de práctica profesional donde se educan los estudiantes.

En resumen, la calidad desde los estudiantes incorpora las preocupaciones de los directivos docentes por sus condiciones laborales, ingreso económico y reconocimiento; el diálogo entre estudiantes y profesores constituyéndose en una retroalimentación crítica; la inquietud por el trabajo digno de los docentes; la ubicación de la profesión en el campo de lo social, indicando los cambios en la calidad y su determinación en las instituciones de práctica profesional.

6.2.2.7 Interpretación de la calidad de la educación de los egresados de la Universidad de Chile

Los egresados plantean sus relatos desde su perspectiva sobre la calidad de la educación, algunos de ellos lo hacen desde la mirada antigua sobre su malla curricular. Un egresado indica:

Creo que ha mejorado, en un principio quizá no habían, cuando yo estudie, yo creo que, obviamente, uno siempre tiene aportes que hacer, esperando que las cosas funcionen mejor, o tener ramas que uno dijera como esto en verdad no me va a servir, o esas como inquietudes, pero yo creo que a medida que vas avanzando en segundo, tercer año en la universidad, ..., con el cambio de malla que hubo se quitaron ramas que yo consideraba que eran muy buenos para rescatar, Entonces, yo creo que si hay cosas que espero que con la nueva malla no se desborde el enfoque y los valores más ligados a la terapia.

Investigadora: ¿Cuál sería tu concepto sobre la calidad del programa?

Egresado: Quizá como de transformación, como lo que se está refiriendo en este momento (A 08, 2016).

Este testimonio por un lado visibiliza el tema de la calidad de la educación superior en el programa, situación que antes no percibían los estudiantes, a su vez define la calidad como transformación, connotación que se comparte con uno de los estudiantes del programa.

Otro egresado realiza un aporte que vale la pena indicar:

Mi concepto de calidad iría por el lado de mezclar integralmente, conjugar integralmente el saber teórico con el saber práctico, de ... tener una formación amplia, amplia en los distintos ámbitos de intervención del TO, de poder ir progresivamente adquiriendo las competencias ... (A 09, 2016).

Este egresado vincula la calidad de la educación superior con la integración del saber teórico con el práctico, la formación en los distintos ámbitos de intervención y el tema de las competencias. Lo cual brinda aportes al concepto y también, hace evidente el discurso naturalizado de las competencias en relación con el tema de calidad.

Otro egresado manifiesta:

La calidad está relacionada con la capacidad de organización, tiene que ver con los alumnos, con la malla curricular, con las instituciones de práctica profesional y docentes calificados. También con las horas destinadas a la docencia y la investigación, y la elección de directivos. Hay una preocupación por la organización del programa (A 10, 2016).

Esta apreciación da cuenta de la calidad con relación a la organización del programa y visibiliza algunos elementos fundamentales para la misma e importantes para los estudiantes como son: estudiantes, malla curricular, instituciones de práctica profesional y

docentes (horas para la docencia e investigación) y elección de directivos. Posiblemente estos elementos sin los procesos de acreditación pasarían desapercibidos en los programas.

En otro relato, el egresado dialoga sobre la calidad y se le sondea con otra pregunta para que señale de manera explícita cómo interpreta el tema.

La calidad del programa y de la universidad van de la mano, se encuentran en el mismo enfoque, en la misma línea. La relación con el programa es llevar a la educación a la excelencia (A 12, 2016).

Investigadora: ¿Cómo interpreta el tema de calidad en su programa en relación con las políticas de su Universidad?

Egresado: Los docentes tienen una larga trayectoria, se conforma como una familia. Cuando se evalúa mal no pasa nada a pesar de su desempeño (A 12, 2016).

La calidad se lleva al tema político, orientado por una preocupación por lo físico. Se nota que lo social y lo comunitario es lo menos tenido en cuenta, preocupación por el tema político del país, calidad en salud mental, no hay pagos por los estudiantes en los centros de práctica, existiendo una preocupación por estos últimos, no hay terapeutas ocupacionales a cargo (A 12, 2016).

En este relato se comparte el discurso naturalizado de la calidad de la educación en relación con las orientaciones de la universidad, el tema de la excelencia y de los insumos. Sin embargo, el egresado destaca la inquietud por las áreas sociales y comunitarias del ejercicio de la Terapia Ocupacional.

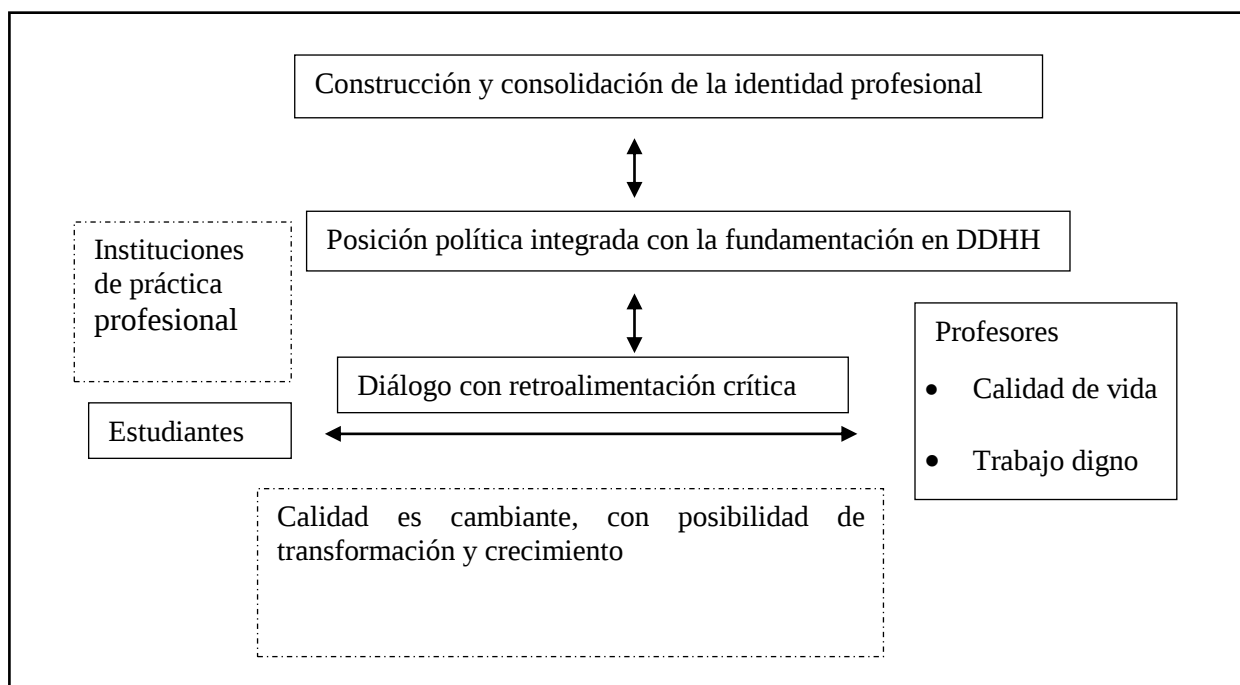
Recapitulando las ideas de los egresados en torno a la calidad de la educación superior se encuentran varios elementos: la perceptibilidad del tema de la calidad en los

programas, idea de transformación, integración del saber teórico y práctico, formación en distintos ámbitos, competencias, y preocupación por el componente social y comunitario en los programas.

6.2.2.8 Aproximación al concepto de calidad de los actores educativos de la Universidad de Chile

Una vez se ha construido de manera sintética las ideas de los actores educativos de la Universidad de Chile se propone la figura 14 que integra a manera de dimensiones su relación con la calidad. Se propone que los elementos que se presentan como líneas con guiones se encuentran en un intercambio constante con las otras dimensiones expuestas. En la gráfica los sujetos primordiales son los estudiantes y los profesores. Y las instituciones de práctica son los lugares de importancia crítica en la calidad de la educación superior de los terapeutas ocupacionales de la Universidad de Chile.

Figura 14. Aproximación al concepto de calidad de la educación de los actores educativos de la Universidad de Chile



Fuente: Elaboración propia.

6.2.2.9 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los directivos docentes de la Universidad de Chile

Los directivos docentes del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile evidencian cuatro puntos importantes: el proceso de enseñanza aprendizaje en TO, el estudiante, la reflexión y la enseñanza integral. En el primero y en el segundo, existen dos perspectivas, en la primera se evidencia una interrelación entre los sujetos estudiante y maestro, en la segunda, se aprecia un interés mayor por el proceso propio del estudiante. A continuación, se presentarán los relatos de los directivos docentes en donde se evidencian sus ideas en relación con los procesos académicos de enseñanza aprendizaje.

El actor educativo A 01 propone elementos sobre la enseñanza, la reflexión y los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en TO en tres de sus relatos:

En el fondo yo entiendo la enseñanza como un acto amoroso de querer apoyar y transformar y ayudar a la otra persona a que pueda perfeccionar y mejorar su conocimiento en un ámbito específico, en ese proceso la enseñanza no solamente es un acto que implica la transmisión de contenido, para nada, implica compartir elementos teóricos pero también implica compartir valores, compartir formas de ver la vida, ¡no!, y establecer ciertos valores o criterios básicos elementales como el respeto por la diversidad, el respeto por lo que la otra persona está diciendo,... (A 01, 2016).

Otro relato del mismo actor educativo indica:

Entonces, desde ese punto de vista, me interesa mucho, lo que hablamos hace un momento, de potenciar el desarrollo o reflexión crítica, de entender que cada estudiante tiene un punto de vista específico y que reconozca ese punto de vista o lo refuerce, o entender que no existe una verdad, sino que existen formas de entender una distinta situación (A 01, 2016).

...una forma de mirar cómo estamos enseñando Terapia Ocupacional y modificar los programas para que la formación tenga sentido con las situaciones actuales de la profesión. Entonces, yo creo que, sin duda, permite trabajar en esos otros ámbitos que hemos mencionado no, problemáticas sociales, no solamente salud, en el contexto de justicia, en inclusión educativa, en contextos comunitarios, es decir, en una serie de otros elementos o de otras áreas que, hasta antes de este proceso de innovación, no se abordaban de forma explícita en los procesos de formación (A 01, 2016).

También indica: “el proceso de enseñanza aprendizaje contribuye muchísimo para desarrollar otros tipos de competencias en los estudiantes para que sean más proactivas y proactivos en sus elementos” (A 01, 2016).

Otro actor educativo establece relaciones con el proceso de enseñanza aprendizaje a través de sus relatos:

el constructivismo claramente, el andamiaje, el entender que la persona no sólo se desarrolla en cuanto desarrolle sus propias habilidades sino en cuanto el concepto varía y que por lo tanto, esta construcción del profesional se da en esta interacción constante entre la persona y el concepto; en el concepto estamos nosotros, los que proveemos las oportunidades de aprendizaje y en ese sentido el hecho de que los procesos se van construyendo con las experiencias previas y con las que vas logrando en forma gradual y con todo lo que emerge del resto de las asignaturas también... (A 02, 2016).

En otro apartado se dice: “el diseño es interactivo y propositivo, con muchas tutorías, depende del número de estudiantes y de las posibilidades de la profe” (A 02, 2016).

Otro actor educativo indica sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en TO y sobre la reflexión:

estamos desafiados a un modelo educativo que nos propone que transmitimos esta área del saber en base a experiencias y también en base a conformar un rol profesional que se relaciona también con valores, entonces, creo que estamos

demandados o llamados a hacer una enseñanza más integral no siempre teniéndolo antes en la experiencia propia, ... (A 03, 2016).

..., pero hoy día tenemos un plan curricular que nos demanda poner atención a esos otros aspectos que está explicitado y que deberíamos dar cuenta y como yo veo algo que sí creo que está muy presente en la escuela ..., cómo hacer una mirada reflexiva y crítica de lo que es la intervención que hacemos los terapeutas ocupacionales respecto a las personas con quienes trabajamos. Eso es muy importante para la reflexión disciplinar siempre, situarla, posicionarla políticamente, orientar el proceso enseñanza aprendizaje también de manera reflexiva no suponer que está todo como funcionando bien, o en base a saberes como absolutos, que no permitan ese diálogo esa mirada más crítica de lo que hacemos (A 03, 2016).

Otro actor educativo se interesa por el estudiante e indica:

mi idea tiene que ver con estar focalizado en el aprendizaje más que en la enseñanza con intentar categorizar o hacer instalar como la didáctica desde la perspectiva de qué es lo que el otro necesita? más que en qué es lo que yo tengo que decir, me entiendes, es como mirar siempre desde la perspectiva del estudiante (A 04, 2016).

A lo que se añade:

el micro espacio donde las grandes conceptualizaciones de metodologías de enseñanza aprendizaje al final, se ven en la realidad con las características del estudiante, con lo que se pretende que ellos alcancen y ahí entonces en cada curso se requiere como un diseño bien reflexionado, bien pensado, el cuál debería ser el recorrido de las experiencias que va a instalar en cada curso (A 04, 2016).

Finalmente, otro actor educativo indica en relación con los procesos académicos de enseñanza aprendizaje:

cada curso tiene sus particularidades y pueden estar algunos mejores desarrollados que otros, lo que tiene que ver con la diversidad también de los docentes, sus propias habilidades en docencia, su formación en docencia, el interés de los estudiantes. Hay asignaturas y cursos que son mayor interés para los estudiantes que otras sin duda, entonces todos esos son elementos que van a interferir o van a potenciar un buen proceso desarrollo de enseñanza aprendizaje (A 05, 2016).

Además, indica sobre las competencias:

El programa es basado en competencia, este proceso de desarrollo aprendizaje tiene una característica bien particular, es complejo porque requiere del despliegue de habilidades ...de muchas habilidades por parte del estudiante, o sea no solamente el aprendizaje de conceptos. Ciertamente, sino que también de la expresión de esos aprendizajes o ciertos comportamientos esperados, entonces yo creo que eso es bien importante (A 05, 2016).

6.2.2.10 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Chile

Los estudiantes del programa de la Universidad de Chile enfatizan en dos puntos: en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los procesos de pensamiento que se dan en el mismo. Uno de los actores educativos indica:

Es un proceso horizontal, en cuanto a medida que yo enseño también aprendo, y a medida que yo aprendo también puedo enseñar... donde para poder enseñar no me puedo posicionar arriba de la persona a la que le estoy enseñando y tampoco como

aprendiendo me voy a estar posicionando por debajo, ... hay una instancia como de enseñanza aprendizaje ... [en donde] el aprendizaje es más personal y otra más colectiva pero que no se pueden separar una de la otra (A 07, 2016).

El mismo autor indica sobre la enseñanza aprendizaje en relación con los procesos de pensamiento:

Creo que se da de manera bien democrática y de la forma en que lo planteo, a excepción de algunas personas que son más bien como verticales en cuanto a la entrega del conocimiento... trabajamos en un modelo que si bien se podría criticar porque necesita mucho de memorizar, muchísima información pero, que también por otro lado nos permite y nos abre las puertas como a la crítica, la construcción, la destrucción y la construcción nuevamente de las cosas que hemos estado aprendiendo (A 07, 2016).

Otro estudiante propone tener en cuenta a los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje haciendo crítica a la memorización:

sería fundamental poder contar con gente o tutores o profesores que estén mucho más eh, presentes en la individualidad para ir fortaleciendo eso, fortaleciendo el proceso de aprender más que solamente memorizar, porque muchos ramos se caracterizan por eso, ... por casi promover la memorización que la concientización, la comprensión y la real evaluación de lo que estás aprendiendo y aprendiste (A 06, 2016).

En resumen, los estudiantes muestran la importancia del proceso enseñanza aprendizaje en dos puntos: el proceso de enseñanza aprendizaje y el pensamiento. En el primero dicen que es un proceso birideccional, horizontal y que debe tener en cuenta lo individual y lo colectivo. Además, resaltan la importancia de los profesores en el mismo. De la misma

manera, tienen en cuenta el pensamiento desde la crítica, la construcción, la comprensión, la concienciación y el razonamiento, entendiendo que la memorización es necesaria pero no debe ser lo fundamental.

6.2.2.11 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los egresados de la Universidad de Chile

Los egresados evidencian los procesos académicos de enseñanza aprendizaje con tres miradas: la primera y más fuerte entre la enseñanza y el aprendizaje, la segunda quien enseña y la tercera, con el estudiante. En relación con la primera se encontró: “la enseñanza puede ser más la parte práctica de cómo?, ¿cuándo?, y en dónde? ocurre el proceso de emplear conocimientos mientras que el aprendizaje ... es como el proceso más global cognitivo que ocurre luego de hacer la enseñanza” (A 09, 2016).

A lo que se agregan elementos sobre el ambiente y la experiencia en relación con el aprendizaje, el actor educativo dice sobre el aprendizaje: “no lo entiendo como un traspaso de información, sino como lo he mencionado anteriormente, tomar lo que viene externamente, la experiencia de cada uno y con eso lograr interiorizar el aprendizaje” (A 11, 2016). Otro egresado dice sobre el aprendizaje: “El aprendizaje se construye en conjunto con otro para lo cual se requiere comunicación” (A 12, 2016).

En el proceso de enseñanza aprendizaje se indica: “la enseñanza aprendizaje ... se media ... teniendo [en cuenta] el perfil de egresado” (A 09, 2016). El mismo actor educativo agrega:

Se evaluaban ciertos aspectos como cumplimiento de competencias en los diferentes cursos o niveles, si se cumplía pues se evidenciaba la competencia con el indicador que estaba, así se evidencia si el aprendizaje se adquirió. ... [en la] enseñanza de los

diferentes programas de los cursos, [se dan] diferentes estrategias pedagógicas para poder desarrollar ese aprendizaje que se [va] a medir bajo las competencias (A 09, 2016).

Otro actor educativo manifiesta en torno al proceso de enseñanza aprendizaje: Tiene que ver con las estrategias, modelos y enfoques en donde se realice reflexión y análisis; se apliquen metodologías activas y participativas” (A 10, 2016). Y, por último, en este punto, se incorpora la importancia de abordar en el currículo distintas cuestiones: “más por temáticas... de educación, de trabajo, de justicia, ... se cambió la estrategia de poner el ciclo vital a lo largo del currículo y cambiar a áreas de la Terapia ocupacional, justicia, beneficencia, ...” (A 09, 2018).

En un segundo momento, se habla de la capacidad del que enseña diciendo: “siempre he pensado que el aprendizaje, el más significativo, es el que queda y para lograr este aprendizaje, el querer aprender algo, tiene que ir de la mano con que sea algo interesante, entretenido y algo motivante para la persona” (A 08, 2016). Al mismo tiempo dice: “creo que algo diferente en nosotros como un vídeo, un análisis de un caso, una discusión, etc., hace que se activen otros aprendizajes, otras habilidades en nosotros para poder aprender” (A 08, 2016).

Finalmente, se encuentra el estudiante que manifiesta en relación con la enseñanza aprendizaje:

... la persona logre construir, un proactivo de cada persona y en eso el papel protagónico lo tienen los estudiantes. Entonces, en este caso no es que los profesores o educadores no les toque de lado, ellos tienen todas las herramientas,

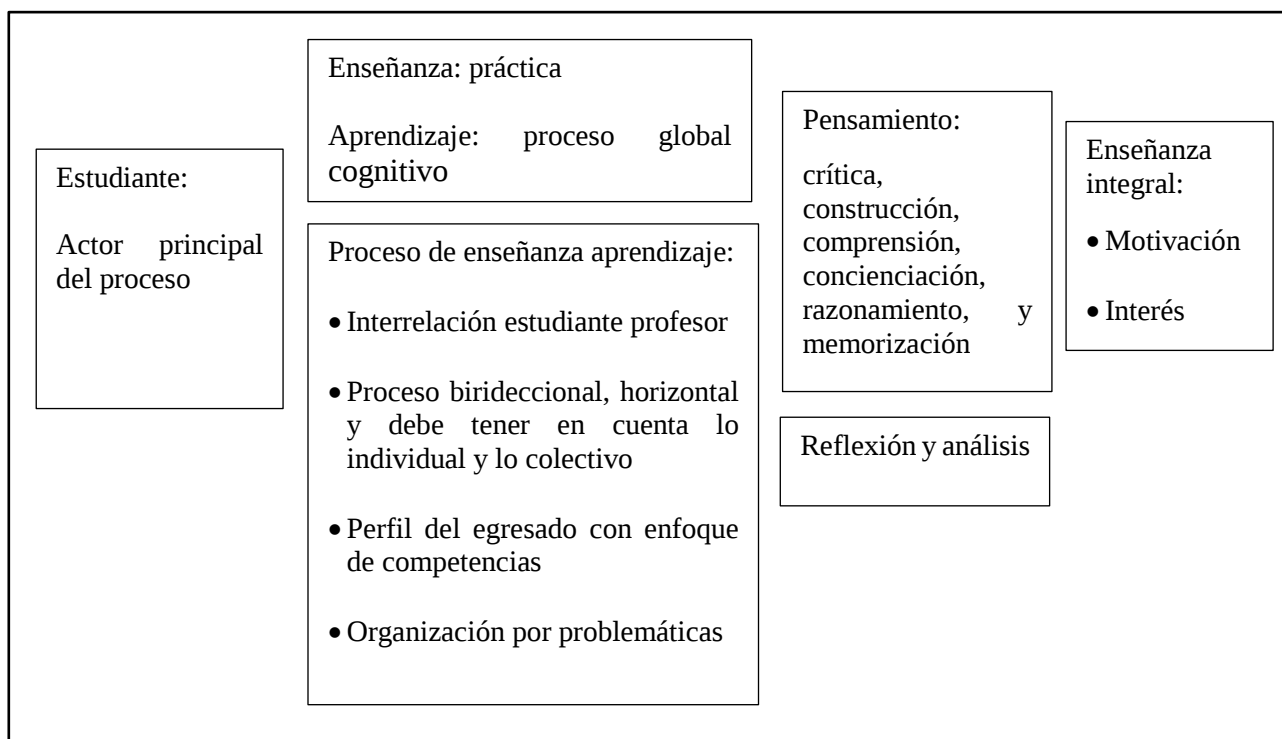
pero yo, no lo entiendo como un traspaso de información, sino que como lo he mencionado anteriormente, tomar lo que viene externamente, la experiencia de cada uno y con eso lograr interiorizar el aprendizaje (A 11, 2016).

Haciendo una sinópsis, la enseñanza aprendizaje se piensa como elementos aislados donde la primera es práctica y la segunda, es un proceso global cognitivo dentro de un ambiente, con valor a la experiencia y en el aprendizaje, se da en conjunto con otro. Como proceso se tiene en cuenta el perfil del egresado influenciado por el enfoque de competencias, en el proceso se incluye la reflexión y el análisis, y la organización por problemáticas. En un segundo punto, se presenta la capacidad de quien enseña teniendo en cuenta la motivación y el interés en busca de la estimulación de habilidades. Y, por último, el estudiante que se identifica como principal en el proceso.

6.2.2.12 Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos de la Universidad de Chile

En la aproximación al concepto se evidencian seis elementos: estudiante, algunos lo enuncian como personaje fundamental; enseñanza aprendizaje, desde dos perspectivas, una como procesos particulares y generales; pensamiento, reflexión y análisis, y enseñanza integral. Se diferencia el pensamiento y la reflexión y el análisis porque los actores educativos no los identifican como partes iguales (Ver figura 15).

Figura 15. Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile.



Fuente: Elaboración propia.

6.2.3 Calidad de la educación y procesos académicos de enseñanza aprendizaje en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia

6.2.3.1 Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia

La caracterización del programa se organiza a partir de la siguiente tabla.

Tabla 21. Caracterización del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia

Componentes	Elementos	Resultados
Programa	Nombre	Terapia Ocupacional
	Título que otorga	Terapeuta Ocupacional
	Requisitos para obtener el título que otorga el programa o créditos totales del plan de estudios	160 créditos
	Duración del plan de estudios	10 semestres
	Perfil del egresado	• Prestar servicios a nivel de promoción, prevención y rehabilitación en los sectores de salud, educación y trabajo. • Generar y ejecutar proyectos en relación con las necesidades de las personas y comunidades. • Investigar diversas temáticas en distintos sectores favoreciendo el bienestar ocupacional y la calidad de vida de personas y grupos sociales. • Gestionar y asesorar proyectos y programas donde se requiera la ocupación como medio y fin de desarrollo de sujetos y comunidades. • Asesorar en el diseño y ejecución de planes, programas y políticas de carácter privado y público. • Liderar procesos administrativos y de servicios en instituciones y organizaciones.
	Campos de acción	• Campo de protección social (sector salud y sector trabajo) • Campo de la educación
Docentes	Número de docentes de planta o de carrera adscritos al programa con grado de Licenciado en TO o TO que se encargan de las asignaturas propias de la disciplina	12
	Número de docentes de planta o de carrera adscritos al programa que tienen dedicación exclusiva	1
	Número de jornadas de tiempo completo	5
	Número de otras jornadas docentes	Medio tiempo = 1 Cátedra 21 horas = 4

		Cátedra 18 horas = 1
	Norma o reglamentación que orienta la carrera docente	Decreto 1279 de junio 19 de 2002
Estudiantes y egresados	Número de estudiantes por año matriculados del 2006 al 2016	1956
	Número total de estudiantes del programa (a febrero 2017)	147
	Número de egresados del programa desde 2006-2016	326
	Norma o reglamentación que orienta a los estudiantes de la universidad	Acuerdo 008 de 2008 Estatuto estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones académicas
Prácticas	Prácticas profesionales tradicionales de programa o escenarios en las que se desarrollan	Según el Acuerdo 540 de 2018 las prácticas son de dos tipos: 1. Práctica profesional integral en educación, en biosocial, en psicosocial, y en sociolaboral 2. Práctica profesional avanzada en niñez, juventud, adultez y adultez mayor
	Prácticas profesionales emergentes del programa o escenarios en las que se desarrollan	-Práctica profesional avanzada en comunidad
	Número total de prácticas del programa que debe cursar el estudiante para obtener el título	5

Fuente: Elaboración propia basada en Peñas, Méndez, Duarte, Murillo, Alarcón, y Parra, 2013; Consejo de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia., 2018.

6.2.3.2 Caracterización de los directivos docentes de la Universidad Nacional de Colombia

El grupo de directivos docentes que participó en la investigación estuvo conformado por cinco sujetos, de estos sujetos tres son Terapeutas Ocupacionales docentes del programa y dos son egresados de otra disciplina y han sido docentes del programa. En los datos personales y educativos se halló: tres de los sujetos participantes se encontraban en un rango de 40 a 49 años, uno de 50 a 59 años y uno de 60 a 69 años. Todos con estudios de maestría, dos con especialización y uno con estudio de doctorado. Uno de los sujetos es de cátedra con una dedicación mayor a medio tiempo y el resto de los directivos docentes es

de tiempo completo. Uno de los directivos docentes tiene tiempo de experiencia profesional de 16 a 20 años, tres de 26 a 30 años y uno, más de 30 años. Ninguno ha realizado estudios de actualización para asumir cargos directivos.

En el tema docente se encontró experiencia docente de los 16 a los 20 años, un docente; y el resto de los 21 a los 31 años. Las estrategias de enseñanza aprendizaje agrupadas de acuerdo con los relatos han sido en mayor proporción el estudio de casos y las soluciones centradas en el problema, y en una proporción menor pero igual: el seminario investigativo, desarrollo de proyectos y portafolios, comunicación oral con los alumnos, retroalimentación, estrategias con ayudas virtuales, búsquedas en bases de datos, creación de videos, lectura crítica de textos, lectura previa de documentos y desarrollo de talleres. Cuatro de los sujetos han realizado estudios de actualización en relación con la docencia.

6.2.3.3 Caracterización de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia

Los estudiantes que respondieron a la invitación para participar fueron seis. En los datos sociodemográficos se encontró que tres pertenecen al género femenino y tres al masculino: dos tienen entre 15 y 19 años, tres entre 20 y 29 años, y uno entre 30 y 39 años. Los seis participantes viven con sus núcleos familiares con quienes tienen relaciones sociales y emocionales: buenas, muy buenas y excelentes. Todos son solteros y no tienen hijos. Cuentan con redes de apoyo familiar y social para el desarrollo de sus actividades académicas y personales.

Uno de los sujetos reporta que no tiene condiciones económicas para el desarrollo de sus actividades de autocuidado, universitarias y, de esparcimiento y tiempo libre; el resto

de los sujetos indica que tienen condiciones económicas adecuadas. Cinco de los sujetos reportan que trabajan en tiempos parciales que van desde las cinco hasta las 24 horas.

En los antecedentes educativos se encontró que todos realizaron su educación media en Bogotá, tres en instituciones públicas y tres en privadas. Cuatro no han realizado otros estudios y dos han realizado estudios relacionados con la TO. Los estudiantes consideran que algunos elementos para abordar el tema de la calidad tienen que ver con: análisis crítico de la enseñanza; estrategias de aprendizaje; el rendimiento del estudiante y el agrado por hacer lo que le gusta; autonomía del estudiante, acompañamiento y orientación académica; comunicación asertiva docente estudiante; comunicación entre maestras estudiantes para la construcción de planes curriculares y programas de las asignaturas; disponibilidad de docentes y de recursos; interacción con profesionales y estudiantes de otras carreras; evaluación constante de procesos formativos, materias, entre otros; acordes a los principios de la profesión; pertinencia de algunas asignaturas; pertinencia, en relación con necesidades de la población colombiana; informes de las prácticas; y convenio para prácticas.

Los estudiantes también proponen elementos para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en su programa: organización del Comité Académico Estudiantil (CAETO) para retroalimentar los procesos educativos; identificar fortalezas y debilidades de cada asignatura, reestructurando su contenido; procesos de diálogo docente estudiante en donde se retroalimente el método de enseñanza aprendizaje; reconocer habilidades e intereses de los estudiantes; fortalecer los componentes prácticos en todas las materias y desde los primeros semestres; acompañamiento a la formación de asignaturas sobre conocimientos biomédicos; favorecer el trabajo individual; promoción de la investigación en distintas materias; y autonomía de los estudiantes.

6.2.3.4 Caracterización de los egresados de la Universidad Nacional de Colombia

En este grupo participaron cuatro sujetos. En los datos personales y educativos se encontró que tres sujetos pertenecen al género femenino y uno al masculino. Los rasgos de edad de tres sujetos se encuentran entre los 20 y los 29 años, y uno entre los 30 y los 39 años. Las estrategias de enseñanza aprendizaje de mayor agrado para los egresados en mayor proporción fueron la resolución de talleres articulando teoría y práctica, y para el conocimiento biológico. En segunda e igual proporción: presentaciones, proyectos, investigaciones, estudios de caso, informes, temas por grupos de trabajo, exposición de temas, seminario, discurso para transmitir experiencias significativas y emocionales, ejercicios de reflexividad sobre el ejercicio profesional y personal, y autoaprendizaje. Han realizado estudios de Maestría, otro sujeto tiene el título de Maestría, un sujeto ha efectuado un curso con poca relación con el campo de estudio de la TO, y uno no ha realizado estudios.

En el apartado de trabajo se halló que el tiempo de graduación de los sujetos va desde el año y 7 meses hasta los 5 años y 2 meses. Tres de los sujetos se han desempeñado en educación y uno en salud física. El tiempo de experiencia laboral va de 1 a 2 años hasta 5 años 1 mes a 6 años. Dos de los cuatro sujetos han realizado estudios de actualización. Buscando la cualificación de los egresados los sujetos indican que es necesario favorecer la asertividad y la escucha de opiniones de otros, propiciar red de egresados en donde se den a conocer experiencias en los sitios de trabajo, y fortalecer la opción de capacitación para los egresados en relación a las necesidades laborales. A lo que se agrega la importancia de contar con investigaciones que tengan en cuenta la voz de los actores educativos para

evaluar los conceptos de la profesión permitiendo profundización en los temas campo de estudio de la TO.

6.2.3.5 Interpretación de la calidad de la educación de los directivos docentes de la Universidad Nacional de Colombia

El concepto de calidad encontrado en los directivos docentes de la universidad se constituye también de varios componentes: valores y relaciones, procesos de pensamiento, necesidades de un grupo o persona, espacios de decisión, y ética y bioética. En cuanto al primer componente los relatos indican:

no solamente que sea un buen elemento, sino que la universidad si haya pasado por esa persona, que haya una formación en valores, creo que los valores son fundamentales para hacer de esa persona un excelente producto y no solamente los conocimientos, de pronto a veces se toma como si la calidad solamente fuera en la parte investigativa y no puede ser solamente dirigida a qué tantas publicaciones sino que para mí es más el efecto dentro del egresado y esa persona que sale con la que se puede hablar (I 01, 2016).

En el componente de valores y relaciones se pueden incluir las cualidades, el mismo directivo docente indica:

la calidad también está en lo que son las cualidades personales, nosotros no solamente queremos los mejores terapeutas ocupacionales sino las mejores personas, queremos que antes de ser buenos profesionales sean buenas personas, entonces es estarles mostrando a nuestros estudiantes que se están formando que es importante ser bueno pero ser bueno con respeto, siendo responsable, siendo

cumplidos, ese tipo de cosas amables, saludando, cosas sencillas que hacen que la vida sea mucho más amable (I 01, 2016).

En el primer componente, valores y relaciones, vale presentar el siguiente relato:

...esa calidad es un trabajo uno a uno, es decir, es en los grupos de estudiantes uno tener la oportunidad de llegar... casi que individualmente, y ahí hay dos opciones que creería yo que se podrían hacer, uno es lo que no hemos aprovechado suficientemente ... que es la consejería. [Y el segundo,], es un contacto que obliga a que uno tenga una mejor aproximación que cuando uno está dictando la diapositiva uno, la dos, y la tres, a 40 personas que miren haber que hacen, ..., creo que desarrollé un método, yo estoy feliz de poder hacerlo de esa manera (I 04, 2016).

A lo que agrega otro actor educativo:

...es muy difícil hablar de la calidad de la educación porque más allá de medir lo que se les está dando, ¿cómo se les está dando? es también esa relación de pares entre docentes y dicentes, esa relación que uno fomenta y ese acompañar en ese ... pedacito de vida que le permiten a uno, y digamos cuando es docente universitario se siente ... esa responsabilidad (I 05, 2016).

Otro relato profundiza la concepción de calidad:

cuando uno habla de calidad en la educación ..., siempre tendría que pensar en digamos si lo que se le está dando a un estudiante es lo que el realmente necesita para poder responder a eso que como programa se propone y aparte de que si lo que le estoy dando, es si se los estoy dando en la forma en que él requiere y el entorno y la condición de país, o de sociedad a la que él se va a enfrentar realmente lo requiere, y ... si eso responde también a las ... particularidades específicas de ese

grupo al que yo este direccionando esos procesos, en ese sentido yo pienso que digamos es un reto definitivo (I 05, 2016).

Como segundo componente se encuentra los procesos de pensamiento: “nosotros [las universidades] tenemos que sacar gente con pensamiento crítico, ..., con pensamiento crítico y que de verdad ante los problemas sepan analizar y puedan buscar soluciones” (I 02, 2016). A lo que otro directivo docente agrega: “más allá de formarlos para que sepan ejercer también es para que sepan pensar, para que sepan hacer una toma de decisiones oportuna, para que sean recursivos y que tengan mil soluciones ante un problema” (I 05, 2016).

El tercer componente necesidades de un grupo o de una persona se encuentra en los relatos: “en mi caso en TO que tanta respuesta le podemos dar a los seres humanos y a los grupos de personas que necesitan ese servicio” (I 01, 2016). También se manifiesta en otro directivo docente: “yo creo que debemos conocer bien cuáles son las necesidades de un país, ..., de un grupo poblacional, de una persona ¿sí?, todo eso y eso implica tiempo e integración a un curriculum” (I 02, 2016). En el mismo sentido, otro directivo docente plantea las acciones profesionales en relación con la calidad de la educación: “hay que leer los rankings, mirar las cosas y todo, pero la calidad no es eso, la calidad creo que es un bien superior que tiene que ver es con el impacto de las acciones de los profesionales” (I 04, 2016).

El cuarto componente da cuenta de espacios de decisión, y se presenta al indagar más sobre la calidad de la educación. A continuación, se presenta este diálogo:

Investigadora: ...se refleja que hay una formación integral en la Universidad Nacional, ¿qué nos faltaría para llegar a ese ideal de calidad en el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional?

Entrevistado: ...permea las instancias o los diferentes espacios de decisión, de injerencia, de toma de decisiones trascendentales para todo el país, no solo de Terapia Ocupacional a nivel institucional, ... Pero terminamos siendo unos ejecutores en campo más no unos decisores de alto nivel que podamos a partir de esas decisiones potenciar nuestra profesión. Ser más propositivo para la gestión de soluciones para los problemas propios de la Terapia Ocupacional (I 03, 2016).

Finalmente, el componente de ética:

también hay que pensar en la calidad, eh de los procesos investigativos, de los procesos digamos incluso porque no de extensión porque tiene que ver con las comunidades, eh y bueno a mí se me antoja un poco que cuando uno necesariamente hable de calidad de esos procesos, yo diría que también tendría que hablar de los procesos éticos y bioéticos relacionados con los mismos, ... (I 05, 2016).

En síntesis, la calidad de la educación para los directivos docentes tiene que ver con varios componentes. En primer lugar, los sujetos, sus valores, sus cualidades y sus relaciones; luego los propios procesos de pensamiento de estos sujetos; después con las respuestas que los mismos le dan a las necesidades de los grupos sociales y de otros sujetos que lo requieren; tiene que ver también con salir de la necesidad particular y visibilizar la calidad de la educación en perspectiva de toma de decisiones para el país que impacten otros ámbitos saliendo de lo profesional y finalmente, no olvidar la ética y la bioética.

6.2.3.6 Interpretación de la calidad de la educación superior de los estudiantes del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia

El concepto de calidad de los estudiantes tiene varias dimensiones: estudiantes, docentes y formación. Por ejemplo, los estudiantes indican que la calidad no está solamente

en la Universidad como institución sino también en los estudiantes como parte de esta. En sus relatos se encuentra:

...por ejemplo., ... [en el tema de] los procesos de desvinculación del conflicto armado, [los profesores cuestionan] mire está pasando esta situación con las guerrillas, ya se acabaron ciertas cosas, pero hay otras pendientes como procesos de perdón y no se está haciendo, sino que simplemente se está volviendo a generar odio, ¿usted qué haría? ¡Entonces uno queda como uy! Quiero ver paz y uno empieza a generar critica entonces yo diría que la U nos da herramientas y nosotros tenemos que usarlas (I 06, 2016).

Otro estudiante manifiesta en este mismo sentido de responsabilidad:

Yo creo que el programa tiene las herramientas y nos brinda las herramientas, eso ya va en el estudiante para mí concepto es la apropiación de esos conocimientos, el uso que hace de esas herramientas que nos están dando a la mano, si el estudiante no se apropia de las herramientas que nos dan, si yo no me hago participe de la educación, entonces, yo no voy a poder responder a las necesidades cuando salga a un mundo laboral, a una realidad profesional (I 07, 2016).

En el tema de los estudiantes, también se reconoce como el programa de estudios le da valor a la voz de los futuros terapeutas ocupacionales, lo que se considera como un elemento de la calidad de la educación superior. El estudiante indica:

...a mí me ha sorprendido los procesos, o como el Departamento se preocupa por la formación de los estudiantes, es decir, muchas veces se tienen en cuenta, se escucha mucho a los estudiantes, las tutorías de las cohortes de los estudiantes son muy importantes y creo que eso incide un poco en el acompañamiento y en la calidad como tal que se le da, entonces, hablamos que en la universidad la formación es

integral y que el acompañamiento y el bienestar de los estudiantes también prima (I 09, 2016).

La posibilidad de escuchar la voz de los estudiantes y articular el diálogo con las profesoras se materializa a través de una organización como lo manifiesta un estudiante:

...como consecuencia de ese paro se reunió toda la carrera de Terapia Ocupacional prácticas, básicas, todas las profes, nos reunimos a hablar de la carrera sí, entonces, a hablar de lo que está pasando, de lo que estamos haciendo, cómo van las cosas y realmente yo creo que fue donde se materializó pues que los estudiantes y las mismas profesoras se preocuparan por la calidad y ahí nació algo que se llama CAETO (Comité Académico Estudiantil de Terapia Ocupacional) (I 11, 2016).

Como otro elemento importante en la calidad se encuentran los docentes. Ellos son reconocidos como fundamentales en el aprendizaje. Un estudiante manifiesta: “la capacidad docente que tiene la universidad para motivar al estudiante a estudiar que no sea solo como apréndase esto y usted mirará” (I 06, 2016). Por otro lado, se reconoce el impulso que el docente le brinda a distintos procesos a través de la siguiente enunciación: “Considero que la calidad se dio en esa mirada crítica, social, analítica que empujan las docentes, yo creo que son un fuerte empuje para abrirle a uno los ojos, bastante” (I 08, 2016).

Lo que se complementa en relación con los docentes:

...nos han hecho énfasis como en el aporte a la sociedad sí? La mirada también reflexiva de las cosas como de no comer todo entero sino tener una postura crítica y defenderla y argumentarla realmente, como también el aporte a población vulnerable (I 10, 2016).

Finalmente, algunos relatos tienen en cuenta la formación. En ellos muestran:

Una formación integral que responda a las necesidades de los diferentes contextos, que forme a los profesionales con una mirada crítica y analítica de lo que está sucediendo a su alrededor y que se formen éticamente que, si bien se necesitan, si bien unos recursos tanto físicos que vayan a la par del avance tecnológico, también unos recursos humanos (I 08, 2016).

A lo que se agrega:

Hay una calidad enfocada a la formación social, ciudadana, o política, el énfasis está, pero pareciera que hay algo de trasfondo, uno lo siente de esa manera, pero si está el enfoque digamos en esas temáticas, de responder a esas necesidades siendo además, universidad pública uno espera que los profesionales brinden al crecimiento social (I 08, 2016).

Otro estudiante plantea:

la formación en la universidad pretende ser un poco diferente, a los demás programas y las demás universidades, generalmente se resalta que el estudiante y el egresado de la UNAL es una persona más crítica, en su quehacer, en la realidad social, en las condiciones nacionales políticas y como tal del ejercicio de la profesión, entonces, ¿de qué manera? nosotros como universidad pública tenemos un compromiso de retribuirle eso a la posibilidad que nos ha dado la sociedad ya que nos ha dado la posibilidad de formarnos en la UNAL (I 09, 2016).

También se dice en relación con formar una cultura investigativa: “o sea que se pueda potenciar con estímulos académicos, yo creo que de fondo la financiación de la educación superior [se puede dar por medio de] estímulos académicos para formar esa cultura investigativa tal vez reconocimiento ...” (I 11, 2016).

En resumen, la calidad para los estudiantes de la UNAL tiene en cuenta tres dimensiones: los estudiantes, los profesores y la formación. En los estudiantes, son ellos mismos quienes reconocen que la universidad les brinda herramientas para el desarrollo de sus procesos e indican que son ellos quienes debe hacer uso de estas en los temas coyunturales de la sociedad. A su vez, reconocen la importancia de su voz en la construcción de los procesos de calidad de la educación superior, y su organización como colectivo, así como el acompañamiento de sus tutores-profesores orientado al bienestar. En la dimensión docentes, se evidencia la intención de motivar, orientar en la reflexión, la postura crítica, el análisis, la argumentación y aporte social. En la tercera dimensión se menciona una formación integral que se relaciona con responder a distintos contextos, formación ética, ciudadana, política e investigativa con retribución social.

6.2.3.7 Interpretación de la calidad de la educación de los egresados de la Universidad Nacional de Colombia

Los cuatro egresados de la UNAL expresan varias ideas en sus relatos, pero destacan tres elementos importantes: la construcción social, la historia y la elaboración de un sujeto político. Estos elementos salen del discurso naturalizado de la calidad en donde se hace mención a los rankings, los mejores docentes con formación de posgrado y la calidad como respuesta a las demandas del mercado. En el primer elemento, la construcción social, se encuentra que un egresado manifiesta:

Con relación a la calidad siempre se está buscando una persona que se vea [que tiene] una formación, que tenga una academia, que más que una respuesta al mercado sea una persona que tenga la visión para cambiar la educación para llevar sus saberes a un escenario práctico, pero sobre todo en pro de la construcción social (I 12, 2016).

Otro actor educativo, amplia esta construcción hacia la mirada del campo de estudio de la terapia ocupacional en relación con la ocupación humana indicando:

...todas absolutamente todas analizamos la ocupación, y la ocupación es una sola, no la podemos dividir en trabajo, en escuela, es la ocupación y las otras son nuestras áreas ocupacionales, pero siempre vamos nosotros a nuestra base a nuestro fundamento, que es la ocupación, y si hay que fortalecerla más de una forma integral creo (I 15, 2016).

En la concepción de calidad se indica que se debe tener en cuenta a los mejores docentes, la evaluación y la investigación. Los cuales son componentes reconocidos en la tendencia por la calidad. A la vez, se hace una valoración por la historia.

el programa ideal debe eh o sea darle fuerza a la historia ..., o sea tener en cuenta mucho la historia y no solo que sea una asignatura donde uno ve dos clases de cómo se formula TO, sino darle fuerza porque eso es lo que somos (I 13, 2016).

Finalmente, se propone una mirada hacia la formación del sujeto político en la educación de los terapeutas ocupacionales, esta idea parte de una crítica a la educación. El relato lo hace evidente:

...para suplir esas necesidades inmediatas de la población, pero no necesariamente esas necesidades inmediatas son las necesidades reales, entonces va lo que hablábamos en un momento que lo que hacen es remediar el momento el ahora pero no se permite mirar a fondo si esa es la problemática principal, y no aplica solo para la parte de salud, aplica para todas las áreas del conocimiento (I 14, 2016).

Ante la misma crítica planteada se evidencia una solución:

Llevando a los terapeutas hacia el ámbito político, definitivamente, porque se promulgan las leyes pero quien las promulga no tiene conocimiento real de lo que

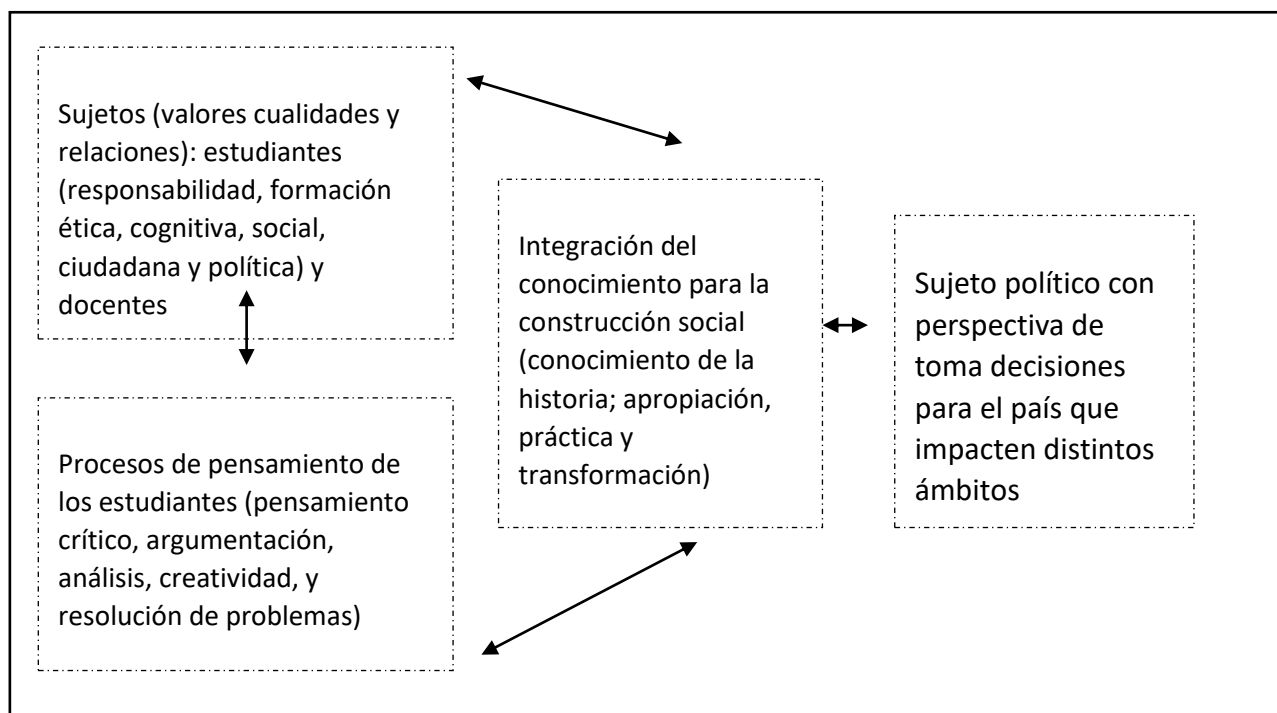
está pasando abajo, te lo digo cuando me refiero abajo, me refiero a la gente en estar en contacto con las personas, los que promulgan las leyes en relación a eso son personas que no tiene conocimiento de lo que realmente ocurre ..., buscan es equilibrar el mercado pero no equilibrar las necesidades y el bienestar de cada habitante o de cada persona... (I 14, 2016).

En resumen, la calidad de la educación superior para los egresados se vincula con la construcción social, la historia y la configuración de sujetos políticos. En la construcción social se hace mención a la importancia de modificar la perspectiva de la ocupación de manera que esta nueva tendencia gire en torno a la resolución de problemas de aquellos que tienen una dificultad en su ocupación. En relación con la historia, se reclama por el valor de la historia en la educación de los terapeutas ocupacionales para reconocer los propios caminos, lo que se constituye en un reconocimiento sobre la memoria. Y, la formación de sujeto político donde se propone la importancia del pensamiento crítico para conocer, analizar y proponer formas de aproximarse a los sujetos y grupos sociales dando cuenta de sus propias necesidades.

6.2.3.8 Aproximación al concepto de calidad de los actores educativos de la Universidad Nacional de Colombia

Luego de construir a través de los relatos de los actores educativos la concepción de calidad de la educación superior se propone la figura 16 que agrupa estas ideas. Se construyen entonces cuatro elementos interrelacionados: sujetos de la acción educativa, procesos de pensamiento, lo cual posibilita la integración del conocimiento y la construcción de sujetos políticos.

Figura 16. Aproximación al concepto de la calidad de la educación de los actores educativos de la Universidad Nacional de Colombia



Fuente: Elaboración propia.

6.2.3.9 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los directivos docentes de la Universidad Nacional de Colombia

Los directivos docentes del programa de la Universidad Nacional de Colombia dan relevancia a varios componentes: psicosociales, proceso enseñanza aprendizaje, docente y construcción del conocimiento. En el componente psicosocial se dice:

Terapia Ocupacional es una profesión que tiene que ver con los seres humanos por lo cual no son solo los conocimientos que se necesitan enseñar y aprender, son las actitudes personales y las habilidades que son indispensables desarrollar y allí es donde debemos hacer un mayor énfasis (I 01, 2016).

Otro directivo docente manifiesta: “Tener la capacidad de producir motivación y cambios permanentes en un individuo al brindar un conocimiento respaldado por una experiencia” (I 02, 2016).

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje se comenta:

Esto es un proceso que se va dando con cada grupo, el ritmo es diferente y particular, por más que uno haya dado una asignatura por muchos años, cada grupo de estudiantes permite o no permite avanzar en diferentes aspectos. Por eso las pedagogías y las metodologías deben variar (I 01, 2016).

A lo que agrega:

Nosotros debemos tal vez invertir un tiempo a lo que son los procesos pedagógicos a lo que son las estrategias pedagógicas, pero como grupo tal vez no nos hemos puesto a trabajar en el método de enseñanza aprendizaje y no hemos ideado según las asignaturas que estrategias se dan con más fortaleza o más fuerza, y creo que también tendría que ser un punto por trabajar (I 01, 2016).

Del tercer componente los docentes dicen:

... a mí me parece que todos, no solo el coordinador, todos los docentes deberían estar dispuestos a decirles a los estudiantes: vengan aquí cuando quieran. ... pero si ser muy cuidadoso en saber que estudiante necesita esa ayuda y como se le da, si es como te digo, todo tiene su límite... (I 02, 2016).

Otro actor educativo indica sobre el papel de los profesores: “yo pienso que debe ser un proceso de acompañamiento por parte del docente, que le entregue al estudiante herramientas que le permita de alguna manera hacer sus propios procesos de aprendizaje...” (I 05, 2016). A lo que se añade: “y de intercambiar digamos, como en ese

proceso de auto aprendizaje, de cambiar, de doble vía, de combinar, de compartir, de recibir y de dar ...” (I 05, 2016).

Finalmente, en cuanto a la construcción del conocimiento los actores educativos relatan:

cada vez tener más estrategias de construir ese conocimiento con los estudiantes a través de proyectos, de trabajos que se desarrollan durante un tiempo y un espacio, cada día, menos lo de memoria, pero creo que también cada día hay que trabajar más el análisis y como trascender en el aprendizaje, ... (I 01, 2016).

Otro directivo docente indica:

yo siento que una de las cosas que más molesta a un estudiante o más lo confunden es que ven que reciben una enseñanza, pero ven que ni siquiera la aplican ¿sí?, yo creo que hay que ser buen modelo y aplicar lo que uno está enseñando definitivamente, ... (I 02, 2016).

Y se agrega en relación con la importancia de formar en el trabajo en equipo y en el trabajo colaborativo:

Si, entonces yo creo que en eso también se falla mucho, porque a los estudiantes se les exige, pero, pero no se practica, no se forma tampoco para eso ..., es decir, terminan aprendiendo, pero a punta de golpes, a punta de estar peleando con otros [estudiantes]... (I 02, 2016).

Otro directivo docente indica en relación con el proceso enseñanza aprendizaje:

es un proceso de construcción en doble vía... yo pensaría que son las condiciones y las experiencias que permiten transformar y mejorar obviamente las capacidades de las personas para poder desenvolverse en un contexto y para poder responder a las

problemáticas que le plantea ese mismo contexto, con miras a tener una realidad distinta (I 03, 2016).

También se dice: “es un proceso cambiante ... que va en espiral, es decir, en la medida que uno valla enseñando más uno cree que enseña, pero lo que esta es aprendiendo justamente, ...” (I 04, 2016). La experiencia de ser docente va enriqueciendo distintos elementos para la enseñanza. A lo que se añade: “Debe incorporar mayores acercamientos a la realidad del contexto y fortalecer la acción, la práctica, teniendo en cuenta su esencia en servicios humanos” (I 03, 2016).

En resumen, se evidencia que los directivos docentes tienen en cuenta en menor proporción componentes psicosociales como actitudes y habilidades en conjunto con las emociones, el conocimiento y la experiencia. Un segundo componente, es el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se incluye su particularidad y las estrategias pedagógicas y metodológicas; y finalmente, la construcción del conocimiento a la cual se le da mayor relevancia en sus relatos.

6.2.3.10 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia

Los estudiantes que participaron en la investigación identifican cuatro componentes: aprendizaje, estudiantes, docentes, y enseñanza aprendizaje. Con relación al primero los estudiantes relatan:

Pues es que para mí son muy complementarios, porque yo enseño y tú aprendes, y tú me enseñas yo aprendo, entonces son herramientas básicas y muy útiles para el momento del desarrollo académico, y que se presentan no solo entre maestro y estudiante recíprocamente sino también entre nosotros como estudiantes ya que nos

apoyamos mucho, y su uso adecuado hace que nuestra formación sea mucho mejor, ... (I 06, 2016).

Otro estudiante manifiesta:

Es como un intercambio mutuo no solamente el docente le está enseñando a uno, sino que uno también le está enseñando al docente muchas cosas, y creo que hay muchos profes que también son receptivos en ciertas cosas que de pronto uno a veces puede brindar (I 10, 2016).

En cuanto al componente de los estudiantes los actores educativos precisan sobre el proceso de enseñanza aprendizaje haciendo énfasis en los futuros profesionales. Ellos manifiestan:

Cómo lo he vivido, yo creo que es como un método que busca que el estudiante reflexione, que vaya más allá, si bien en básicas [asignaturas iniciales de la carrera] pues a uno digamos que lo tratan de enfocar y darle información, ya después [en práctica] ... lo van soltando y que haya un proceso más reflexivo, que si se brinda el conocimiento pero propone que el estudiante valla más de lo que le están dando, que sea más propositivo, más crítico desde diferentes metodologías (I 08, 2016).

Otro estudiante indica:

[El propósito del programa] es formar personas, se tiene muy en cuenta las personas que se están formando para ser terapeutas ocupacionales, pues digamos considero que deben tener ciertas cualidades, capacidades, virtudes, solidaridad, trabajo social, trabajo en equipo, y creo que de ahí se parte para formar todo el tema del conocimiento específico donde la base que se tiene en el programa es lo personal y de ahí lo específico (I 09, 2016).

En el tema de los docentes los estudiantes indican:

El docente de la universidad y puntualmente del programa siempre está muy enfocado en que su estudiante aprenda y es lo que en general, la mayoría de los docentes buscan, que el estudiante aprenda, entonces, diría que esa enseñanza aprendizaje en términos del programa está muy bien constituida (I 07, 2016).

Otro estudiante manifiesta en relación con el docente: “creo que el amor que brindan a ese proceso de enseñar también es muy importante y tiene un impacto muy grande en los estudiantes, ..., y por la profesión ...” (I 10, 2016).

En el tema puntual de la enseñanza aprendizaje los estudiantes indican: “Son los elementos o herramientas que el docente, la universidad o la documentación, información existente aporta al estudiante para que los tome y se apropie de ellos para una posterior aplicación” (I 07, 2018). Otro estudiante indica: “Yo lo vería como herramientas que facilitan que la persona interiorice esos nuevos conceptos que está recibiendo, que no solo incluye lo teórico sino también lo práctico, ...” (I 08, 2016).

Otros dos estudiantes diferencian la enseñanza y el aprendizaje manifestando:

Creo que la enseñanza muchas veces parte de no ser algo netamente académico, formal, algo tan estructurado, es algo más amplio, solo que muchas veces es necesario pues todo esto de formalizar, de hacerlo más por cosas que se puedan medir, pero creo que además, no todo el mundo puede enseñar, para eso se deben tener cualidades, capacidades, experiencia, formación o acercamiento al poder enseñar o al poder transmitir el conocimiento, lo que uno sabe, lo que uno conoce y creo que también es una virtud de las maestras en este caso. El aprendizaje es un proceso primero, eso supera materias, supera semestres, porque es un proceso que se va dando y creo que nunca termina y que, pues depende mucho de aspectos

personales como la motivación, como capacidades puestas en juego, entorno a unos intereses, a unos objetivos (I 09, 2016).

Por su parte otro actor educativo indica:

[La enseñanza se relaciona con] el deseo por que le cuente, porque le explique [al estudiante] o porque también la otra persona lo vea de uno y aprenda constantemente de todo lo que uno vive... Aprender no solo lo académico por lo menos también aprender a respetar a los demás, a conocer otras culturas, entonces, como también tener a veces esa mentalidad abierta a poder ver bueno, pude ver eso... (I 10, 2016).

A lo que se suma otra idea sobre la enseñanza aprendizaje:

es como la relación docente estudiante, ... si a mí me está dando clase una terapeuta ocupacional yo espero que ella sepa aplicar lo que me está diciendo, ... el tema de la empatía ... que llegue a captar la atención de sus estudiantes, si, a usar esos métodos... (I 11, 2016).

Refuerza esta idea: "...como esa relación de lo que uno sabe, enseña y aplica, no sólo en la clase sino en el diario vivir porque uno también ve eso (I 11, 2016).

En síntesis, los estudiantes plantean sobre los procesos académicos de enseñanza aprendizaje cuatro componentes diferenciados: en el primero, evidencian al aprendizaje como un concepto de doble vía entre el estudiante y el profesor; luego dan cuenta del estudiante desde una perspectiva personal donde se reconocen sus procesos de pensamiento y la formación; en el tercero, retoman el papel del docente como aquel que se interesa por el aprendizaje del estudiante; y finalmente, por el proceso de enseñanza aprendizaje donde algunos lo muestran como un solo procedimiento y otros diferencian dos fases.

6.2.3.11 Interpretación de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los egresados de la Universidad Nacional de Colombia

Los egresados evidencian tres componentes interrelacionados: el docente, la diferenciación entre la enseñanza y el aprendizaje, y la enseñanza y el aprendizaje como un todo. En cuanto al docente un egresado manifiesta: “[los] docentes se daban a la tarea no solamente de actualizarse sino de considerar y ... se daban la oportunidad de entender las posiciones y las perspectivas de los estudiantes, ...” (I 15, 2016).

Se desarrolla también, un elemento que tiene que ver con la ética en la docencia y que el egresado resalta como un valor fundamental en la formación y en la preparación de los egresados:

...lo permisivo que puede llegar a ser un profesor, por ejemplo, porque esto también está afectando la calidad del estudiante. Si nosotros permitimos que un estudiante no cumpla con unas características mínimas para que consiga satisfacer los logros o requerimientos de cierta asignatura, no hay porqué dejar que esa persona continúe. Yo sé que es algo muy complicado, pero uno de manera objetiva, con el corazón y de manera ética, también tiene que abrir un poquito más como su panorama (I 12, 2016).

También, la importancia de dar cuenta del tema y del auditorio: “varía mucho del docente porque ... tiene que manejar, tener un dominio, no solamente del tema sino del público, porque fácilmente se puede perder la idea” (I 15, 2016). Finalmente, se valora la actualización y las circunstancias de los estudiantes: “mis docentes se daban a la tarea no solamente de actualizarse sino de considerar ... se daban la oportunidad de entender las posiciones y las perspectivas de los estudiantes, entonces, yo si lo veía mucho en mis docentes ...” (I 15, 2016).

En el segundo componente, enseñanza aprendizaje los egresados indican:

Enseñanza son las estrategias que permiten que haya un bueno, mediano o regular aprendizaje ... si se tienen unas buenas estrategias para hacer una buena enseñanza pues eso va directamente relacionado con la capacidad de aprendizaje, si no hay una buena enseñanza, el aprendizaje va a ser muy limitado (I 12, 2016).

En el tercer componente enseñanza aprendizaje como un todo se dice: “es como un concepto que va en doble vía, es como la actividad que uno tiene de interiorizar conceptos, teorías, experiencias y luego digamos hacerse una retroalimentación y responderte dependiendo de las demandas” (I 13, 2016). Otro actor educativo manifiesta: “La forma como se lleva ese conocimiento, ó sea que estrategias se utilizan para que nosotros recibamos como estudiantes en su momento todos esos contenidos, que métodos se pueden utilizar” (I 14, 2016). Otro actor desarrolla la siguiente idea:

Mi concepto de enseñanza aprendizaje corresponde a una dinámica ..., bidireccional, donde si bien uno imparte unos conocimientos, da a conocer unos conocimientos que no son propios de uno sino que están en el contexto, pero el estudiante no ha tenido ese acercamiento y uno lo que permite es que ellos se acerquen a ese conocimiento, en ese proceso de aprendizaje ya, uno puede aprender al mismo tiempo con ellos como utilizar ese aprendizaje y como volver ese aprendizaje una herramienta de intervención o una herramienta para su vida... (I 15, 2016).

A lo que se agrega:

mis docentes siempre fueron muy participativas, muy de corte, si vamos a hacer una lectura la leemos entre todos, la analizamos entre todos, porque si bien yo tengo el

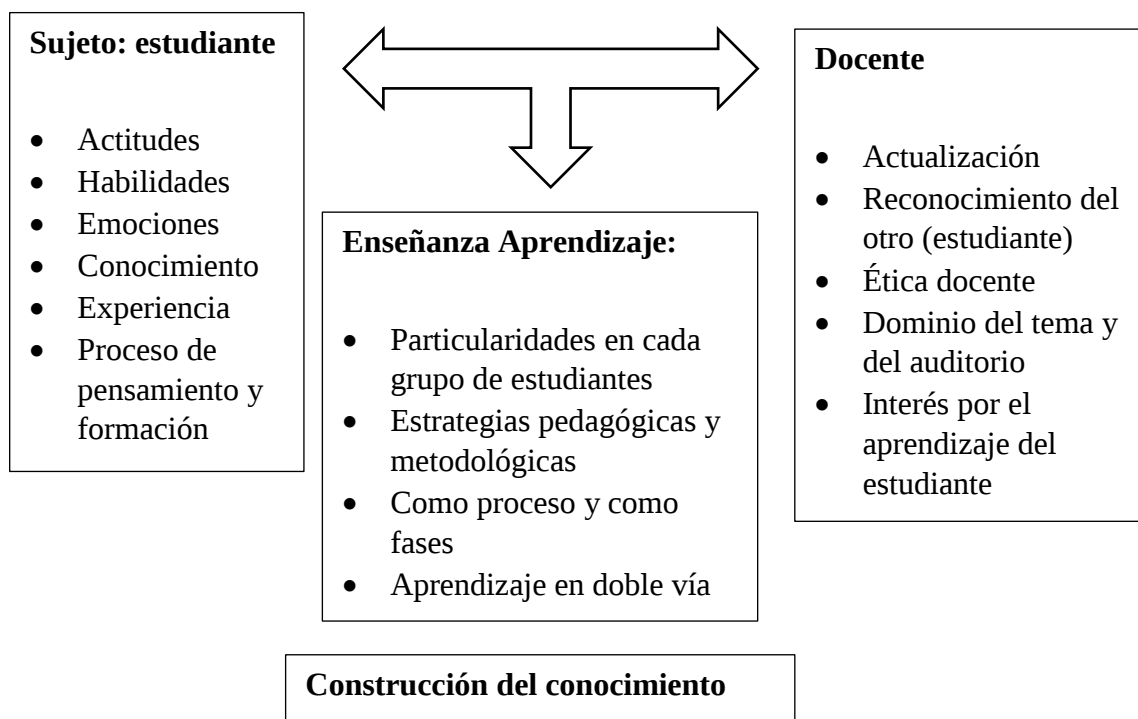
conocimiento ustedes tienen cosas que aportar y se hacía una construcción conjunta (I 15, 2016).

En resumen, los egresados evidencian tres componentes: los docentes en donde le hacen un reconocimiento a la actualización y a la evocación del otro (estudiante), a la ética docente, al dominio del tema y del auditorio. En el segundo componente realizan una diferenciación entre la enseñanza y el aprendizaje, en donde la primera incide en la segunda. En el tercero, la enseñanza y el aprendizaje son un todo conectado y procedimiento permanente.

6.2.3.12 Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos de la Universidad Nacional de Colombia

En la aproximación a la concepción de la enseñanza aprendizaje se incluyen cuatro dimensiones: el estudiante, la enseñanza aprendizaje, la construcción del conocimiento y el docente. En la primera se tienen en cuenta elementos de los sujetos donde destaca las emociones y los procesos de pensamiento y formación. En la segunda, se comprende esta relación como proceso y como fases. La tercera no contiene un elemento significativo y la cuarta, valora el reconocimiento del otro y la ética (figura 17).

Figura 17. Aproximación al concepto procesos académicos de enseñanza aprendizaje de los actores educativos del programa de terapia ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo VII. Inferencias y comprensiones

En este capítulo se presentará la reflexión sobre el tema de la calidad de la educación superior en los programas de TO independizándose de la mirada de calidad desde una perspectiva empresarial hacia una de la calidad de la educación superior como un derecho a la ocupación de los profesores en su rol de enseñanza, de los estudiantes en su construcción permanente y de los egresados en sus aportes y críticas sobre la educación de su profesión.

Ante todo, la calidad de la educación superior para los programas de TO de las tres universidades objeto de indagación, debe reconocer su historia, sus logros y fracasos en sus procesos educativos antes de asumir como única verdad los sistemas actuales de calidad. Lo anterior aplica a la Universidad de Chile y a la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), mientras que la Universidad de Buenos Aires (UBA), que aún no se ha vinculado de manera evidente, debe continuar fortaleciendo los procesos educativos del programa.

En diálogo con los investigadores y con los autores, el tema de la calidad de la educación superior debe resaltar; i) la importancia de las habilidades y cualidades de los estudiantes al ingresar a estos programas, ii) la manera como los programas favorecen el desarrollo de los sujetos que se forman para ser terapeutas ocupacionales y iii) el proceso permanente que logran los estudiantes para convertirse en egresados de estos programas (Lyons et al., 2006).

Los programas de TO deben dar cuenta del impacto de sus movimientos teóricos y prácticos, no solamente a través de los grupos y semilleros de investigación, de los estudios de sus docentes, estudiantes y egresados, o de sus publicaciones. También lo deben hacer mostrando del impacto que la docencia genera en los sujetos en formación, en sus familias

y en los grupos sociales, en sus entornos más cercanos, en las redes sociales en las que se inscriben, en la impresión que sus conocimientos generan en sus entornos sociales. Esto demanda un reconocimiento de las acciones que se llevan a cabo en la docencia y en la relación estudiante-profesor. El énfasis se pone en la docencia, pues, como lo han mencionado los investigadores y los actores educativos, esta ha ido perdiendo importancia en los procesos de calidad de los programas y en su reconocimiento educativo y social. Por su parte, la extensión o proyección social, debe fortalecerse para lograr visibilidad del campo de acción de los terapeutas ocupacionales y, en consecuencia, la impresión en los sujetos y grupos sociales que orienta.

Como se ha mencionado, en TO, las prácticas constituyen un momento crítico de la formación, debido a que requieren docentes de carrera expertos y comprometidos. En ellas los terapeutas ocupacionales afianzan sus conocimientos, articulan la teoría con la práctica, identifican su rol y desarrollan las habilidades sociales y emocionales fundamentales para el ejercicio de su profesión. Por tanto, las prácticas demandan observación y entrenamiento, pero, sobre todo, espacios de reflexión para un impacto real en los sujetos de formación, de orientación y de trabajo en equipo. Esta idea empatiza fuertemente con el planteamiento sobre la articulación del conocimiento que proponen los actores educativos de la UBA pues ellos realizan un valioso aporte al tema de calidad, incorporando elementos de organización entre asignaturas de otras disciplinas y propias de la TO, entre las de TO y entre la teoría y la práctica, como se señaló en el espacio crítico y crucial que las prácticas ofrecen para la formación.

En general, los intentos de incorporar el concepto de calidad de la educación a los programas de TO se realizan vinculando términos como equidad, igualdad de oportunidades y tratamiento de la diversidad (Tobón et al, 2006a). Sin embargo, los programas de TO analizados se han preocupado por aplicar estos principios a sus propios estudiantes y a quienes requieren de su atención, por ende, es necesario dar cuenta de estas experiencias dentro de la preocupación por la calidad de los programas. Nuevamente es fundamental evidenciar las prácticas y los avances que los mismos programas han dado, lo que demuestra su desarrollo y evolución en la materia.

La pertinencia en la calidad de la educación de los programas de terapia ocupacional es un tema complejo; requiere profundizar sobre lo que significa y lo que la compone. Es necesario reflexionar sobre si los programas son pertinentes a las realidades particulares de los contextos en los cuales se desarrollan. Para esto, se deben realizar estudios en los que se conozcan las realidades de la ocupación en los temas de salud, educación, trabajo y bienestar social, entre otros, de los sujetos y grupos sociales de los distintos países. Adicionalmente, se debe generar conocimiento sobre el contexto local e internacional en relación con las necesidades de las poblaciones. Se propone, entonces, una mirada amplia en la que se estudie esta perspectiva para moverla hacia tareas fundamentales en la formación de los terapeutas ocupacionales. Sin un estudio consciente de las realidades locales, nacionales e internacionales, es imposible que los programas realmente sean pertinentes en sus contextos. Por ende, la crítica manifestada en Tobón et al., (2006a) sobre la pertinencia es válida y necesaria para los programas de TO.

Al abordar el análisis crítico es necesario retomar las ideas de los actores educativos de la UBA. Según ellos, la calidad se debe dimensionar desde la crítica en varios puntos: de

lo que se aprende, de lo que se puede cuestionar al programa, de las lecturas y del cuestionamiento del conocimiento. Elementos que guardan estrecha relación con la crítica al sentido de la pertinencia de los planes de estudio de los programas. En este punto podrían surgir varios cuestionamientos: ¿Qué se aprende sobre la ocupación humana? ¿De qué manera se aprende? ¿Para qué se aprende? La organización del programa permite que se aprenda sobre la ocupación humana o se subespecializa tanto el conocimiento que se diluye el núcleo común del proceso de enseñanza aprendizaje, ¿lo que se aprende realmente tiene que ver con la ocupación humana o se aprende para dar respuesta a lo que se espera debe hacer un TO?

La calidad de la educación es un sistema complejo y multidimensional. En los programas de TO también se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento. La intención de esta investigación no es abordar la extensión del concepto, pero sí ofrecer pistas en el camino de la calidad de la educación en los programas de TO. Siguiendo esta orientación, y con base en el discurso de los investigadores, de los autores y de los actores educativos de los tres programas estudiados, la calidad de la educación debe incorporar en sus fundamentos los procesos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento, para estudiantes y profesores que se vinculan en un proceso dialogante y permanente, en el cual retroalimentan su enseñanza y aprendizaje. Por tanto, como lo proponen De Zubiría (2015) y Montoya y Escallón (2013) y otros investigadores, se debe favorecer el desarrollo del pensamiento y los aprendizajes (Roberts & Fitzgerald, 2017; Rodger, Fitzgerald, Davila, Millar & Allison, 2011).

La calidad de la educación superior no es un requisito por cumplir con las demandas de actores externos. Debe ser un proceso de reflexión y acción permanente, real, en el cual

exista una preocupación por la formación de los estudiantes, por el desarrollo de sus conocimientos y de su personalidad, en igualdad de oportunidades, en procura de profesionales que respondan a las realidades sociales de las poblaciones. Para esto se requiere un acompañamiento en el que, en el diálogo permanente, se conozcan los sujetos de la formación, sus realidades, sus necesidades, sus anhelos y expectativas de la profesión; esto les permitirá la construcción de su saber y de su ser. La calidad, entonces, como lo plantean Porras y Serna (2012), debe ser transformación con conocimiento contextual (Malagón, Machado y Rodríguez, 2013) con perspectiva social (Bernal y Vallejo, 2006).

De acuerdo con los actores educativos de la Universidad de Chile, la calidad de la educación reconoce su condición cambiante, su posibilidad de transformación y crecimiento. Considera, además, la importancia de los estudiantes y los profesores, quienes deben interactuar con retroalimentación crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una posición política integrada con los DDHH, lo que debe llevar a una permanente construcción de la identidad profesional. De la misma manera, los actores educativos de la UNAL se interesan por los estudiantes y docentes. Respecto a los primeros, enuncian la importancia de la formación ética, cognitiva, social, ciudadana y política; comparten su interés por los tipos y procesos de pensamiento —pensamiento crítico, análisis y resolución de problemas—, ideas similares a las de los actores educativos de la Universidad de Chile interesados por la integración del conocimiento. Finalmente, hay una preocupación por la vinculación de terapeutas ocupacionales en la toma de decisiones de distintos ámbitos que impacten el desarrollo del país. La calidad de la educación superior en TO debe favorecer la construcción de sujetos políticos con pensamiento independiente que construyan sociedad.

Capítulo VIII. Análisis crítico sobre la calidad de la educación superior en sus procesos académicos de enseñanza-aprendizaje

La comprensión e interpretación sobre la calidad de la educación superior en los programas de TO estudio de casos, evidencia tensión/incertidumbre entre los modelos de calidad (acreditación) que han sido incorporados en los programas de la Universidad de Chile y la UNAL, y aquellos a los que paulatinamente se pueden incorporar en la UBA, en contraposición con las ideas desarrolladas por los investigadores, los autores y los actores educativos quienes plantean una calidad de la educación superior que tenga en cuenta verdaderamente a los sujetos de la educación —estudiantes, profesores, egresados, y sujetos y grupos sociales de atención—. Esto implica escuchar lo que ellos tienen que decir en relación con su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que se espera del actuar de un terapeuta ocupacional como profesional con perspectiva de salud social, de manera que las prácticas y las teorías respondan a solucionar su cotidianidad. Esto implica un panorama en donde la calidad de la educación superior tenga en cuenta relaciones dialógicas entre sujetos, siendo la educación superior un medio para dar respuesta a las necesidades sociales de las poblaciones y de los sujetos que se forman, como los sujetos que van a ser atendidos u orientados teniendo como mediación la participación y la ocupación humana.

Esta tensión/incertidumbre/conflicto muestra la necesidad de llegar a una nueva conceptualización de la calidad de la educación superior que salga del marco restrictivo de los indicadores y se visibilice a través de la transformación de los sujetos de la educación y de orientación/atención, en perspectiva contextual y social. Esto implica una movilización y una posibilidad de criticar constructivamente el estado actual de la educación de los

terapeutas ocupacionales en los programas estudio de casos, en la cual la base de análisis sean la participación y la ocupación humana como mediación fundamental para los terapeutas ocupacionales. Para lograrlo, se deben tener en cuenta las habilidades y cualidades del sujeto estudiante cuando ingresa y desarrolla su plan de estudios, y las posibilidades de las prácticas profesionales como punto crítico en la educación. Esto no solo implica un dinamismo en la formación de los futuros profesionales sino un reconocimiento de las mismas tensiones/incertidumbres que existen entre los conocimientos biomédicos y humanístico-sociales propios de la historia de la profesión y, por ende, su incidencia en los procesos de intervención (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2018). Además de la necesidad de hacer un recuento de los desarrollos particulares de la profesión en relación con la enseñanza y el aprendizaje, se debe reconocer la tensión/incertidumbre entre la mirada que los actores educativos le dan a la educación recibida y las posibilidades que se abren ante una nueva mirada de la calidad o de lo que se espera en la educación. Se plantea la importancia de darle relevancia a este campo de estudio en el que se pueda articular la educación entre los desarrollos actuales sobre la participación y la ocupación humana, y lo que se podría orientar a partir de este conocimiento sobre el estado de cosas que rodean el tema de la educación de los terapeutas ocupacionales.

Otra tensión/incertidumbre se evidencia en los documentos que han sido estandarizados desde corrientes internacionales y nacionales, en los cuales se idealizan las acciones de los distintos actores educativos, desconociendo frecuentemente temas relacionados con su calidad de vida. Por ejemplo, en la investigación se hacen evidentes algunas preocupaciones: i) de los docentes por mantener el estatus dentro de sus

universidades, poniendo, en ocasiones, en riesgo sus condiciones personales, familiares y sociales; ii) de los estudiantes para mantener su derecho a la educación y, a la vez, trabajar y suplir sus necesidades básicas; y iii) de los egresados para continuar sus estudios de actualización a pesar de situaciones laborales que limitan su crecimiento personal y profesional. Estas y otras condiciones que afectan la realización de los sujetos en contextos particulares, no se hacen evidentes por estas tendencias de la calidad, aunque, a pesar de ello, sí se exige cumplir con lineamientos que frecuentemente salen de las posibilidades y las capacidades de los actores educativos. En consecuencia, se tiene que acudir a medios para su financiación, la cual es asumida por las familias, despojando de tener la posibilidad de otro tipo de proyectos como el desarrollo social o el acceso a la recreación o la cultura (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016b). Lo anterior, a cambio de una promesa de ascenso social y económico que no se da, debido a la crisis en las que se encuentran las profesiones de carácter social y de salud en relación con las condiciones laborales, el reconocimiento de la experiencia o de los estudios realizados y la tendencia a ser reconocidas como profesiones no necesarias en un mundo globalizado y neoliberal.

En este punto es necesario mencionar cómo, en un enfoque neoliberal, las profesiones que proveen de servicios sociales y de salud a los sujetos y grupos de atención/orientación pueden tener un valor secundario. Lo anterior debido a que estos servicios no son regulados por el Estado sino traspasados a otras entidades que no tienen como prioridad los propósitos de bienestar y calidad de vida de las personas, dejando de lado los deberes de responsabilidad y cuidado (Evans y Reid, 2016). Así, la crítica al modelo posneoliberal —que causa vulnerabilidad debido a las desigualdades en la salud, en

la educación, en el trabajo, entre otras— en la dirección de un Estado agenciado por el mercado, deja de apoyar los programas de TO, lo cual lleva al aumento del número de personas fuera del sistema y la afecta el desarrollo de la ocupación.

En las universidades públicas del Estado, la principal preocupación debería ser, por un lado, responder por medio de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión a las demandas de los sujetos y grupos poblacionales que lo requieran. Por otro, favorecer los procesos de desarrollo de los actores educativos —estudiantes y profesores— en relación con sus contextos teniendo, como mencionan investigadores, autores y actores educativos, los recursos y el talento humano. Sin embargo, la visión sobre la situación de las universidades públicas es de riesgo permanente en cuanto al acceso a los recursos adecuados, a la infraestructura y gradualmente la poca estabilidad de sus trabajadores, lo que hace que las prioridades se modifiquen y no se cumpla adecuadamente con lo esperado.

En ocasiones, las relaciones entre estudiantes y docentes se tornan complejas, dejando de lado la preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje por la suplencia de otras necesidades inmediatas. Por ejemplo, para responder a los procesos de acreditación de calidad, en períodos críticos, los docentes deben asumirlos. Por su parte, los estudiantes tienen grandes expectativas de formación en las universidades del Estado; sin embargo, en algunos momentos, estas se contraponen con las realidades enunciadas. En consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje puede pasar de uno trascendente a uno trivial que les permita cumplir a cabalidad con los requisitos para graduarse, en detrimento de una transformación personal, cognitiva, reflexiva, social y crítica. Por tanto, esta tesis doctoral propone la idea de la calidad transformadora para los sujetos partícipes de la educación superior: actores

educativos, personas y grupos sociales que requieren la orientación a través de la ocupación y la participación.

La problematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior con calidad, debe ser dialógica, de manera que los actores educativos sean protagonistas. De esta manera, se garantizaría la continuidad entre los momentos sociales, personales y pedagógicos que se desarrollan en esta relación; para lograrlo, se debe tener en cuenta que los estudiantes van andando por su plan de estudios construyendo su propio camino y los profesores vuelven a cruzar por las asignaturas recogiendo prácticas propias de su labor. Una de las formas que permitirán reconstruir las propias experiencias es la escritura de estos momentos, de manera que vayan quedando las huellas de los actos educativos, las cuales brindan la posibilidad de comprender las propuestas, las acciones y los resultados. De esta manera, se tiene una retroalimentación con los desarrollos propios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los actores educativos partícipes entran en diálogo con otros con quienes pueden compartir experiencias educativas desde la propia disciplina o desde otras miradas.

En este sentido, se deben fomentar relaciones dialógicas, respetuosas, con reconocimiento del otro como estudiante o profesor, con su historia, habilidades y cualidades. Como lo enuncian los investigadores de la calidad de la educación superior, en TO el diálogo se debe dar en un ambiente acogedor, con orientación y expectativas identificables y con relaciones recíprocas (Lyons et al., 2006; Rodger et al., 2011; Rodger et al., 2014). Esto implica reconocer el contexto de los programas, de los actores educativos y de los sujetos y grupos poblacionales que son orientados en TO. Esto compromete una movilización dentro de los contenidos del plan de estudios porque, a pesar de que deben

existir unos mínimos de acuerdo, implica también que los planes deben dar cuenta de un análisis de las necesidades de los sujetos y grupos sociales a atender. Además, se debe conocer mejor a los estudiantes interesados en los programas para tener la alternativa de articulación entre las necesidades poblacionales y las expectativas de los estudiantes con base en el campo de estudio de la profesión. Esto demanda mayor profundidad en los temas y en la investigación de los problemas de los contextos, lo que aportaría en un encuentro con la identidad profesional de los futuros terapeutas ocupacionales. Esta necesidad ha sido anunciada por los actores educativos del programa de la Universidad de Chile, lo que permite movilizar la mirada en permanente construcción del conocimiento en el campo.

En este punto es necesario tener en cuenta los desarrollos que se han hecho en Brasil en relación con los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en TO. En este país se destaca: i) la importancia de los equipos interprofesionales en la atención hospitalaria en relación con la Atención Primaria en Salud (APS), empleando como estrategia el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la inclusión del estudiante en los contextos (De Souza, De Melo, De Aquino, Zacchi, Aniceto & Miyamoto, 2017; Lira-Batista, Ribeiro, Pauletti, Gama, Novelli & Godoy, 2012); ii) la formación de los profesionales con base en las necesidades de la población a través de encuentros reflexivos en los que se relacionen con el conocimiento de manera autónoma, flexible y creativa, empleando el ABP (Barba, Da Silva, Joaquim & De Brito, 2012). En estas experiencias se brinda la opción de articular la formación con la realidad del contexto con pensamiento crítico y reflexivo (Muñoz, Nimtz & Mantovani, 2015). Un aporte interesante es asumir que así como el usuario/paciente puede ser sujeto de atención/orientación y de cuidado, el estudiante es sujeto de atención/orientación y de cuidado por parte de los profesores (Joaquim et al.,

2016). Es importante mencionar que la perspectiva de usuario/paciente denota la demarcación del ámbito de lo clínico y administrativo en la TO en su campo de formación. Esta tesis doctoral propone el camino hacia el participante/ciudadano desde una perspectiva salud social, dentro del horizonte de los derechos humanos, sin dejar de lado los conocimientos biomédicos fundamentales en la historia de la TO.

La mirada de una formación en TO inmersa en el contexto —estudiosa de los problemas de las poblaciones, reflexiva, autónoma, creativa y crítica— está relacionada con la misma historia de la profesión en Brasil. En este país, se inicia en un modelo asistencialista, caritativo e institucionalizador y se pasa a uno en el cual se reconocen los derechos sociales, otorgándole a la salud una connotación igualitaria con tres componentes: promoción, prevención y rehabilitación. Además de esto, la política de Sao Paulo (1989-1992) contribuye en la medida en que se organizan equipos interdisciplinarios, en los que se incluía TO, que trabajan la Estrategia Salud en Familia para ampliar las acciones (Serrata y Ferreira, 2011).

Adicionalmente, en Brasil se desarrolló la Terapia Ocupacional Social, influenciada por las ideas de Gramsci (1891-1937), Sartre (1905-1980) y Foucault (1926-1984); autores que cuestionaron el rol del personal sanitario, proponiendo la diferenciación entre la acción política y la acción profesional. En consecuencia, se buscaba que las acciones de los terapeutas ocupacionales tuvieran en cuenta las opiniones de las personas sobre sus necesidades, su cultura y su vida en comunidad (Dias, Garcez y Esquerdo, 2002). La TO Social se basa en conceptos como igualdad, accesibilidad, inclusión y ciudadanía; se invita a retomar los DDHH y a pensar en términos propuestos desde la profesión como justicia ocupacional (Parra-Esquivel, 2015). La adopción de formas críticas implica que se debe

desarrollar la conciencia de las personas para ser actores sociales y empoderarse, en búsqueda de la emancipación, definida como la “reducción de la desigualdad, de la opresión y la explotación, y busca una mejor distribución del poder y los recursos” (Galheigo, 2007, p.91).

La visión sobre la calidad de la educación, el análisis crítico de los procesos académicos de enseñanza aprendizaje y su relación con la propuesta que esperan los actores educativos, no puede estar ajena a comprender el contexto en el cual se articula el tema. Este tiene que ver con la modernización de la educación superior, orientada fuertemente por organismos internacionales que han logrado implantar sus discursos en las comunidades educativas. Lo anterior es evidente en las voces de algunos actores educativos entrevistados, para quienes la calidad es directamente proporcional a los procesos de acreditación que se están viviendo. Concretamente, en la Universidad de Chile y en la UNAL, y que, claramente, comienza a impactar al programa de la UBA, en el marco de la globalización neoliberal que ha tocado el sector educativo superior, como se indicó en el marco categorial. Vale anotar que la intención es ofrecer recursos humanos con las competencias técnicas y profesionales que respondan de manera adecuada al mercado del trabajo; sin embargo, aparece una nueva arista que tiene que ver con la opción de trabajo y vida digna que les espera a estos futuros trabajadores. La crítica no es solo sobre el cuestionamiento a la educación sino también a la crisis en la vida digna que les aguarda a aquellos profesionales inmersos en el mercado laboral que desean tener unas condiciones de vida aptas para su propio desarrollo y el de sus familias o de su contexto social.

Nuevamente, la calidad de la educación se propone desde la balanza de la dimensión cualitativa en la que los valores humanos, la interacción con el otro y la diversidad, entre

otros, no se desdibujen por el mero cumplimiento de indicadores que den cuenta de la cantidad de cosas que se hacen. En consecuencia, se desconocen las posibilidades que surgen en el encuentro con los otros en el acto educativo, investigativo, de gestión y de proyección social. El respeto por los demás actores educativos no debe ser un valor humano olvidado, por el contrario, uno real en la cotidianidad de la vida, en una reunión, en la escucha, en la inexperiencia del otro o en la utopía soñada.

Otro elemento producto de la modernización en educación superior es la naturalización del discurso de la calidad desde la mirada de los organismos internacionales. En las entrevistas en profundidad se evidencia en el esfuerzo de apartar a los actores educativos de estas certidumbres para que hablaran con su propia voz de sus creencias, de su opinión. A lo largo de las entrevistas y en el diálogo que surge de las mismas, comienza a aparecer en la intensa conversación que, con la perseverancia del entrevistador, logra llegar al pensamiento de los actores educativos. Sin embargo, esto debe ser intencionado en el acto educativo, investigativo y terapéutico para conducir a la construcción de un sujeto con su pensamiento, opinión e ideas, siempre con un sentido ético y político. Vale decir que los actores educativos de la Universidad de Chile y de la UNAL llegan a orientaciones similares en relación con la idea de la cimentación de un sujeto político en la educación de los terapeutas ocupacionales.

En el transcurso de salir de las certidumbres de los discursos naturalizados de los actores educativos, producto de los lineamientos nacionales e internacionales, se logra dar valor a la historia propia de la profesión. De esta manera se puede repensar la educación en los programas de terapia ocupacional. y aparece la preocupación por el sujeto. Se retoma la

idea del respeto, la honestidad, la diversidad, la inclusión, la ética, el pensamiento crítico y creativo, la metacognición y la emoción vinculada a esta.

Respecto a la mercantilización de la educación superior, los organismos internacionales orientan el tema desde la economía del mercado, buscando la sociedad/economía del saber basada en pactos comerciales de los servicios educativos y las innovaciones con las TIC, vinculados con la calidad, el acceso, la diversidad, entre otros. De esta manera, se presenta la transnacionalización de la educación, en la cual no solo las universidades sino otras instituciones pueden orientar la educación con las implicaciones en los desarrollos teóricos y prácticos de la región y en el actuar de sus actores. En este sentido, se podría pensar que América Latina representa para el mercado una gran oportunidad debido a la amplia población que demanda servicios de educación superior, con la consecuente apertura de mercado transnacional. Esta situación genera desazón en los ambientes educativos por lo que se han ido incorporando términos que ayuden a aliviar la misma como equidad, igualdad, diversidad, acceso e inclusión, los cuales deben ser estudiados con prudencia para que no sean simplemente una respuesta cómoda ante el acto social educativo.

Producto de la mercantilización de la educación superior se retoma la idea de la eficiencia y la eficacia como formas cuantitativas de evidenciar sus resultados. Esta situación genera una preocupación por el cumplimiento de indicadores, dejando de lado la responsabilidad de las universidades con la consecuente crisis de identidad propia y social con el rol que deberían cumplir como bien público. Otro aspecto importante mencionado por los autores y actores educativos entrevistados, es el ingreso de los estudiantes con mejores desempeños en exámenes diseñados para su ingreso, lo cual deja de lado la

posibilidad de que estudiantes con alguna desventaja puedan ser partícipes de la educación universitaria.

Una vez se ha dado cuenta de la calidad de la educación superior en los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje —tensiones/incertidumbres entre lineamientos y voces de los actores, conceptualización, lo que se espera de los actores educativos y de sus programas, de la influencia de la TO Social, de su modernización y mercantilización—, es necesario tener en cuenta que la ocupación y la participación humana son derechos inalienables que se encuentran en la base del discurso sobre la calidad de la educación superior. Es en el acto educativo de la formación de los terapeutas ocupacionales en donde se debe reflexionar sobre la ocupación del estudiante, del profesor, del sujeto y del grupo social de atención/orientación. Si desde la formación se logran comprender, interpretar e impregnar estas ocupaciones, se solidificará la identidad de los terapeutas ocupacionales desde su ser como estudiantes de pregrado y en su posterior formación de posgrado.

Una educación así pensada, permeará la comprensión, interpretación y reflexión sobre la ocupación digna de los seres humanos. Por tanto, esta será un medio para el desarrollo y la realización personal, y no una forma de nueva esclavitud que domine al sujeto a través de las distintas áreas ocupacionales —el cuidado de sí, la escolaridad, el juego, el trabajo y el uso del tiempo libre—. De esta manera las personas no se limitarán i) a cumplir normas sociales aceptadas —básicas en su alimentación y vestido, o más complejas de interacción social y comunicación—, ii) a responder a la constante demanda de rendimiento a costa de su salud y bienestar, y su relación con los otros, iii) al cumplimiento de estándares impuestos, dejando de lado una vida digna que les permita el desarrollo de espacios y momentos para el disfrute con los otros y consigo mismo como sujeto individual.

Con una mirada crítica de la ocupación como derecho humano, la educación de terapeutas ocupacionales puede poner en tensión la ocupación y la participación humana como mediación para el desarrollo de sujetos y grupos sociales. Lo anterior se debe a que, a pesar de que están declarados para todas las personas, su real acción en la vida cotidiana no es tal, pues dependen de las capacidades y oportunidades de participación de los sujetos. Desde sus inicios, la TO ha buscado darle relevancia a la ocupación toda vez que esta influye en el bienestar de los sujetos. Por ende, la propuesta de una TO crítica debe comprender que el bienestar, por ejemplo, no es exclusivo de la ocupación laboral sino que se interesa también por sus condiciones de vida (Hammell & Iwama, 2012; Hammell, 2015; Hocking et al., 2015). Adicionalmente, se deben reconocer los DDHH desde distintas formas de conocer, desde la otredad, en la distinción, en la acción colectiva y comunitaria (Guajardo, 2014b). Un examen crítico a los DDHH debe reconocer la importancia de abordar su injusticia, debido a que se basan en situaciones sociales que generan inequidad: el neoliberalismo, la corporatización y la concentración de la riqueza, la reducción y evitación de impuestos y el colonialismo (Hocking et al., 2015). Como se ha mostrado a lo largo del texto, estas condiciones estructurales inciden de manera profunda en la educación como un derecho ciudadano, por medio de la mercantilización y la transnacionalización, en las cuales los servicios educativos son un artículo inmerso en la globalización y el neoliberalismo.

Otro elemento central en el estudio de casos es la tensión entre el conocimiento biomédico y el conocimiento humanístico-social presente en la historia de la terapia ocupacional, en los procesos de formación y en las tendencias que se pueden visualizar en la atención de los terapeutas ocupacionales. Este elemento fundamental es un vínculo

relacional entre la salud y lo social, el cual no desvirtúa los desarrollos del conocimiento biomédico sino que lo complementa con la significación social que ha tenido la profesión.

Se conceptualiza, entonces, la terapia ocupacional desde la mirada de salud social. En este sentido, el concepto debe ser estudiado y revisado para que pueda ser referente para la profesión. En este estudio se encuentra que la terapia ocupacional tiene sus bases en la salud y su desarrollo en lo social, por lo cual, no son elementos separados. Si a esta condición se vincula con la episteme, se puede decir que los terapeutas ocupacionales han generado formas de construcción de saber en vínculo con la ocupación humana. En este contexto, esta se comprende como un derecho que tienen los sujetos para su realización permanente sin que el ciclo vital, la condición de salud, la pertenencia o no a un estatus social sean ventaja o desventaja para ejercer este derecho. En este orden de ideas, la terapia ocupacional se interpreta no solo desde una perspectiva sino desde una complementariedad, en la cual es indispensable la interacción con sujetos y con grupos sociales. Esta perspectiva es importante en la educación, debido a la constante interacción de los actores educativos que participan y en la cual el saber no es absoluto ni finito. En la siguiente tabla se presentan algunas ideas que se pueden tener en cuenta en esta propuesta (tabla 22).

Tabla 22. Concepciones base para la apropiación de la estructura salud social en terapia ocupacional

Biología	Sociedad
Conocimiento biomédico	Conocimiento humanístico social
Nueva biología	“No son exclusivos del ser humano desde una perspectiva individual sino colectiva” (Maldonado, 2008, p.104)
Comprensión de la salud desde un tipo ecológico, biocéntrico o de complejidad creciente (Maldonado, 2008)	“Identificación y el trabajo sobre problemas” (Maldonado y Gómez, 2010, p.60)
Ciencias de la salud (hermana de las ciencias de la vida y de las ciencias de la tierra), con interés por los sistemas vivos	

Biología del desarrollo: procesos de los ciclos de la vida (“Núcleo: teoría de la evolución”) (Maldonado, 2008, p.103)	
“Teoría de la autoorganización en conexión con el concepto de emergencia” (Maldonado, 2008, p.101)	
“Sistemas evolutivos”. Desde una perspectiva de las catástrofes, las inflexiones y los quiebres y rupturas impredecibles (Maldonado, 2008, p.103)	
“Comprensión de la propia biología y de su significado social” (Maldonado, 2008)	

Fuente: elaboración propia basado en Maldonado 2008 y 2010.

En resumen, desde la perspectiva de la biología social, la TO es un ser vivo en constante interacción consigo misma y con los otros campos del saber en un medio social inherente a su propia existencia. Esto implica una revisión de la organización epistémica, otras formas de construir saber desde la salud como concepto complejo biocéntrico y desde el campo social que aporta una mirada humanística social. Esto llevará a un cambio en el currículo y en la evaluación de los programas de TO, al plantear una propuesta que intenta salir de la mirada de las competencias de base neoliberal y mercantilizada a una en la que se revise a profundidad lo que está pasando en la educación y en la ocupación de los seres humanos, lo que implica una metodología y concepción de la educación en la TO. Además, porque se demanda reflexión, crítica y propuestas en torno a la ocupación de los seres humanos en un mundo globalizado e impregnado del desarrollo individual, dejando de lado una concepción de vida más justa para todos. Esto puede llevar a retomar el concepto de justicia ocupacional como punto de deliberación permanente en la formación de terapeutas ocupacionales, debido a que existen problemas contemporáneos como la exclusión, la marginalización, el trabajo poco digno, y en general, la injusticia ocupacional que están afectando las ocupaciones de las personas.

Finalmente, se propone una ruta académica para los programas de TO constituida por: la formación permanente de la calidad en los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se valoren los desarrollos sobre el tema de otras disciplinas y, a la

vez, la propia evolución de los programas. Esta actualización permanente demanda una postura interdisciplinar que enriquezca y articule los avances en TO.

8.1 Ruta académica para los programas de Terapia Ocupacional estudio de casos

En sintonía con lo anterior, se debe fomentar el desarrollo de programas de investigación que incidan en los procesos formativos en los programas de pregrado y su posible articulación con el posgrado. En este sentido, es necesario delinear en los grupos de investigación campos permanentes y direccionados que avancen en profundidad para aportar a la constante construcción y transformación de la ocupación en relación con los problemas sociales y de salud.

Adicionalmente, se debe profundizar en los conocimientos humanístico-sociales que se interesen por los grupos sociales y no solo por las necesidades individuales (Bianchi y Malfitano, 2017). Igualmente, que se desarrollen propuestas curriculares activas que tengan en cuenta teorías sociales para el desarrollo de un pensamiento latinoamericano y que responda a las situaciones de desventaja de la región. En esta perspectiva, es necesario que la interdisciplinariedad, base de la TO e importante en su desarrollo, se desligue de preferencias sobre algún tipo de conocimiento o polarización y se articule para responder a las necesidades sociales y de salud de la región. Para esto, hay que considerar los conflictos y las violencias que han hecho parte de los países en los cuales se desarrollan los programas de TO.

Esto implica pensar no solo en las disciplinas articuladas, sino especialmente en la proyección desde la academia, en conjunto con las poblaciones, y las acciones de intervención que demandan las problemáticas en América Latina. Lo anterior teniendo en cuenta, como ya se mencionó, que los servicios sociales y de salud salen de la

responsabilidad del Estado, por ende, la reflexión y las propuestas en torno a la orientación/intervención a los grupos vulnerados exigen examen permanente de quienes producen conocimiento.

8.2 Aporte de la tesis doctoral a la línea de investigación Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía

Se espera que la visualización de la ocupación y la participación humana como derechos inalienables sea un interesante aporte para los estudios de la línea de investigación Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía y abra un campo necesario para los tiempos actuales. Por tanto, se invita a pensar la inclusión, la participación y la diversidad, teniendo en cuenta los problemas actuales de la sociedad. En este sentido, se demanda reflexionar desde otras perspectivas las problemáticas de salud y sociales del mundo actual y futuro inmersas en la cotidianidad de los sujetos.

Esta tesis doctoral propone un concepto de calidad de la educación superior de los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje en los programas estudio de casos, la cual se debe construir de manera participativa, reflexiva y crítica. Por tanto, los actores educativos, y los sujetos y grupos sociales de atención/orientación deben ser escuchados en su sentir y pensar. Esto implica para la TO recapacitar en su campo de estudio desde la misma educación que se brinda a los futuros profesionales. Además, reconoce la participación y la ocupación humana como un campo de saber y de estudio que puede impactar las relaciones actuales de los seres humanos en el ambiente en el que se desenvuelven, entendiendo que sus ocupaciones deben ser dignas y permitir su realización y la de otros que conforman las redes sociales y ambientales de los sujetos.

En este sentido, la investigación propone la supervivencia y legitimidad de los programas de TO como aquellos en los cuales se forman sujetos empáticos, interesados por las problemáticas de salud y sociales, preocupados por la calidad de vida de sujetos y grupos sociales que se encuentran en desventaja en un momento puntual o permanente de sus vidas. Programas que son necesarios para los contextos latinoamericanos particulares con historias diversas que han impactado e impactarán el futuro de la vida en el planeta y con la clara intención de la construcción colectiva de un mundo digno para vivir.

Finalmente, la investigación aporta a la línea en la medida en que reconoce la participación, la inclusión y la diversidad de los recuentos históricos, de los desarrollos actuales y de la importancia de acompañar los procesos mundiales que impactan la sociedad como la migración, la marginalización y la injusticia ocupacional. Así mismo, estas y otras problemáticas en una perspectiva que reconoce a los sujetos y grupos sociales, los ambientes y la importancia de su ocupación. El aporte es a la denuncia, a la manifestación, a relatar críticamente los eventos que ocurren en relación con la calidad de la educación superior de los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la ocupación y la participación humana como campo de estudio.

Referencias

- Acero, M., Caicedo, M., González, M., Ortega, M. (1989). La ocupación humana un desafío para los terapeutas ocupacionales. *Revista Ocupación Humana*, 3(1), 24–44.
- Acero, M., Caicedo, M., González, M., Ortega, M. (1987). Conceptualización y praxis en la Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 2(1), 11–31.
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos Educativos*, 15, 93–106. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=1575023X&AN=79932411&h=yDerGhpuqaAHpiZ4xacCfayFN1GaS1TsYaSog+Gcui4E9jrgQTacNHpoWofZUShT2j5FQ/u6/FnBgSEc5mGC7Q==&crl=c>
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225–240). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Alonso, M. (1990). Hacia una formación integral científico humanística del terapeuta ocupacional colombiano. *Revista Ocupación Humana*, 3(4), 16–20.
- Altbach, P. (2003). Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries. In P. Altbach (Ed.), *The Decline of the Guru. The Academic Profession in the Third World* (pp. 1–22). New York: Palgrave MacMillan.
- Álvarez, A. (2014). Los límites de la economía de la educación: abrir la mirada*. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 19–46. Retrieved from

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=es

- Álvarez, L. (1994). Terapia Ocupacional en el sector educativo colombiano, una perspectiva histórica y de modernización. *Revista Ocupación Humana*, 5(3), 8–17.
- Angel, M. (1991). Historia, filosofía y políticas de la F.E.E.S como entidad formadora de recurso humano en Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 4(1), 35–40.
- Angulo, M. (1991). Evolución y cambios en la estructura curricular. *Revista Ocupación Humana*, 4(1), 41.
- Arandia-Loroño, M., & Alonso-Sáez, I. (2010). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 199–213.
- Ariel H, Pang C, Li W, Shih Y, & S. C. (2012). An Investigation of the Satisfaction and Perception of Fieldwork Experiences Among Occupational Therapy Students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 22(1), 9–16.
- <http://doi.org/10.1016/J.HKJOT.2012.04.001>
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, XVII(32), 107–144.
- Asimov, I. (2000). *Los Estados Unidos desde 1816 hasta la Guerra Civil*. Alianza Editorial.
- Banco Mundial. (1996). Tercera parte Implementación de los cambios. In *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Primera ed, pp. 153–174).

Washington D.C.: Banco Mundial.

Barba, P., Silva, R., Joaquim, R., & De Brito, C. (2012). Formação inovadora em terapia ocupacional. *Interface: Communication, Health, Education*, 16(42), 829–842.

<http://doi.org/10.1590/S1414-32832012000300019>

Barker, K., Colman, W. (1988). Historical Research Methods in Occupational Therapy.

American Journal of Occupational Therapy, 42(4), 239–244. Retrieved from

www.hahv.org/archives/service/occupational-therapy

Barker, K. (2003). Historia de la Terapia Ocupacional. In *Willard & Spackman Terapia*

Ocupacional (10a ed., pp. 5–13). Baltimore y Philadelphia: Editorial Médica

Panamericana, S.A.

Barnes, L., & Parish, R. (2017). Improving student-perceived benefit of academic advising within education of occupational and physical therapy in the United States: a quality

improvement initiative. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 14,

4. <http://doi.org/10.3352/jeehp.2017.14.4> [doi]

Bauerschmidt, B., & Nelson, D. (2011). The terms occupation and activity over the history

of official occupational therapy publications. *American Journal of Occupational*

Therapy, 65(3), 338–345. <http://doi.org/10.5014/ajot.2011.000869>

Bellei C., Poblete X., Sepúlveda P., Orellana V., y Abarca, G. (2013). *Situación Educativa*

de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Beneitone, P., Cesar, E., Gonzalez, J., Maleta, M., Siufi, R., & Wagenaar, G. (2004).

Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe*

- Final-Proyecto Tuning—América Latina*, 1–432. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Reflexiones+y+perspectivas+de+la+Educaci?n+Superior+en+Am?rica+Latina+Informe#1>
- Bernal, C., y Vallejo, R. (2006). Decreto 2566 Navegación visual y crítica. *Hallazgos Revista de Investigaciones*, 2(3), 137–148.
- Bertolote, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry (Ed Esp)*, 6(2), 113–116.
- Bianchi, P. C., & Malfitano, A. P. (2017). Formación en terapia ocupacional en América Latina: ¿avanzamos hacia la cuestión social? *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 1–9. <http://doi.org/10.1080/14473828.2017.1293206>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (Segunda ed). Madrid: Narcea Ediciones.
- Bohrer, A., Heinze, C., Höppner, H., Behrend, R., Czakert, J., Hitzblech, T., ... Peters, H. (2016). Berlin in Motion: Interprofessional teaching and learning for students in the fields of medicine, occupational therapy, physiotherapy and nursing (INTER-M-E-P-P). *GMS Journal for Medical Education*, 33(2), Doc34. <http://doi.org/10.3205/zma001033>
- Bottinelli, M., Nabergoi, M., Mattei, M., Zorzoli, F., Díaz, F., Spallato, N., & Mulholland, M., Martínez, M., García, A., Briglia, J., y Daneri, S. (2016). Reflexiones sobre los orígenes de la formación en Terapia Ocupacional en Argentina. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 11–25.
- Briglia, J., y García, A. (2013). Aspectos contextuales del surgimiento de Terapia

- Ocupacional en la Argentina. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 13(1), 33–41.
- Burwash, S., Snover, R., & Krueger, R. (2016). Up Bloom's pyramid with slices of Fink's pie: Mapping an occupational therapy curriculum. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(4). <http://doi.org/10.15453/2168-6408.1235>
- Calderón, F. Szmukler, A. (2017). La pobreza y las nuevas condiciones de desigualdad social*. In *La construcción social de los derechos y la cuestión del desarrollo* (Primera ed, pp. 311–328). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Calderón, F. (2017). Diez tesis sobre el conflicto social en América Latina*. In *La construcción social de los derechos y la cuestión del desarrollo* (Primera ed, pp. 409–448). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Cappellacci, I. y Juarros, M. (2014). La metodología cualitativa según la teoría crítica en la investigación socioeducativa. In F. Osorio (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales* (Primera ed, pp. 303–312). Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Caro, E. (2017). *La Cuarta Revolución Industrial*. Universidad de Sevilla.
- Carroll, M. A., & Lawson, K. (2014). The intermingled history of occupational therapy and anatomical education: A retrospective exploration. *Anatomical Sciences Education*, 7(December), 494–500. <http://doi.org/10.1002/ase.1451>
- Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (C. Monereo, Ed.) (Onceava ed). Barcelona: Editorial Graó.

Cebotarev, N. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17–56.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1996). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In *Introducción general* (pp. 1–19). Caracas: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (1998). *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Chang, E., y Simpon, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Education Policy Analysis Archives*, 5(7), 1–21.

Cieri, P. (2014). Historia , Evolución y Estado Actual de la RBC y la APS en la Argentina Desde la Perspectiva de Terapia Ocupacional. *Boletín Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales*, 51, 35–46.

Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Chile A.G. (2015). Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Chile A.G.

Colman, W. (1991). Structuring Education: Development of the First Educational Standards

in Occupational Therapy, 1917-1930. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(7), 653–660.

Consejo de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 540 de 2018 (2018). Colombia.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2018). *Entrevista al Profesor Göran Therborn*. Suecia: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Consejo Nacional de Educación Superior. Acuerdo 01 de 2018 (2018). Colombia.

Cruz, M. A., Reyes, M. J., & Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de Moebio*, (45), 253–274.

De Jorge-Moreno, J. (2017). Influencia del emprendimiento sobre el crecimiento económico y la eficiencia: importancia de la calidad institucional y la innovación social desde una perspectiva internacional. *Revista de Economía Mundial*, 46, 137–162.

De Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E., Lobato, C., y Pérez, A. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. (M. De Miguel, Ed.) (Primera ed). Madrid: Alianza Editorial.

De Souza, P., de Melo, V., de Aquino, E., Zacchi, A., Aniceto, B., & Miyamoto, E. (2017). A Terapia Ocupacional em um processo de capacitação sobre vigilância do desenvolvimento infantil na atenção básica em saúde. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 25(1), 223–233. <http://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoRE0747>

- De Zubiría, J. (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dias, D., Garcez, M., Esquerdo, R. (2002). Terapia ocupacional social. *Revista de Terapia Ocupacional Da Universidade de São Paulo*, 13(3), 95–103. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13903>
- Duarte, C., Fernández, A., Cruz, J., García, S. (2017). Precursores de la Terapia Ocupacional en Colombia: sujetos, instituciones, oficios. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 93–109.
- Dunton W. (1919). Occupational Therapy and the War. In *Reconstruction Therapy* (pp. 106–125). Filadelfia y Londres: W.B. Saunders Company.
- Durante, P. (2003). Historia de la Terapia Ocupacional. In *Conceptos fundamentales de Terapia Ocupacional* (pp. 1–12). Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Edelvis, D. (2013). Curing by doing: la poliomielitis y el surgimiento de la terapia ocupacional en Argentina, 1956-1959. *História, Ciências, Saúde*, 20(4), 1571–1584.
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos En Humanidades*, (27), 175–193.
- Escobar, P., y Sepúlveda, R. (2013). *Escuela de Terapia Ocupacional Universidad de Chile: Aportes para una historia posible*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Española, R. A. (2017). Calidad. Retrieved January 1, 2017, from <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P%7C6nXVL1Z>
- Española, R. academia. (2017). Política. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=Ta2HMYR>

- Evans, B. y R. J. (2016). II. Inseguro por diseño. In *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro* (Primera ed, pp. 67–100). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Facultad de Medicina. (2017a). Escuela de Terapia Ocupacional desde 1963. Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- Facultad de Medicina, U. de C. (2016). Historia de la Escuela de Terapia Ocupacional. Retrieved from <http://www.medicina.uchile.cl/pregrado/resenas-escuelas/126709/escuela-de-terapia-ocupacional>
- Facultad de Medicina, U. de C. (2017b). Departamento de Terapia Ocupacional y ciencia de la ocupación. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. (2017). Licenciatura en Terapia Ocupacional. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales. (2008). Declaración de posición sobre los Derechos Humanos (pp. 1–2). Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales.
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales. (2009). *Competencias de los terapeutas ocupacionales en el nivel de inicio-2008*. Forrestfield: Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales.
- Fernández, N. (2005). *Los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina. Situación, Problemas y Perspectivas. Seminario Regional Las Nuevas Tendencias De La Evaluación Y La Acreditación En América Latina Y El Caribe*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO IESALC/UNESCO. Retrieved

from http://acfo.edu.co/educacion/pdf/CALIDAD/acr_20america_latina.pdf

- Flecky, K., & Gitlow, L. (2011). *Service-Learning in Occupational Therapy Education. Philosophy and Practice*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Frank, G. (1992). Opening Feminist Histories of Occupational Therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 46(11), 989–999.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Friedland, J. (2003). Why crafts? Influences on the development of occupational therapy in Canada from 1890 to 1930. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70(4), 204–212.
- Friedland, J., & Silva, J. (2008). Evolving identities: Thomas Bessell Kidner and occupational therapy in the United States. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 349–360. <http://doi.org/10.5014/ajot.62.3.349>
- Frost, L., & Barkley, W. M. (2012). Patient Handling Methods Taught in Occupational Therapy Curricula. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(4), 463–470.
- Gaeta, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 17. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.5436>
- Gainer, R. (2008). History of ergonomics and occupational therapy. *Work (Reading Mass.)*, 31(1), 5–9.
- Galheigo, S. M. (2007). Terapia ocupacional en el ámbito social. Aclarando conceptos e

- ideas. In *Terapia Ocupacional sin Fronteras. Aprendiendo del espíritu de los supervivientes* (pp. 85–97). Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Gamboa, A. (2016). *Calidad de la educación superior. Pretensiones y realidades institucionales* (Primera ed). Bogotá: ECOE Ediciones.
- García, C., Estebaranz, A., Sánchez, M., López, J., Murillo, P., Mingorance, P., Hernández, E., y Rodríguez, J. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. (C. Mayor, Ed.). Barcelona: Octaedro-EUB.
- García, C., Yot, C., Sánchez, M., Murillo, P., & Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 181–198.
- García, E., Siles, J., Martínez, M., Martínez, E., González, S., & Pulido, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: la necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Index de Enfermería*, 24(1–2), 93–97. <http://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100021>
- García, S. (2016). Terapia Ocupacional en Colombia. In S. Simó, S., Guajardo, A., Correa, F., Galheigo, S., García (Ed.), *Terapias Ocupacionales desde el sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación* (Primera ed, pp. 81–84). Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Gaviria, A., Páez, G., y Toro, J. (2013). Cobertura y calidad en la Educación Superior en Colombia. In *La Educación Superior: Retos y perspectivas* (Primera ed, pp. 79–120). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gómez, J., Pesántez, L. (2016). La universidad innovadora. *Revista Cubana de Educación*

Superior, (3), 47–63.

Gómez, L., Palma, D., Rodríguez, L. (2017). Mujer ciudadana, universitaria y terapeuta ocupacional. Contrastes contextuales de los años sesentas y setentas desde la Universidad del Valle y la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 81–92.

Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (30), 1–24.

Gómez, S. (2012). *Antecedentes, Creación y Desarrollo de la Terapia Ocupacional en Chile: 50 años de historia*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Gómez, S., & Imperatore, E. (2010). Desarrollo de la Terapia Ocupacional en Latinoamérica. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 123–135.

González-Moreno, C. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 1–13.

Goudeau, D., y Silva, L. (2010). La formación de terapeutas ocupacionales en la Universidad De Playa Ancha: Ecos del pasado reciente. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 10(10), 111–121.

Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción. *Revista de Investigación En Enfermería:Imagen y Desarrollo*, 15, 65–93.

Greber, C., Ziviani, J., & Rodger, S. (2007). The four-quadrant model of facilitated learning (Part 1): Using teaching-learning approaches in occupational therapy. *Australian*

Occupational Therapy Journal, 54(SUPPL. 1), 31–40. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00662.x>

Guajardo-Cordoba, A., Recabarren-Hernandez, E., Asún-Salazar, D., Zamora-Astudillo, C., & Cottet-Soto, P. (2015). Evaluación de la estrategia de rehabilitación de base comunitaria (RBC) desde la perspectiva de la comunidad y los equipos locales de rehabilitación. *Rev. Fac. Med*, 63(1), 41–50.

<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49333>

Guajardo, A. y Simó, S. (2010). Una Terapia Ocupacional basada en los derechos humanos. *Terapia Ocupacional*, 7, 1–25. Retrieved from <http://www.revistatog.com/num12/pdfs/maestros.pdf>

Guajardo, A. (2014a). Chile TO apuntes para una historia inconclusa. In A. Dos Santos, Vagner, Donatti (Ed.), *Cuestiones contemporáneas de la Terapia Ocupacional en América del Sur*. (pp. 51–71). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Guajardo, A. (2014b). Una Terapia Ocupacional crítica como posibilidad. In A. Dos Santos, V., Donatti (Ed.), *Cuestiones contemporáneas de la Terapia Ocupacional en América del Sur*. (pp. 159–166). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Guajardo, A. (2016). Terapia Ocupacional en Chile. In S. Simó, S., Guajardo, A., Correa, F., Galheigo, S., García (Ed.), *Terapias Ocupacionales desde el sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación* (Primera ed, pp. 75–80). Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Guajardo, A., & Galheigo, S. (2015). Reflexiones críticas acerca de los derechos humanos: Contribuciones desde la terapia ocupacional Latinoamericana*. *World Federation of*

Occupational Therapists Bulletin, 71(2), 73–80.

<http://doi.org/10.1179/1447382815Z.000000000023>

Gutman, S. (1995). Influence of the U.S. Military and Occupational Therapy Reconstruction Aides in World War I on the Development of Occupational Therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 49(3), 256–262.

Gutman, S. (1997). Occupational Therapy's Link to Vocational Reeducation, 1910-1925. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51(10), 907–915.

Hammell, K. R. W., & Iwama, M. K. (2012). Well-being and occupational rights: An imperative for critical occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19(5), 385–394. <http://doi.org/10.3109/11038128.2011.611821>

Hammell, K. W. (2015). Quality of life, participation and occupational rights: A capabilities perspective. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62(2), 78–85. <http://doi.org/10.1111/1440-1630.12183>

Hayden, C. L. (2013). Online Learning of Safe Patient Transfers in Occupational Therapy Education. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1(2), 1–22. <http://doi.org/10.15453/2168-6408.1021>

Hemmingsson, H., & Jonsson, H. (2005). An Occupational Perspective on the Concept of Participation in the International Classification of Functioning , Disability and Health — Some Critical Remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, (59), 569–576.

Hernández-Ayala, H., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Revista Ra Ximhao*, Vol.12(6), 399–420.

- Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(1), 107–128.
<http://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hocking, C., Townsend, E., Huot, S., & Bruggen, H. Van. (2015). “Doing” human rights in diverse occupational therapy practices. *Occupational Therapy Now*, 17(4), 18–20.
- Hopkins, H., y Smith, H. (1998). *Terapia Ocupacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Hospital de clínicas. (2017). Ateneo clínico. Retrieved from
<http://www.medicaa.hc.edu.uy/index.php/actividades/actividades-docentes/ateneo-clinico>
- Hurtado, M. (1991). Elementos que integran el componente investigativo en el curriculum de Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 4(1), 16–26.
- Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jaffe, L., Gibson, R., Amico, M. D., Jaffe, L., Gibson, R., & Amico, M. D. (2015). Process-Oriented Guided-Inquiry Learning : A Natural Fit for Occupational Therapy Education
Process-Oriented Guided-Inquiry Learning : A Natural Fit for Occupational Therapy

Education. *Occupational Therapy in Health Care*, 0577(November), 115–125.

<http://doi.org/10.3109/07380577.2015.1010030>

Jaime Arriagada, S. (2014). La historia de la “sociedad pro ayuda del niño lisiado” y de los “institutos teletón.” *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 389–392.

[http://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70051-3](http://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70051-3)

Jarauta, B Medina, J. (2012). Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 337–353.

Joaquim, R., El-Khatib, U., & De Souza, P. (2016). A integração do processo ensino e aprendizagem de alunas de Terapia Ocupacional e o cuidado de mães de bebês de risco na hospitalização. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 24(2), 397–402. <http://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoRE0729>

Josefowitz, N. & Myran, D. (2005). Towards a person-centred cognitive behaviour therapy*. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(4), 329–336.

<http://doi.org/10.1080/09515070500473600>

Jurado, F., Rey, S., y Pinilla, Y. (2011). *Tesis de grado y trabajos finales: maestría en educación: resúmenes analíticos 2009-2011*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación.

Kirke, P., Layton, N., & Sim, J. (2007). Informing fieldwork design: Key elements to quality in fieldwork education for undergraduate occupational therapy students. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54(February), S13–S22.

<http://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00696.x>

Knecht-Sabres, L. J. (2013). Experiential Learning in Occupational Therapy: Can It

- Enhance Readiness for Clinical Practice? *Journal of Experiential Education*, 36(1), 22–36. <http://doi.org/10.1177/1053825913481584>
- Laborde, A. (2011). Japón: una revisión histórica de su origen para comprender sus retos actuales en el contexto internacional. *En-Claves Del Pensamiento*, 5(9), 111–130.
- Lachmann, H., Ponzer, S., Johansson, U.-B., Benson, L., & Karlgren, K. (2013). Capturing students' learning experiences and academic emotions at an interprofessional training ward. *Journal of Interprofessional Care*, 27(2), 137–45.
<http://doi.org/10.3109/13561820.2012.724124>
- Leiva, J. (2011). La participación del alumnado en la evaluación docente: reflexiones para el debate en el contexto universitario. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 170–176. Retrieved from http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/refiedu_4_3_2.pdf
- Licenciatura en Terapia Ocupacional. (2017). Plan de estudios Licenciatura en Terapia Ocupacional Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lira-Batista, M., Ribeiro, J., Pauletti, H., Gama, A., Novelli, G., & Godoy, E. (2012). A experiência dos residentes multiprofissionais em atenção hospitalar na atenção básica. *Revista Ciencia Em Extensao*, 8(1), 170–178.
- Loomis, B. (1992). The Henry B. Favill School of Occupations and Eleanor Clarke Slagle. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(1), 34–37.
- López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

- López, G., & Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315–350.
- López y Fuentes. (2013). Metodología cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de Sanidad Militar de México*, 67(4), 161–164.
- Low, J. (1992). The reconstruction. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(1), 7–12.
- Lyons, M., Mackenzie, L., Bore, M., & Powis, D. (2006). Framing a set of non-academic selection criteria for occupational therapy students: An Australian study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4), 284–292. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00591.x>
- Lysaght, R., Thomas, A., Schmitz, C., Lee, M., & Bossers, A. (2018). Expanding the foundation of occupational therapy educational research – A Canadian initiative. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 0(0), 1–6. <http://doi.org/10.1080/14473828.2017.1384126>
- Madill, H., Amort-Larson, G., Wilson, S., Brintnell, S., Taylor, E., Esmail, S. (2001). Inquiry-based learning : An instructional alternative for occupational therapy education. *Occupational Therapy International*, 8(3), 198–210.
- Malagón, L., Machado, D., y Rodríguez, L. (2013). *Currículo y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (Primera ed). Ibagué: Tolima, Sello Editorial Universidad del.
- Maldonado, C. (2008). Complejidad de la salud: Interacciones entre Biología y Sociedad. In M. Morales (Ed.), *Repensando la naturaleza social de la salud en las sociedades*

- contemporáneas. Perspectivas, retos y alternativas* (Primera ed, pp. 96–108). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado, C., & Gómez Cruz, N. A. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Un estado del arte* (Primera ed). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Marchant, J., Fauré, J., & Abricot, N. (2016). Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ Para el Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. *Psykhé*, 25(2), 1–18. <http://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.873>
- Martínez, J., Tobón, S. López, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1–19.
- Martínez. (1996). El método hermenéutico-dialéctico. In *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación* (pp. 117–166). México D.F.: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (Segunda ed). México D.F.: Editorial Trillas.
- Mauri, T., & Colomina, R., Rochera, M. (2006). Análisis de casos con TIC en la formación inicial del conocimiento profesional experto del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3), 219–231. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311011>
- Mazzitelli, C., & Guirado, A., Laudadio, M. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57–72.

- Mella, S., Cifuentes, D., González, A., Gutiérrez, P., Pardo, M., Soto, P., Tapia, M., Villaroel, V., y Zavala, D. (2014). *Plan de Formación. Escuela de Terapia Ocupacional. Avanzando en la innovación curricular* (Escuela de). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative Case Study Research. In *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3) (Segunda ed, pp. 39–54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, A. (2009). La filosofía de la Terapia Ocupacional. *Terapia Ocupacional de Galicia*, 6(10), 1–13.
- Misas, G. (2011). La Financiación de la Educación Superior en América Latina: Un Análisis de caso 1990-2008*. *Análisis Político*, (72), 61–81.
- Mitchell, A. W., & Xu, Y. J. (2011). Critical reasoning scores of entering bachelor's and master's students in an occupational therapy program. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(6). <http://doi.org/10.5014/ajot.2011.001511>
- Montoya, J., y Escallón, E. (2013). Calidad de la Educación Superior: ¿recursos, actividades o resultados? In *La Educación Superior: Retos y perspectivas* (Primera ed, pp. 379–418). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Morrison, R. (2011). (Re)Conociendo las Fundadoras y “Madres” de la Terapia Ocupacional. Una aproximación desde los estudios feministas sobre la ciencia. *Revista Terapia Ocupacional Galicia*, 8(14), 1–21.

- Morrison, R. (2014). *La filosofía pragmatista en la Terapia Ocupacional de Eleanor Clarke Slagle. Epistemología e historia desde los estudios feministas sobre la ciencia*. Universidad de Salamanca.
- Morrison, R. (2016). Los comienzos de la terapia ocupacional en Estados Unidos (siglo XIX y XX): una perspectiva feminista desde los estudios de Ciencia, Tecnología y Género (siglos XIX y XX). *Historia Crítica*, 62, 97–117.
<http://doi.org/10.7440/histcrit62.2016.05>
- Morrison, R. (2017). *Terapia ocupacional y pragmatismo. Contribuciones teóricas para la práctica* (Primera ed). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Moruno, P. (2003). Perspectiva histórica de la terapia ocupacional. In P. Romero, D., y Moruno (Ed.), *Terapia Ocupacional: teoría y técnicas* (pp. 5–28). Barcelona: Masson, S.A.
- Muñoz, R., Nimtz, M., & Mantovani, M. (2015). Formação em saúde mental nos cursos de terapia ocupacional da região sul do brasil*. *Cogitare Enfermagem*, 20(2), 289–298.
- Nabergoi, M., Mattei, M., García, A., Briglia, J., y Zorzoli, F. (2013). Cooperación internacional y asistencia técnica en rehabilitación. Marcas y singularidades en los comienzos de la formación de terapeutas ocupacionales en Argentina. *Acta Académica*, 18–21.
- Nabergoi, M., y Botinelli, M. (2016). Terapia Ocupacional en Argentina. In S. Simó, S., Guajardo, A., Correa, F., Galheigo, S., y García (Ed.), *Terapias Ocupacionales desde el sur* (Primera ed, pp. 63–68). Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Organización de

las Naciones Unidas (ONU).

Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos. Retrieved from <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>

Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141–156.

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2018, August 14). CESU cambia los lineamientos de acreditación y el concepto de calidad. *Las Noticias Del Día En El Sector*, pp. 1–3. Bogotá.

Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Septem Ediciones.

Ordorika, I., & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, XXXVI, 122–139.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017a). *Education at a glance 2017 Argentina*. Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017b). *Education at a glance 2017 Chile*.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017c). *Education at a glance Colombia*.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la E. y la C. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtiem: Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la E. y la C. (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Retrieved from http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la E. y la C. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Dakar: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la E. y la C. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica*.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la E. y la C. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1996). Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. In *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en America Latina y el Caribe* (pp. 1–10). La Habana: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998a). Conferencia

Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. In Secretaría de la UNESCO (Ed.), *Debate temático: Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas* (pp. 1–23). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998b). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Debate académico: la educación superior y la investigación. Desafíos y oportunidades (pp. 1–10). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998c). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Documento de Trabajo*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998d). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. In *Hacia un programa 21 para la educación superior* (pp. 1–21). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998e). Educación Superior para una Nueva Sociedad: la Visión de los Estudiantes. In Secretaría de la Unesco (Ed.), (pp. 1–19). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998f). *La*

Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su Conjunto. París: Oficina Internacional de Educación (OIE).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1998g). *La Formación del Personal de la Educación Superior: una Misión Permanente*. (R. J. Fielden, Ed.). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (1999). Conferencia General 30a reunión. In *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* (pp. 1–10). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Retrieved from <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2004a). *Educación superior en una sociedad mundializada. Higher Education*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2004b). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2005). Cooperación entre la UNESCO y la OCDE en la elaboración de “Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras.” In *Conferencia General 33a reunión, París 2005* (pp. 1–14). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras; 2005*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014a). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013* (Universida). Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014b). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). Declaración de Incheon. In *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (pp. 1–6). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). Declaración de Incheon. In *Educación 2030 : Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (pp. 1–6). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2016). Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO. Retrieved January 1, 2016, from <https://es.unesco.org/programa-unitwin-catedras>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2017a). Documento de política 30. In *Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás* (pp. 1–12). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2017b). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación : Informe GEM 2017-2018*. (M. Antoninis, Ed.). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Internacional del Trabajo. (2017). Trabajo decente. Retrieved from http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=840:trabajo-decente&catid=129:trabajo-decente&Itemid=1507
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *Panorama de la educación 2014 Indicadores de la OCDE*. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Ed.). <http://doi.org/10.1787/888933285815>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). La educación y las competencias tienen cada vez más importancia. In *OCDE360 Chile 2015 ¿En qué situación está Chile comparativamente?* (pp. 33–36). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016a). *Education at a Glance 2016 Panorama de la educación 2016*. Paris.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016b). *Panorama de la educación 2016 Indicadores de la OCDE*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016c). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017a). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Mejores políticas para una vida mejor. Ciudad de México, México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Retrieved from [http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/Qué es la OCDE 2017 \(2\).pdf](http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/Qué es la OCDE 2017 (2).pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017b). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico Mejores políticas para una vida mejor. Retrieved July 20, 2002, from <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017c). Spending on tertiary education. <http://doi.org/10.1787/a3523185-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial. (2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. La educación Superior en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es> Serie:

Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. In J. Delgado, J.M. y Gutiérrez (Ed.), *Métodos y*

- Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (Tercera ed, pp. 85–95). Madrid: Síntesis Psicología.
- Oviedo, P. (2015). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior* (Primera ed). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Packer, M. (2013). La entrevista de la investigación cualitativa. In *La ciencia de la investigación cualitativa* (pp. 49–66). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebius*, 25, 1–7. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx>
- París, M. (1986). Aporte y acción de la Terapia Ocupacional en la renovación educativa. *Revista Ocupación Humana*, 1(4), 35–38.
- París, M. (1991). Naturaleza y evolución de la Terapia Ocupacional como disciplina en la Universidad del Rosario. *Revista Ocupación Humana*, 4(1), 27–35.
- Parra-Esquivel, E., Peñas-Felizzola, O., Gómez-Galindo, A. (2017). Objetos virtuales para el aprendizaje autorregulado de estudiantes de terapia ocupacional. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 760–765.
- Parra-Esquivel, E. I. (2015). Análisis del concepto “justicia” en terapia ocupacional. *Revista Fa*, 63(3), 449–456.
- Pava-Ripoll, N., y Granada-Echeverry, P. (2016). El surgimiento de las profesiones médicas [re]habilitadoras y la infancia: historia entretejida de tensiones históricas. *Ciencia & Saude Coletiva*, 21(3), 833–842. <http://doi.org/10.1590/1413->

81232015213.20162014

Pava-Ripoll, N. A., & Granada-Echeverry, P. (2016). Childhood and [re] habilitation: pragmatic political realities in the Colombian context review. *Ciencia & Saude Colectiva*, 21, 129–143. <http://doi.org/10.1590/1413-81232015211.10982014>

Peemans, J. (1992). Revoluciones industriales, modernización y desarrollo. *Historia Crítica*, (6), 1–19.

Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16(16), 55–81.

Peñas, O., Méndez, J., Duarte, S., Murillo, Y., Alarcón, A. y Parra, E. (2013). *Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y Seguimiento de la Calidad de los programas de pregrado, Terapia Ocupacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Peñas, O. (2005). *La Investigación en Terapia Ocupacional: Historia, Actualidad y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pérez, A. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. In A. Gimeno, J., y Pérez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (Duodécima, pp. 34–62). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Pierce, D., & Peyton, C. (1999). A Historical Cross-Disciplinary Perspective on the Professional Doctorate in Occupational Therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 64–71.

Pimienta, A. (2015). El pensamiento crítico en el abordaje de la migración y la

- cosmopolítica. In *Pensamiento Crítico Latinoamericano Homenaje a Hernán Henao Delgado* (pp. 105–110). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Porras, E., y Serna, E. (2012a). Aproximación al concepto de calidad. In *Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para Instituciones Educativas* (Primera ed, pp. 15–28). Bogotá: LIMUSA.
- Porras, E., y Serna, E. (2012b). Calidad total. Gestión de calidad total (Total Quality Management, TQM). In *Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para Instituciones Educativas* (Primera ed, pp. 29–68). Bogotá: LIMUSA.
- Porras, E., y Serna, E. (2012c). Desarrollo evolutivo del concepto de calidad. In *Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para Instituciones Educativas* (Primera ed, pp. 1–14). Bogotá: LIMUSA.
- Porras, E., y Serna, E. (2012d). Estudios sobre la calidad de la educación. Factores que inciden en la calidad educativa. In *Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para Instituciones Educativas* (Primera ed, pp. 83–94). Bogotá: LIMUSA.
- Porras, E., y Serna, E. (2012e). Evaluación de los sistemas de gestión de calidad. In *Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para Instituciones Educativas* (Primera ed, pp. 69–82). Bogotá: LIMUSA.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (Primera ed). Barcelona: Editorial Graó.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Novena edi). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. In *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE* (pp. 1–12). Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ramírez, D., Gartner, M., Bernal, J., Zapata, A., Vallejo, F., Prieto, P. y Langebaek, C. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- Real Academia Española. (2016a). Académico, ca. Retrieved January 1, 2016, from <http://dle.rae.es/?id=0Fp3xyj>
- Real Academia Española. (2016b). Enseñanza. Retrieved January 1, 2016, from <http://dle.rae.es/?id=FdHOWng>
- Real Academia Española. (2016c). Proceso. Retrieved January 1, 2016, from <http://dle.rae.es/?id=UFbxsxz>
- Reeves, S., Freeth, D., McCrorie, P., & Perry, D. (2002). “It teaches you what to expect in future...”: Interprofessional learning on a training ward for medical, nursing, occupational therapy and physiotherapy students. *Medical Education*, 36(4), 337–344. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01169.x>
- Reyes, P., & Hernández, A. (2008). El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad. *Cinta Moebio*, (32), 70–89.
- Richardson, J. (2010). Perceived Academic Quality and Approaches to Studying in Higher Education: Evidence from Danish Students of Occupational Therapy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 189–203. <http://doi.org/10.1080/00313831003637972>

- Roberts, M. J., & Fitzgerald, D. (2017). Educating Occupational Therapists in the Use of Theory and Evidence to Enhance Supervision Practice. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5(4). <http://doi.org/10.15453/2168-6408.1356>
- Rodger, S., Fitzgerald, C., Davila, W., Millar, F., & Allison, H. (2011). What makes a quality occupational therapy practice placement? Students' and practice educators' perspectives. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(3), 195–202. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2010.00903.x>
- Rodger, S., Thomas, Y., Greber, C., Broadbridge, J., Edwards, A., Newton, J., & Lyons, M. (2014). Attributes of excellence in practice educators: The perspectives of Australian occupational therapy students. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 159–167. <http://doi.org/10.1111/1440-1630.12096>
- Rodríguez, L., Camargo, N., y Escobar, X. (2016). Terapia Ocupacional: una perspectiva histórica desde la Universidad Nacional de Colombia (1966-1989). *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 26–45.
- Rodríguez, M. (1989). Competencias ocupacionales y desarrollo comunitario: un modelo operativo. *Revista Ocupación Humana*, 3(1), 45–55.
- Roldán Vargas, O. (2014). Incursión de los y las jóvenes en el mundo universitario: tensiones entre ser y permanecer. *Educação & Sociedade*, 35(126), 143–160. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100009>
- Salto, D. (2016). Cooperación académica internacional multilateral en el Mercosur: el caso de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. *Integración y Conocimiento*, (4), 146–168.

- Salvatori, P. (2000). Implementing a problem-based learning curriculum in occupational therapy: A conceptual model. *Australian Occupational Therapy Journal*, (February), 119–133.
- San Martín, C., Jorquera, V., & Bonet, J. (2008). La reflexividad como competencia transversal en los estudios de psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(16), 773–791.
- Sánchez, M., & Vega, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de La Información*, 34(2), 49–60.
- Sandí, J. C., & Cruz, M. A. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *Revista InterSedes*, 17(36), 1–38.
<http://doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Sandín, M. (2003). Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa. In *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. (pp. 45–71). Madrid: McGraw-Hill España.
- Santos del Riego, S. (2005). Terapia ocupacional: del siglo XIX al XXI. Historia y concepto de ocupación. *Rehabilitación*, 39(4), 179–184. [http://doi.org/10.1016/S0048-7120\(05\)74343-7](http://doi.org/10.1016/S0048-7120(05)74343-7)
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los “clientes” de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41–54.
- Schaber, P. L. (2005). Incorporating problem-based learning and video technology in teaching group process in an occupational therapy curriculum. *Journal of Allied Health*, 34(2), 110–116. Retrieved from

<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0->

21644468135&partnerID=40&md5=3884fcfc9a11bb525e224f695d40285a

Schaber, P., & Shanedling, J. (2012). Online Course Design for Teaching Critical Thinking.

Journal of Allied Health Online, 41(1), 9–14.

Schaber, P., Whiteside, A., Marsh, L., & Brooks, D. C. (2010). International Journal for the

Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1–18.

Schmidt, C., & Walker, K. (1992). The History of Work in Physical Dysfunction. *American*

Journal of Occupational Therapy, 46(1), 56–62.

Schoonees, A., Rohwer, A., & Young, T. (2017). Evaluating evidence-based health care

teaching and learning in the undergraduate human nutrition; occupational therapy; physiotherapy; and speech, language and hearing therapy programs at a sub-Saharan African academic institution. *PLoS ONE*, 12(2), 1–19.

<http://doi.org/10.1371/journal.pone.0172199>

Scocozza, C. (2015). La Primera Guerra Mundial. Un conflicto que llega desde el Este.

Anuario Colombiano de Historia Social y Cultura, 42(2), 161–176.

Scribano, A. (2008). Análisis e interpretación de la información cualitativa. In *El proceso*

de investigación social cualitativo (pp. 135–158). Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Scribano, A. (2014). Teoría Crítica en América Latina: un bosquejo de sus posibles

componentes. In F. Osorio (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales* (pp. 69–88).

Santiago: LOM Ediciones.

- Serrata., A. y Ferreira, A. (2011). Saúde pública e terapia ocupacional: apontamentos sobre relacoes históricas e atuais. *Revista de Terapia Ocupacional Universidad Sao Paulo*, 22(2), 102–109.
- Shi, S., Huang, K., Ye, D., & Yu, L. (2014). Culture and regional economic development: Evidence from China. *Papers in Regional Science*, 93(2), 281–299.
<http://doi.org/10.1111/pirs.12114>
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la Educacion Superior en Mexico: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Politicas. *Archivos Analiticos de Politicas Educativas*, 20(4), 1–24.
- Simó y Urbanowski. (2006). El modelo canadiense del desempeño ocupacional I. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, (3), 5. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/citart?info=link&codigo=1456297&orden=63085>
- Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Spalding, N. J., & Killett, A. (2010). An Evaluation of a Problem-Based Learning Experience in an Occupational Therapy Curriculum in the UK. *Occupational Therapy International*, 17(2), 64–73. <http://doi.org/10.1002/oti.288>
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos* (Quinta edi). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tenorio, L. (2016a). La importancia de la historia para el desarrollo de la Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 118–121.
- Tenorio, L. (2016b). XVI Congreso de Terapia Ocupacional. In *¿Qué nos hace ser lo que*

hoy somos? (pp. 1–11). Medellín, Colombia: Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional.

Testa, D. y Spampinato, S. (2010). Género, salud mental y terapia ocupacional: algunas reflexiones sobre la influencia de la historia de las mujeres y la perspectiva de género en nuestras prácticas. *Revista de Terapia Ocupacional Universidad Sao Paulo*, 21(2), 174–181.

Testa, D. (2011). Poliomiélitis: La “Herencia Maldita” y la esperanza de la rehabilitación. La epidemia de 1956 en la ciudad de Buenos Aires. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 309–323.

Testa, D. (2012). Aportes para el debate sobre los inicios de la profesionalización de la terapia ocupacional en Argentina. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1), 72–87.

Testa, D. (2013). Curing by doing: la poliomiélitis y el surgimiento de la terapia ocupacional en Argentina, 1956-1959. *História, Ciências, Saúde*, 20(4), 1571–1584.

The American Occupational Therapy Foundation. (2016). American Occupational Therapy Foundation. Retrieved from <http://www.aotf.org/aboutaotf>

The TUNING Occupational Therapy Project Group. (2008). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Occupational Therapy*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006a). Gestión de la Calidad y Educación Superior. In *Competencias, Calidad y Educación Superior* (Primera ed, pp. 53–90). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006b). La calidad educativa en un mundo globalizado. In *Competencias, Calidad y Educación Superior* (Primera ed, pp. 11–52). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006c). Las competencias en la educación superior: calidad y pensamiento complejo. In *Competencias, Calidad y Educación Superior* (pp. 91–114). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tremblay, M., Tryssenaar, J., & Jung, B. (2001). Problem-based learning in occupational therapy: why do health professionals choose to tutor? *Medical Teacher*, 23(6), 561–566. <http://doi.org/10.1080/01421590120090989>
- Trujillo, A., Torres, M., Méndez, J., y Carrizosa, L. (2011a). Orientación conceptual y pedagógica de la reforma curricular. In *Terapia ocupacional: conocimiento y compromiso social* (pp. 28–65). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A., Torres, M., Méndez, J., y Carrizosa, L. (2011b). *Terapia Ocupacional conocimiento y compromiso social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A. (1989). Perspectiva histórica sobre la disciplina de la ocupación humana. *Revista Ocupación Humana*, 3(1), 9–23.
- Trujillo, A. (2002a). *Terapia Ocupacional: conocimiento y práctica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A. (2002b). Terapia Ocupacional en Colombia. In *Terapia Ocupacional: conocimiento y práctica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ulloa, F., & Pino, J. (2016). Perspectiva crítica desde Latinoamérica: Hacia una

desobediencia epistémica en Terapia Ocupacional contemporánea. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 24(2), 421–427. Retrieved from <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoARF0726>

United States Holocaust Memorial Museum. (2016). Enciclopedia del Holocausto. Retrieved from <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10005760>

Universidad de Buenos Aires. (2017). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Retrieved from <http://www.psi.uba.ar/docentes.php?var=academica/carrerasdegrado/terapiaocupacional/index.php>

Universidad de Chile. (2017). Escuela de Terapia Ocupacional. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2018). Terapia Ocupacional. Retrieved from <http://www.uchile.cl/carreras/5020/terapia-ocupacional>

Universidad Nacional de Colombia. (2013). Identidad del Programa. In *Proyecto Educativo de Programa* (Vol. 53, pp. 1–36). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clinica*, 135(11), 507–511. <http://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Valles, M. (2002). Fundamentos metodológicos de las entrevistas cualitativas. In *Entrevistas cualitativas* (Primera ed, pp. 37–52). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Valverdi, J. y Álvarez, M. (2012). La terapia ocupacional en la Argentina. *Revista Electrónica Gratuita*, (8), 1–19.
- Vázquez, A. (2017). Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 863–887.
- Vega, N., Bañales, G., y Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461–481.
- Vélez, C. (2016). Matriz de resultados e inferencias. Bogotá.
- Vergara, C., y Tenorio, L. (2016). Los inicios: una visión de futuro de la Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 5–10.
- Vidal, D., Morrison, R., Vásquez, O. y Olivares, D. (2009). *Análisis ontológico de la ocupación humana*. Universidad Austral de Chile.
- West, W. L. (1992). Ten milestone issues in AOTA history. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(12), 1066–1074.
- Wish-Baratz, S. (1989). Bird T. Baldwin: A Holistic Scientist in Occupational Therapy 's History. *American Journal of Occupational Therapy*, 43, 257–260.
- Wong, K. Y., Whitcombe, S. W., & Boniface, G. (2016). Teaching and learning the esoteric: an insight into how reflection may be internalised with reference to the occupational therapy profession. *Reflective Practice*, 17(4), 472–482.
<http://doi.org/10.1080/14623943.2016.1175341>
- World Federation of Occupational Therapists. (2012a). Definition of Occupational Therapy. Retrieved from

<http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx>

World Federation of Occupational Therapists. (2012b). *EDUCATIONAL PROGRAMMES QUALITY ASSURANCE PACKAGE September 2012*.

World Federation of Occupational Therapists, Freeman, A., Shaw, L., Turcotte, S., de Montenegro, A., Alzamora, C., ... Granados, G. (2018). Decent work and occupational therapy: Conceptual links and overview of the field. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 0(0), 1–2.
<http://doi.org/10.1080/14473828.2018.1509267>

World Federation of Occupational Therapy. (2016). *Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists. Unpublished quality standards document, WFOT*. (World Federation of Occupational Therapy, Ed.).

Yerxa, E. (1992). Some implications of Occupational Therapy's History for Its Epistemology, Values, and Relation to Medicine. *American Journal of Occupational Therapy*, 46(1), 79–83.

Yuni J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación Vol.2*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 7, 113–136.

Zango, I. y, & Moruno, P. (2013). Aportaciones de la etnografía doblemente reflexiva en la construcción de la terapia ocupacional desde una perspectiva intercultural. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 08(01), 9–48.

<http://doi.org/10.11156/aibr.080102>

Zorzoli, J., Chaura, L. y Paganizzi, L. (2014). Argentina. Contextos habitados por sujetos, desafíos de la Terapia Ocupacional: diversidad, organización y movimientos actuales. In A. Dos Santos, Vagner., Donatti (Ed.), *Cuestiones contemporáneas de la Terapia Ocupacional en América del Sur*. (pp. 19–34). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Lista de Anexos

Anexo 1. Resumen analítico de los documentos	403
Anexo 2. Consentimiento informado para directivos docentes	406
Anexo 3. Caracterización para estudiantes de los programas de Terapia Ocupacional	409
Anexo 4. Entrevista en profundidad para egresados	413

Anexo 1. Resumen analítico de los documentos

ELEMENTOS	RESPUESTAS
1. Título del documento:	
2. Autor:	
3. Publicación: incluye los datos del lugar, editorial, fecha y paginación de la publicación	
4. Palabras claves:	
5. Tipo de documento:	
Internacional	
Nacional	
Universitario	
Universitario Histórico	
Programa de Terapia Ocupacional (TO)	
6. Referencias importantes	
Calidad de la Educación	
Procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de TO	
7. Acceso al documento	
Virtual	
Físico	

8. Descripción: “Síntesis breve y precisa, de aproximadamente 10 líneas, sobre el contenido del trabajo, su propósito o característica principal y, si vale la pena, las conclusiones más importantes y/o recomendación”.	
9. Fuentes: máximo 10 referencias, si no aparecen se pone “no se indican fuentes”.	
10. Contenidos: Se reseñan los pasos de la investigación o estudio, los objetivos y los principales elementos que aluden al contenido mismo del documento.	
11. Metodología: Pasos y técnicas metodológicas empleadas en el trabajo. Por ejemplo: universo, tipo de muestra, diseño, modalidad e instrumentos de recolección de información, etapas importantes, medidas estadísticas, tipo de análisis, etc.	

Si en el documento no aparece la metodología no se pone. No debe abarcar más de 25 líneas.	
12. Conclusiones: Sólo aquellas que se destacan en el documento. Pueden destacarse citas del autor, cifras o datos sugerentes del texto, como las recomendaciones, si estas aparecen.	
13. Elaborado por:	Eliana I Parra E
14. Revisado por:	Claudia del Pilar Vélez de la C.
15. Fecha de elaboración	Septiembre, 2016

Recopilado de: Jurado, Rey y Pinilla, 2011.

Anexo 2. Consentimiento informado para directivos docentes



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
COLOMBIA**

Investigación: “Análisis sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia ocupacional”.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRECTIVOS/DOCENTES

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____

Yo (nombres y apellidos), _____
identificado(a) con Documento de Identidad número _____ de
(Ciudad, País), _____ en nombre propio y como directivo docente del
programa de Terapia Ocupacional de la Universidad _____,
he sido invitado a participar en la investigación sobre la calidad en los procesos académicos
de enseñanza aprendizaje en los programas de Terapia Ocupacional.

Entiendo que participaré en encuestas, entrevistas y diálogos (grabados en video) en relación
con los temas mencionados anteriormente. Las respuestas serán confidenciales y en ningún
momento se hará referencia personal. Sé que la participación en la investigación no me traerá
beneficios económicos.

Riesgos:

Su participación en este estudio y la información que brinde no implican riesgo alguno para
usted; las respuestas dadas no tendrán ninguna consecuencia para su situación en la
institución educativa.

Beneficios:

Aportar al conocimiento de la investigación sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje de la Terapia Ocupacional.

Confidencialidad:

Su identidad estará protegida, pues durante todo el estudio solo se utilizará un seudónimo, que usted seleccione, que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será almacenada en una base de datos que se mantendrá por cinco años más, después de terminada la presente investigación. Los datos individuales sólo serán conocidos por la investigadora mientras dura el estudio, quien, en todo caso, se compromete a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

El estudio es dirigido y desarrollado por la estudiante Eliana Isabel Parra Esquivel, quien se encuentra realizando sus estudios de Doctorado en Educación, en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia.

Derechos y deberes:

Usted tiene derecho a obtener una copia del presente documento y a retirarse posteriormente de esta investigación, si así lo desea en cualquier momento y no tendrá que firmar ningún documento para hacerlo, ni informar las razones de su decisión, si no desea hacerlo. Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados al responsable de la investigación.

Participar activa y sinceramente en las actividades propuestas por el investigador.

Declaro que he leído o me fue leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido participar en esta investigación.

En constancia,

Firma del participante

Nombre:

Documento de identidad (ciudad, país):

Firma de la investigadora

Nombre: Eliana Isabel Parra Esquivel

Documento de identidad: XXX, Colombia.

Investigadora: Eliana Isabel Parra Esquivel. Candidata a Doctora en Educación USTA.

Profesora Catedrática Asociada. UN.

E-mail: XXX. Cel: XXX. Abril, 2016.

Anexo 3. Caracterización para estudiantes de los programas de Terapia Ocupacional



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DOCTORADO EN EDUCACIÓN COLOMBIA

Respetado Estudiante:

La siguiente encuesta tiene como objetivo caracterizar su perfil como estudiante, lo cual es fundamental para el desarrollo de la investigación sobre los procesos académicos de enseñanza aprendizaje. La caracterización está compuesta por los siguientes elementos: datos sociodemográficos, antecedentes universitarios, estudiante universitario, aportes, y comentarios y sugerencias. La información suministrada es de completa confidencialidad. De antemano, agradecemos su colaboración.

Fecha de diligenciamiento: día ____ mes ____ año ____

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nombres y Apellidos: _____
2. E-mail: _____ Tel: _____
3. Marque con una X. Género: Femenino ____ Masculino ____
4. Por favor indique su edad con una X en el rango que corresponda.

Entre 15 y 19 años	Entre 20 y 29 años	Entre 30 y 39 años	Entre 40 y 49 años	Entre 50 y 59	Otra ¿Cuál?

5. Lugar de nacimiento: Ciudad/municipio: _____ Departamento/estado: _____
6. Lugar de residencia: Ciudad/municipio: _____ Departamento/estado: _____
7. Cuál es el lugar principal (ciudad/municipio) donde realiza sus estudios en TO? _____
- ...

II. ANTECEDENTES EDUCATIVOS

36. Nombre de la institución en donde realizó sus estudios de educación media (últimos años escolares):

37. Lugar de la institución. Departamento/Provincia: _____ Municipio/Ciudad: _____

38. Carácter de la institución. Marque con una X en el espacio que corresponda. Público_____ Privado_____

39. ¿Cuáles son las tres materias/asignaturas que más disfrutaba en su educación media y por qué? Puede agregar más renglones si lo requiere.

40. ¿Cuáles son las tres materias/asignaturas que no disfrutaba en su educación media y por qué? Puede agregar más renglones si lo requiere.

...

III. ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

45. ¿Por qué decidió estudiar Terapia Ocupacional (TO)? Puede agregar más renglones si lo requiere.

46. ¿Cuáles son las cualidades personales y profesionales que debe tener un estudiante que se inscribe en un programa de Terapia Ocupacional (TO)? Puede agregar más renglones si lo requiere.

47. ¿Cuáles son las tres materias/asignaturas que más disfruta en su educación universitaria y por qué? Puede agregar más renglones si lo requiere.

48. ¿Cuáles son las tres materias/asignaturas que no disfruta en su educación universitaria y por qué? Puede agregar más renglones si lo requiere.

49. De las asignaturas que más le gustan indique las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por el profesor(a). Puede agregar más renglones si lo requiere.

...

IV. APORTES

53. ¿Cómo se podrían mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en su programa de TO?

54. ¿Cuáles considera que deben ser los elementos más relevantes para abordar el tema de calidad de la educación en su programa de estudios?

55. ¿Conoce documentos que mencionen el tema de calidad de la educación en su programa de estudios?

V. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

GRACIAS.

Anexo 4. Entrevista en profundidad para egresados

Investigación: “Análisis sobre la calidad en los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje en programas de Terapia ocupacional”.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA EGRESADOS

Respetado Egresado: _____

Cordial saludo. La siguiente entrevista en profundidad tiene como objetivo conocer sus experiencias y conceptos sobre las categorías: persona, documentación, historia de Terapia Ocupacional, calidad de la educación superior, calidad en el programa de TO y enseñanza aprendizaje. Así como sus comentarios y sugerencias en torno a estas categorías y a la entrevista en profundidad. Recuerde que este proceso será grabado. La información suministrada es completamente confidencial. De antemano, agradezco su colaboración.

Fecha de diligenciamiento: día ____ mes ____ año ____

I. PERSONA¹

1. ¿Cuáles con las cualidades² que lo identifican como persona?
2. ¿Qué experiencia(s) marcaron su vida para ser Terapeuta Ocupacional? (*Decisión egresado*)
3. ¿Cuáles son los valores³ que Ud. identifica en una persona que está ejerciendo como Terapeuta Ocupacional?
4. ...

II. DOCUMENTACIÓN⁴

8. ¿Cuál es la legislación internacional más importante que sustenta el tema de calidad de la educación superior en su país?

¹ Persona: Persona, cosa o hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto (Diccionario de la lengua española, 2016).

² Cualidad: elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo (Diccionario de la lengua española, 2016).

³ Valor: Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad (Diccionario de la lengua española, 2016).

⁴ Documentación: Documento o conjunto de documentos, generalmente de carácter oficial, que sirven para la identificación personal o para documentar o acreditar algo (Diccionario de la lengua española, 2016).

9. ¿Cuál es la legislación nacional más importante que sustenta el tema de calidad de la educación superior?
10. Podría decirme ¿De dónde surgen las anteriores políticas y lineamientos?
11. ...

III. HISTORIA DE LA TERAPIA OCUPACIONAL

12. ¿Cuáles considera que son los hitos⁵ más importantes en la historia de Terapia Ocupacional?
13. ¿Cuáles considera que son los hitos más importantes en la historia de Terapia Ocupacional en su país?
14. ¿Cuáles considera que son los hitos más importantes en la historia de Terapia Ocupacional en el programa de estudios en el que estudió?
15. ...

IV. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

19. En términos generales ¿Cuál es su opinión sobre la idea de calidad de la educación superior que se desarrolla en su Universidad?
20. ¿Cuál es su experiencia cotidiana como egresada sobre la idea de calidad de la educación superior que se desarrolla en su Universidad?
21. ¿Cuál es la idea de calidad de la educación superior que se desarrolla en su Universidad?
22. ...

V. CALIDAD EN EL PROGRAMA DE TERAPIA OCUPACIONAL

23. ¿Cuáles son las experiencias que más recuerda (como estudiante) en torno a los procesos de calidad en el programa de TO de su Universidad?
 24. ¿Cómo interpreta estas experiencias en relación con sus ideas personales y profesionales?
 25. ¿Cómo cree que interpretan los estudiantes y los profesores el tema de calidad en su programa?
-

VI. ENSEÑANZA APRENDIZAJE

31. ¿Cuáles son las experiencias más significativas que Ud. tuvo como estudiante en torno a la enseñanza y el aprendizaje?
32. ¿Cuál es su concepto sobre la enseñanza y el aprendizaje?
33. ¿Cuál es su concepto sobre la enseñanza y el aprendizaje en su programa de TO?
34. ...

VII. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

GRACIAS.