

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis para la obtención del Grado Académico
Magíster en Docencia Universitaria

**La formación de grado de la
Licenciatura en Terapia Ocupacional:
valoración cualitativa de los graduados de la Escuela Superior
de Sanidad, Universidad Nacional del Litoral**

Autora: TO Pradolini, Viviana Albina

Directora de Tesis: Mgter. Manuale, Marcela

Santa Fe, Febrero 2015

AGRADECIMIENTO

A la directora, Mgter. Marcela Manuale, por su apoyo, su orientación, su paciencia y optimismo.

A la Psic. Juana Molinas de Rondina, docente de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL, quien despertó en mí la vocación por la docencia y que gracias a su generosidad, di mis primeros pasos en la docencia universitaria. Con su afecto, empeño y tiempo, supo motivarme para continuar la tarea y compartir las deliberaciones en la primera etapa interpretativa del estudio.

A la Lic. Luciana Alegre quien colaboró con la desgrabación de las entrevistas y aportó comentarios y críticas en la valoración de la información recogida.

A la Mgter Sandra Westman, coordinadora de la Licenciatura en Terapia Ocupacional UNL, por su lectura y sugerencias recibidas.

A la Mgter. Irene Muñoz Espinosa, Secretaria de Estudios de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad Central de Chile, por los aportes de fuentes bibliográficas y la participación en la revisión de los resultados y las conclusiones del estudio.

Al Dr. Hugo Ramos, por su lectura atenta y sus sugerencias en la re-escrituración de la misma.

A la Psic. Liliana Bezi de Micozzi, por ayudarme a transitar mi camino y convencerme de que era posible realizar este trabajo.

A las colegas que gentilmente accedieron a participar de este estudio.

A mis padres, Yamal y Hugo, y a mis hijos, Catriel y Karen, por el amor y la crítica, impulsos para mi búsqueda.

A Elvio, por el amor y el aliento permanente que me brindó.

Quien suscribe, Viviana Albina Pradolini, declaro que soy autora del presente trabajo, que lo he realizado en su integridad y no lo he publicado para obtener otros grados académicos o títulos. Declaro que he contado con la colaboración de la Prof. Mgter. Marcela Manuale (dirección de la Tesis)

SEGUNDA PRESENTACIÓN ESCRITA

La primera presentación de esta tesis recibió observaciones y señalamientos del tribunal evaluador, solicitándose la defensa y salvedad de éstos mediante la realización de una separata.

La mirada evaluadora recibida significó nuevas reflexiones, apropiaciones de la tarea, encuentros y desencuentros con ideas teóricas y las propias, reinterpretaciones del material empírico, redireccionamiento de objetivos y revisión práctica de la metodología utilizada, lo que permitió profundizar, ampliar y reelaborar el trabajo en casi su integridad, sin poder reducir dicho proceso al formato de una separata.

Mi agradecimiento a las profesoras que componen el tribunal evaluador que con sus atentas, precisas y veraces apreciaciones guiaron la continuidad del proceso formativo en esta instancia de aprendizaje y evaluación de tesis.

| ÍNDICE GENERAL | Páginas |
|--|---------|
| RESUMEN | 6 |
| 1- CONTEXTUALIZACIÓN | |
| 1.1 Sobre la Terapia Ocupacional ----- | 7 |
| 1.2 La formación de Terapeutas Ocupacionales en la Argentina | 8 |
| 1.3 Historia de la carrera Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional del Litoral | 11 |
| 1.4 Lineamientos y algunos estudios actuales sobre la formación de los Terapeutas Ocupacionales. | 14 |
| 1.5 El enfoque de Competencias en Terapia Ocupacional | 22 |
| 2- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 26 |
| 3- OBJETIVOS | |
| 3.1 Objetivo general | 27 |
| 3.2 Objetivos específicos | 27 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 28 |
| 4.1 Formación | 28 |
| 4.2 Plan de Estudios y Currículum | 30 |
| 4.3 Evaluación | 34 |
| 4.4 Enfoque de Competencias: discusiones. | 37 |
| 4.5 Otro enfoque de las Competencias | 44 |
| 4.6 Competencias en Terapia Ocupacional | 46 |
| 5. METODOLOGÍA | 51 |
| 5.1 Diseño de la investigación | 51 |
| 5.2 Tipo de Estudio | 51 |
| 5.3 Unidad de análisis | 53 |
| 5.4 Técnicas de Recolección de datos | 53 |
| 5.5 Análisis de la información | 54 |
| 5.6 Criterios de calidad | 61 |
| 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS | 56 |
| 6.1 Plan de Estudios Licenciatura en T.O. UNL | 56 |
| 6.1.a- Aspectos estructurales – formales | 56 |
| 6.1.b- Aspectos procesales - prácticos | 60 |
| 6.1.c- Aspectos contextuales | 61 |
| 6.2 Formación | 62 |
| 6.2.a- Formación para la transformación | 62 |
| 6.2.b La formación desde los criterios y sentidos de los entrevistados | 63 |

| | |
|---|-----|
| 6.2.c- Formación como fuente de identidad profesional. | 67 |
| 6.3 Fortalezas de la Formación | 70 |
| 6.3.a- Aprendizaje situado. Dimensión experiencial | 70 |
| 6.3.b- Aprendizaje en grupos. | 73 |
| 6.3.c- Práctica docente | 73 |
| 6.4 Acerca de las Debilidades | 75 |
| 6.4.a- Contenidos | 75 |
| 6.4.b- Interrelaciones entre enseñar y aprender: revisando las estrategias. | 78 |
| 6.4.c- Trabajo final de grado. | 80 |
| 6.5 Sobre las vacancias | 84 |
| 6.5.a- Áreas de conocimientos | 84 |
| 6.5.b- Falta de formación para enfrentar la búsqueda y mantenimiento del trabajo (empleo-autoempleo) | 90 |
| 6.5.c- Insuficiente ofertas de posgrados por parte de la UNL e inexistente en relación a la especialización disciplinar | 92 |
| 6.6 Sobre las competencias | 94 |
| | |
| 7- CONCLUSIONES | 102 |
| | |
| 8. REFLEXIONES PROVISORIAS PARA EL DEBATE | 112 |
| | |
| 9- BIBLIOGRAFIA | 114 |
| 10- ANEXOS | |
| - Modelo de Entrevista | 121 |
| - Malla curricular Plan de estudios Licenciatura en Terapia Ocupacional, Universidad Nacional del Litoral, Año 1997 | 123 |
| - Informe evaluación del Alumno. Reglamento de Práctica Profesional | 125 |

RESUMEN

El presente estudio se propuso describir la valoración cualitativa de los graduados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral, plan 1997, acerca de su formación de grado y analizar las relaciones entre ésta y las competencias demandadas en sus desempeños profesionales. La metodología utilizada en este estudio es de tipo cualitativo interpretativo. Se conformó una muestra por conveniencia con diecinueve egresados y se realizaron entrevistas semi-estructuradas. La información recabada se analizó con el uso del software ATLAS.ti 5 para su categorización y descripción. En cuanto a los resultados se identificaron y describieron fortalezas, debilidades y vacancias, que se interpretan en el marco de las competencias requeridas en la práctica profesional del egresado, los antecedentes socio-históricos de la profesión y su situación actual en interdependencia con los lineamientos políticos, educativos y curriculares de la carrera. Entre las conclusiones arribadas, el grupo estudiado valora satisfactoriamente su formación como Licenciado en Terapia Ocupacional egresado de la Escuela Superior de Sanidad, UNL. En general, las competencias que les son demandadas a los graduados en sus distintos ámbitos de trabajo han podido ser aprendidas y desarrolladas en su formación de grado, fortalecidas principalmente por el aprendizaje experiencial y la actuación docente. La formación continua es prioritaria para los graduados, demandando a la UNL el acceso al posgrado y acompañamiento al egresado en su vinculación laboral. Las inconsistencias y debilidades se asocian a los fundamentos teórico epistemológicos de la disciplina y de las ciencias sociales, y la incipiente producción de conocimiento científico, que emergen en el ejercicio profesional.

1- CONTEXTUALIZACIÓN

En este primer apartado se pretende exponer los antecedentes socio-histórico-políticos que originaron y condujeron a la creación y desarrollo de la Terapia Ocupacional en su dimensión científica, académica y profesional, seleccionados y configurados desde la mirada de la tesista, en la que confluyen su formación académica, la práctica profesional en el campo social y el ejercicio de la docencia universitaria en la formación de grado en la mencionada disciplina. Explicitar estos antecedentes permitirían componer el contexto sobre el que se origina la temática estudiada, la formación de grado de los Licenciados de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral, y posibilitar la construcción del problema investigado: ¿cuál es la valoración cualitativa que realizan los egresados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral sobre su formación de grado?

1.1 Sobre la Terapia Ocupacional

La Terapia Ocupacional (en adelante T.O.), en su siglo de vida, se ha visto atravesada en su desarrollo por las corrientes de los movimientos científicos, filosóficos, ideológicos y tecnológicos de cada período socio-histórico, pudiéndose reconocer en las últimas décadas, la primacía del discurso y posicionamiento dominante del máximo órgano de la comunidad científica-profesional, World Federation of Occupational Therapists (en adelante WFOT). Dicho organismo proclama la promoción de la T.O. como un arte y la ciencia a nivel internacional. La Federación apoya el desarrollo, el uso y la práctica de la terapia ocupacional en todo el mundo, lo que demuestra su relevancia y contribución a la sociedad.

La WOFT (2012) define la Terapia Ocupacional como

una profesión de la salud centrada en el cliente interesado en promover la salud y el bienestar a través de la ocupación. El objetivo principal de la terapia ocupacional es permitir a la gente a participar en las actividades de la vida cotidiana. Los terapeutas ocupacionales logran este resultado mediante el trabajo con las personas y las comunidades para aumentar 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 mejor su compromiso ocupacional (recuperado de <http://www.wfot.org/>)

Los Terapeutas logran este resultado mediante la habilitación de los individuos para realizar aquellas tareas que optimizarán su capacidad para participar, o mediante la modificación del entorno para que éste refuerce la participación. Los Terapeutas

Ocupacionales poseen una formación extensa que les proporciona las habilidades y los conocimientos para trabajar con aquellos individuos o grupos de población que sufren la afectación de una estructura corporal o función, debido a algún cambio de salud y que por tanto hace que experimente limitaciones en su participación. Los Terapeutas Ocupacionales establecen que la participación podría estar facilitada o restringida por entornos físicos, sociales, actitudinales y legislativos. Por ello la práctica de la Terapia Ocupacional podría estar dirigida a todos aquellos aspectos variables del entorno para mejorar la participación (WFOT: 2004).

El Marco de Trabajo para la Práctica en Terapia Ocupacional, documento elaborado por la Asociación Americana de T.O. (2010), ampliamente divulgado en el continente americano y algunos países europeos (España por ejemplo), discrimina cinco enfoques de intervención:

- Promoción de Salud: se basa en el ofrecimiento de experiencias en entornos y actividades normales que mejoran el desempeño de todas las personas. Este enfoque no contempla la discapacidad.
- Restauración: se dirige a modificar las variables de la persona para demostrar una destreza o habilidad que todavía no se ha desarrollado, o para restaurar una destreza o habilidad que ha empeorado.
- Mantenimiento: este enfoque se utiliza para apoyar a la persona a que preserve sus capacidades en el desempeño, o la necesidad de encontrar ocupaciones, o ambos.
- Modificación: está dirigido a corregir el entorno a la demanda de la actividad para fomentar el desempeño en un entorno habitual.
- Prevención: Se utiliza para preparar a las personas -con o sin discapacidad- de los posibles riesgos que puede tener en el desempeño de una actividad. La intervención se puede dirigir a la persona, al entorno o a la actividad.

1.2 La formación de Terapeutas Ocupacionales en la Argentina

La Terapia Ocupacional se inició en Latinoamérica hace aproximadamente cincuenta años con una formación sustentada en los fundamentos teóricos y filosóficos desarrollados en Inglaterra y Estados Unidos principalmente.

En cuanto a la historia de la profesión en Argentina, en 1956 el Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública de la Nación de la República Argentina, propició bajo la responsabilidad de profesionales extranjeros, la formación y capacitación de personal técnico en rehabilitación, entre ellos terapeutas ocupacionales, con el fin de actuar en la epidemia de poliomielitis. El primer curso de Terapia Ocupacional se dicta en 1961, quedando demostrada

la dimensión político social, por lo cual es creada o mejor dicho “importada” la profesión en nuestro país, como requerimiento de la comunidad ante la solución de un problema inminente.

La investigación de Botinelli y otros (UNSAM 2010) sobre la revisión histórica de la T.O. en la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional, Universidad Nacional San Martín¹, deja en evidencia las transformaciones histórico-políticas y sociales en nuestro país de la década del 50 donde se reconocen a las mujeres el derecho ciudadano al voto democrático, su inclusión en el mundo profesional y académico, en el escenario de las definiciones de los problemas de la población por parte del estado, quien como actor social formuló políticas de salud pública, incorporando la capacitación de profesionales para la atención de los afectados por la epidemia de poliomielitis. En este marco se decidió la creación de la carrera de terapia ocupacional en 1959 en Buenos Aires.

La Terapia Ocupacional es una profesión ligada esencialmente al campo de la salud, se encuentra reconocida, regulada y fiscalizada por el Estado Nacional a partir del Decreto N° 3.309/63 por el que se la reconoció como actividad de colaboración. Posteriormente en el año 1967 por la Ley Nacional 17.132/67 y el Decreto Reglamentario 6.21.6/67 esta profesión fue incorporada al régimen del ejercicio profesional de la medicina, odontología y actividades de colaboración. En la Ley antes mencionada, Capítulo V “De los Terapistas Ocupacionales”, art. 62 expresa: “Se entiende por ejercicio de la Terapia Ocupacional a la aplicación de procedimientos aplicados a la rehabilitación física y/o mental de inválidos, incapacitados, lesionados o enfermos; o como medio para su evaluación funcional, empleando actividades laborales, artísticas, recreativas o sociales.” (1967:18). Este marco jurídico se encontró en vigencia hasta el 2014, circunscribiendo al Terapeuta Ocupacional en el campo de la rehabilitación, asignándole un carácter técnico instrumental a sus intervenciones, quedando totalmente desactualizada por la diversidad y complejidad de áreas en las que el Terapeuta ocupacional participa, como en sistemas y programas de promoción de la salud, en ámbitos educativos, gerontología, laboral competitivo, sistemas penitenciarios entre otros. Luego de cuarenta y un año de historia, con transformaciones sociales y disciplinar profesional, en diciembre de 2014, fue auguriosamente sancionada la Ley Nacional N° 27.051 de Ejercicio de la Terapia Ocupacional.

Inicialmente en Argentina, la profesión atravesó el período histórico del desarrollo del conocimiento en T.O. conocido como “paradigma positivista -reduccionista”, ligada a una concepción reduccionista de la salud. En consonancia, durante décadas prevaleció el enfoque

¹ Trabajo presentado en el VIII Congreso Argentino de Terapia Ocupacional, Gestión en T.O. ATOPBA. La Plata, Buenos Aires, 2011

biomédico, tanto en el ejercicio profesional como en las propuestas de formación académicas. Pero en las últimas dos décadas, la terapia ocupacional se vio implicada en el contexto de las transformaciones derivadas de los sistemas económicos capitalistas, la globalización y la internacionalización, las concepciones científicas tecnológicas mercantilizadas de salud-enfermedad, pacientes-clientes-usuarios, prestaciones-servicios-calidad, nuevos modos de vida de la población, nuevas formas de comprender y definir los problemas, entre otros. Estos cambios significaron a su vez, aperturas de inclusión profesional a otros espacios: ámbitos sociales, educativos, penitenciarios, de desarrollo de tecnologías de apoyo, de gestión e investigación, entre otros.

L. Sbriller (1997:30) cita tres momentos de la profesión en la Argentina:

- a) Etapa de florecimiento y conquista: década del '50 (fundación de la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional) hasta mediados del '70 (caída del gobierno democrático).
- b) Etapa de preservación: mediados del '70 hasta 1985 (Primer Congreso Argentino de Terapia Ocupacional).
- c) Etapa de desarrollo y expansión: 1985 hasta la actualidad.

Afirma la autora mencionada, que la T.O., principalmente en las dos primeras etapas mencionadas, se posicionó básicamente en el Modelo Médico Hegemónico, subordinándose al mismo y desplazando los conocimientos propios de la Terapia Ocupacional.

El organismo nacional que nuclea y representa a los profesionales de la T.O. es la Asociación Argentina de Terapia Ocupacional (AATO), la cual expresa que el ejercicio profesional se define a partir del perfil del egresado², del alcance del título³ y de las incumbencias⁴ que reconoce y habilita exclusivamente el Ministerio de Educación de la

2 Por perfil del egresado entendemos la descripción del saber, del saber hacer y del saber ser que la institución define como resultante de un recorrido curricular, en otras palabras, es el producto esperado como culminación de los aprendizajes previstos en el plan de estudio. Auberdiac y Echeverri (1995, citado en Torres, Galvalisi y Demarchi 2005)

3 Son aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera. Son las universidades las encargadas de establecerlas El otorgamiento de validez nacional de un título universitario acreditará oficialmente el perfil y los alcances profesionales del mismo. A esos fines las universidades deberán acompañar a la solicitud pertinente el perfil del título y los alcances profesionales, los que solo podrán ser observados por el Ministerio de Educación cuando no se adecue a sus contenidos curriculares. Los alcances profesionales se diferencian de incumbencias profesionales, en tanto esta denominación queda reservada para las carreras que se incluyen en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24521/95. Decreto de Poder Ejecutivo Nacional N° 256/94 Artículo 2; Ley de Educación Superior N° 24521/95. Título IV. Capítulo 3. Sección 2. Artículo 42 y 43.

4 Se reserva este término para definir aquellas actividades profesionales cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, de acuerdo al Artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521/95. El Ministerio de Educación determinará por resolución los títulos que requieran incumbencias, las incumbencias y los contenidos mínimos correspondientes. También determinará los plazos y procedimientos para el logro del reconocimiento oficial de estas carreras. Fuente: Decreto 256/94 Poder Ejecutivo de la Nación.

Nación y cuyo título expide la Universidad estatal o privada autorizada por este Ministerio (2007).

La AATO declara que los Terapistas Ocupacionales, Terapeutas Ocupacionales y Licenciados en Terapia Ocupacional pueden ejercer su actividad profesional en los campos de la salud, educación, trabajo y justicia, en forma individual o integrando grupos interdisciplinarios, en forma privada o en organizaciones públicas o privadas habilitadas para tal fin por la autoridad correspondiente.

1.3. Historia de la carrera Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional del Litoral

A partir de un informe de la Asociación Argentina de TO en 1980 sobre la vacancia de profesionales en la zona del Litoral y Mesopotamia, incentivó a organizaciones oficiales y privadas a movilizarse en procura de crear la formación de terapeutas ocupacionales en la región. Se puso en marcha las relaciones y negociaciones con la Universidad Nacional del Litoral lideradas por dos terapeutas ocupacionales de la ciudad de Santa Fe y egresadas de la primera promoción del curso de la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional (ENTO) en 1959. Pero por diversas razones acontecidas en el gobierno de facto nacional, quedó suspendido el proyecto, y luego fue retomado con el advenimiento de la democracia. Así se crea la carrera de T.O. aprobada por Resolución N°: 154 del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, de fecha 13 de Septiembre de 1985 y en agosto de 1986 comienza a dictarse en la Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (Westman, 2011).

En dicha Resolución se explicita:

Que al finalizar su proceso formativo, el alumno estará en condiciones de instrumentar a nivel científico-profesional los conocimientos, cursos técnicos y metodológicos del quehacer recuperatorio y/o adaptativo y/o readaptativo sobre el paciente; participar en toda suerte de proyectos interdisciplinarios, a fin de poder preparar respuestas sólidas, eficaces y plenas de sentido a la problemática del discapacitado, para propender al mejoramiento y potenciación de sus posibilidades humanas, sociales y laborales; efectuar evaluación y tratamiento de rehabilitación de las funciones físicas y mentales del discapacitado; aplicar pertinentemente las actividades artesanales, recreativas, laborales, sociales y de la vida diaria para la integración final de los logros preconcebidos en su gestión de rehabilitación y/o de adaptación y/o de

readaptación; evaluar, atender y proponer tratamiento específico en el caso de: menores carenciados, gerontes carenciados, niños y adolescentes discapacitados, individuos procesados o penados, de tal modo de iniciar y / o mantener y/o mejorar los procesos globales de integración, adaptación, educación especial y todo aquello que coadyuve al logro de sus objetivos de aprendizaje inscriptos en el proceso formativo global; intervenir como peritos de la especialidad, especialmente en equipo, para el aconsejamiento y orientación a organismos del sector público y/o privado que requieran los mismos, como por ejemplo el Poder Judicial y/u otras instituciones y/o personas y/o grupos; brindar asesoramiento pedagógico, profesional y técnico.

El Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, por Resolución N° 939 del 27/11/89, aprueba las siguientes incumbencias profesionales del título de Terapeuta Ocupacional que otorga la UNL:

- Efectuar el análisis de las actividades que realiza el hombre para determinar los requerimientos psicomotrices que implica la ejecución de las mismas.
- Evaluar la capacidad funcional psicofísica del sujeto mediante la aplicación de los métodos y técnicas correspondientes.
- Seleccionar y conducir actividades destinadas al mantenimiento y desarrollo de las funciones psicomotrices y al tratamiento de las disfunciones psicomotrices.
- Realizar estimulación temprana en niños discapacitados y/o con riesgo ambiental a los efectos de contribuir a su desarrollo bio-sico-social.
- Participar en la evaluación de la pertinencia de utilización de equipamiento ortésico y protésico y en la elaboración del equipamiento ortésico no tipificado.
- Diseñar, elaborar y asesorar sobre el equipamiento ambiental fijo y móvil, destinado a mejorar las posibilidades de autonomía de los individuos discapacitados.
- Asesorar a personas e instituciones en lo referente al grado de autonomía personal-social del discapacitado con el objeto de contribuir a su integración.
- Entrenar al individuo discapacitado en la utilización del equipamiento ortésico y protésico destinado a mejorar sus posibilidades de autonomía.
- Realizar análisis de las distintas actividades laborales para determinar la capacidad funcional psicofísica que implica el desempeño de las mismas

- Participar en la organización y ejecución de programas de desarrollo comunitario que incluyan actividades destinadas al mantenimiento y desarrollo de las funciones psicomotrices y al tratamiento de las disfunciones psicomotrices.

Luego de diez años de implementación del plan de estudios originario se vio la necesidad de realizar una revisión acorde a las necesidades del perfil profesional del futuro graduado requerido por la sociedad y, entre otras razones, por las transformaciones promovidas por la Ley de Educación Superior N° 24.521, proponiéndose un nuevo plan curricular de grado.

Por Resolución N° 691 / 97, se aprueba la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional, se extienden y actualizan las incumbencias profesionales en concordancia con las aprobadas por Resolución N° 1061 los alcances del Ministerio y Cultura de la Nación, de fecha 11 de Junio de 1992. Se define como perfil profesional del Licenciado en Terapia Ocupacional las siguientes características:

Poseerá conocimientos extensos y abarcativos del área en que se desempeñe.

Dispondrá de un saber disciplinar integral e integrador de la realidad, procurando la revisión constante de los paradigmas, a través de reflexión epistemológica permanente.

Utilizará criterios de excelencia y normas que rijan su tarea, indagando las necesidades reales que posee la persona, independientemente de lo que ésta pueda reconocer y explicitar.

Responderá a un sistema de valores que encuadren y sostengan el ejercicio del rol.

En cuanto a la actualización de los contenidos se mantienen las asignaturas de formación básica, se suprimen otras y se incorporan aquellas que responden a las demandas científico-profesionales actuales. En dicho documento se menciona que la innovación de conocimientos implica un cambio cualitativo y no una mera acumulación de novedades (1997:3).

Cabe mencionar que ambos planes de estudios reunieron los requisitos para la acreditación de carreras de la World Federation Occupational Therapy (WFOT).

1.4 Lineamientos y algunos estudios actuales sobre la formación de los Terapeutas Ocupacionales.

Los cambios de la posmodernidad, entre los que incluye al conocimiento científico, impulsan las transformaciones de la educación, así la UNESCO declara:

...los cambios profundos en el progreso, la producción, la difusión y la aplicación de los conocimientos - de los que la educación superior es parte integrante - también exigen renovación y reforma. El ritmo sin precedentes de expansión de las actividades científicas exige poner al día los planes y los programas educativos, más flexibilidad a las estructuras organizativas y una mejor comprensión de los aspectos económicos y éticos de las actividades científicas. El progreso de las ciencias y un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje también conducen al cambio y a la innovación en la educación superior. (1995: 49)

Las líneas de investigación “sobre” e impulsadas “por” la educación superior desde los años 90 a nivel nacional e internacional, como así también la Ley Nacional de Educación Superior⁵, la reglamentación para carreras de grado de la UNL⁶ y la WOFT reconocen la relevancia y necesidad de evaluar los programas de enseñanza.

La WFOT proclama:

El crecimiento y desarrollo de esta profesión depende de la habilidad de los terapeutas para responder a las necesidades siempre cambiantes de sus clientes, dentro de sistemas socio-sanitarios en continua transformación. Los terapeutas deben ser innovadores y facilitadores del cambio. Esto requiere que el terapeuta suscriba valores de aprendizaje de por vida, análisis crítico y pensamiento creativo. Los modelos de estos comportamientos serán los educadores de terapia ocupacional quienes, mediante el logro de títulos avanzados, habrán demostrado esas habilidades (Forn de Zita 2008:3).

5 LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521, sancionada: 20 de julio de 1995. Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada: 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204)

6 Reglamento de Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral. Res C. S. N° 43/05. Artículo 27: “Evaluación curricular de las carreras de grado: Los currículos de las carreras de grado serán objeto de evaluación periódica. La evaluación curricular comprenderá las acciones organizadas por las respectivas unidades académicas así como otras instancias orientadas por criterios globales acordes a la pautas fundamentales del presente reglamento a cargo del H. Consejo Superior. La evaluación curricular tendrá por finalidad contribuir al conocimiento de los procesos surgidos de la implementación de los Planes de Estudios en relación a variables científico-académicas, institucionales y contextuales, aportando así para la toma de decisiones por parte de los órganos colegiados de la Universidad. El H. Consejo Superior definirá políticas para el desarrollo de investigaciones educativas que indaguen acerca de procesos de difusión y apropiación de los conocimientos por parte de docentes y estudiantes”.

Del análisis e interpretación de esta declaración y en relación al aporte para el presente estudio, puede considerarse la importancia de:

- asumir el cambio como eje de las transformaciones de la población, los sistemas y organizaciones sociales, la misma profesión y el desarrollo personal-profesional de estudiantes, graduados y docentes;
- los valores de aprendizaje a lo largo de la vida, el análisis crítico y pensamiento creativo que posicionan al terapeuta ocupacional como un agente socio-político, un estrategia cooperativo en la contribución de la calidad de la vida humana;
- el rol docente como educador y testimonio de modelo profesional, se constituye en portador y modelador de formas de pensar, actuar y ser en el educando;
- la titulación de estudios de postgrados como requerimiento a los educadores de terapeutas ocupacionales.

La WFOT elaboró un Primer Borrador titulado “Estándares Mínimos Revisados para la Educación de Terapeutas Ocupacionales” (2002) en el que persigue como propósito primordial asegurar la consistencia y calidad internacional de la TO, estableciendo estándares mínimos para los programas de enseñanza. Para que un país pueda ser miembro de la WFOT debe tener programas educacionales que concuerden con dichos estándares. Dicho documento describe el conocimiento, habilidades y actitudes de los programas de enseñanza en T.O., definiendo cinco áreas de competencia: las relaciones persona – ocupación – medio ambiente y su relación con la salud, las relaciones terapéuticas y profesionales, el proceso de terapia ocupacional, razonamiento y comportamiento profesional, el contexto de la práctica profesional.

Establece que dichos programas guardarán correspondencia con estas áreas de competencia, con el contexto internacional de la educación profesional de la salud, los contextos locales de práctica y del estudiante. Los programas curriculares pueden ser actualizados teniendo en cuenta las necesidades de salubridad, ocupación, servicios, legislación y conocimiento, habilidad y actitud del estudiante que cambian con el tiempo. Los programas podrán tener diferentes orientaciones dependiendo de las necesidades locales de salud que los graduados estén preparados para enfrentar:

- Biomédicas: si el graduado trabajará con personas con una condición de salud existente o con un riesgo médico conocido.

- Ocupacional: si el graduado trabajará principalmente con personas que tienen estilos de vida ocupacional que no favorezcan su salud o personas que experimenten deprivación o irrupción ocupacional.

- Social: si los graduados trabajarán principalmente con población que tiene alto riesgo de salud debido a fuerzas socio económicas que rompan su empeño ocupacional, como es la guerra, extrema pobreza, falta de hogar, enajenamiento cultural, acceso limitado al trabajo, etc.

Determina que todo programa, cualquiera sea el enfoque que adopte (biomédica, ocupacional, social) deben incluir cinco componentes: contenido y secuencia del currículo, métodos de enseñanza, campo laboral, educadores, recursos y facilidades de enseñanza.

En relación a los métodos de enseñanza refiere que serán consistentes con la opinión de las personas y la ocupación y con la naturaleza del programa; sostendrán el desarrollo del conocimiento de los graduados, su habilidad cognitiva y práctica y sus actitudes, pueden incluir discusión, entrenamiento de habilidades, asignaciones, ejercicios reflexivos, proyectos, revisión de literatura, aprendizaje experimental, aprendizaje basado en problemas, conferencias, etc.; podrán utilizarse expertos locales, tanto expertos locales como personas o pacientes de terapia ocupacional; estarán basadas en teorías de enseñanza e investigación internacional; estarán sujetos a un proceso de mejora continua en todos los aspectos del programa y de experiencia en el programa de los alumnos.

Además cita que los programas tienen la responsabilidad de monitorear la efectividad con que los graduados confrontan las necesidades locales de salud para de esta manera puedan ser modificados de acuerdo a los cambios en los servicios locales.

En el proceso de búsqueda de antecedentes sobre esta temática, se planteó conocer si desde la UNL se han realizado estudios acerca de la formación en T.O. Se encontró en la Escuela Superior de Sanidad de la UNL, un único estudio sistematizado sin metodología científica, impulsado por la Comisión de Seguimiento Curricular de la carrera Licenciatura en TO, en el año 2003. Con el propósito de revisar el plan de estudios y analizar las propuestas de las reformas necesarias en la formación profesional, se llevó a cabo una encuesta de opinión a graduados de la carrera con ambos títulos de grado, Terapeuta Ocupacional y Licenciado en TO. Sobre un total de 23 encuestas respondidas⁷, se obtuvieron estos resultados:

⁷ Se desconoce la cantidad de graduados a la fecha de realización de las encuestas, por lo que podría tomársela como una muestra aleatoria no probabilística. Dichas encuestas fueron difundidas en soporte papel en el ámbito académico y vía mail.

- 19 de los encuestados debieron recurrir a capacitación formal para responder a las demandas del ejercicio profesional.

- De la formación recibida se destacan como fortalezas: las áreas biomédica, psico-social y de prácticas profesionales; y como debilidades; el área de ocupaciones instrumentales – terapéuticas y las estrategias de búsqueda de trabajo.

- Los aspectos a mejorar: revisar el perfil del egresado, la articulación entre asignaturas, vincular la formación académica con los requerimientos de los distintos ámbitos de trabajo, actualizar la formación de la planta docente, actualizar periódicamente los contenidos de las asignaturas.

Otro estudio de relevancia fue realizado en la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Quilmes (Cristiani, Cacciavillani, 2011:14) durante casi dos años se implementó un relevamiento de datos respecto de los alcances, fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente, consultando a docentes, alumnos, graduados y supervisores de práctica profesionales a través de encuestas semi-estructuradas vía correo electrónico. El análisis de la información recabada indicó la necesidad de profundizar la formación en investigación, comunidad, así como temáticas específicas, por ejemplo, pediatría y gerontología. Además se aprecia el crecimiento del campo profesional, lo que exige plantear una formación de grado que habilite al egresado a enfrentar problemáticas tanto globales como regionales, tanto para la especificidad técnica como para el pensamiento crítico y ético.

En la Evaluación Externa realizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) sobre la Universidad Nacional del Litoral (1998), reconoce que

...es imprescindible destacar que el Informe de Autoevaluación de la UNL evidencia un esfuerzo encomiable por lograr un conocimiento útil como también una voluntad decidida de mejorar la estructura institucional y las prácticas académicas con el objeto de aumentar la calidad de los servicios universitarios...” (p. 4).

No obstante alega como “carencias del Informe de Autoevaluación”, entre otras:

No aparece la cantidad de información necesaria respecto de los siguientes aspectos que resultan claves para una fase posterior de diagnóstico cualitativo de orientación más micro: situación y disponibilidad del personal no docente, desarrollo del proceso docente, características del modelo curricular dominante, metodología de enseñanza y formas de evaluación de los alumnos,

relación teoría-práctica en el proceso de formación de los futuros profesionales, evaluación de la función docente, desarrollo del progreso discente –mediante el análisis de las causas de los abandonos, fracasos y rendimiento de los estudiantes– , génesis, estructura y dinámica de los grupos de investigación, procesos y clima de participación de los diferentes sectores en la vida democrática de las facultades y de la Universidad. (p 7)

El citado documento, en el apartado de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, establecimiento del cual depende la Escuela Superior de Sanidad Dr. Ramón Carrillo, donde se dicta la Licenciatura en Terapia Ocupacional, se cita:

Respecto de los criterios de selección e incorporación de docentes, se evidencia la necesidad de implementar sistemas de control de gestión efectivos y de establecer, como procedimiento normal dentro de la Facultad, la formación pedagógica obligatoria para todos los profesores... (p 70)

No existe un seguimiento sistematizado de la función docente a través del uso de encuestas con la opinión de los alumnos. Es recomendable su aplicación como proceso normal de evaluación de la docencia. Asimismo, se sugiere complementar lo anteriormente señalado con la observación de clases por pares y la autoevaluación de su desempeño por parte del propio docente. El rendimiento académico y las calificaciones, en términos generales, se encuentran por debajo de lo deseable. En este sentido, es necesario adecuar los criterios de evaluación a los niveles de exigencia normales correlacionados estrictamente con los objetivos explicitados en el programa de la materia en cuestión. La inclusión de calificaciones parciales ha significado un avance, lo cual ha disminuido la excesiva carga que originan los exámenes finales globalizadores.

Se evidencia la necesidad de aplicar metodologías innovadoras por parte de los docentes con el fin de superar la tradicional memorización de contenidos. Los alumnos completan las carreras de grado en un tiempo excesivamente largo...” (p 71).

En el posterior Informe de Evaluación Institucional de la UNL realizado por la CONEAU (2010), si bien no hace referencia a cada unidad académica en particular, sino que el desarrollo del mismo se organiza en función de las dimensiones de: gobierno, docencia,

investigación, creación y transferencia tecnológica, extensión y bienestar estudiantil, económico-financiera y bibliotecas; se valora en cuanto al nivel de pregrado y grado "...un importante crecimiento en el período evaluado". No obstante señala como cuestión a mejorar, el bajo índice de graduados en relación al número de ingresantes y la prolongación excesiva de los estudios. Entre las carreras que señala con menos de cinco graduados en el 2006, menciona a la Licenciatura en Terapia Ocupacional con 2 egresados. Dicho documento recomienda estudiar las causas condicionantes en dichas problemáticas.

La baja graduación podría situarse en la etapa inaugural de la implementación del plan de estudios de la Licenciatura a partir del 1997. Entre sus modificatorias el citado plan incorporó la realización de un Trabajo de Grado, lo que representó un desafío de difícil tránsito y alcance para los estudiantes. Esta situación fue considerada institucionalmente, designándose una comisión docente para el tratamiento de la problemática y la elaboración de una propuesta de carácter resolutoria y expeditiva. Se observó de acuerdo al análisis de la información cuantitativa, que la matrícula egresada del nuevo plan obtuvo su titulación en un período de seis a ocho años, en un plan aprobado para 9 cuatrimestres (cuatro años y medio). Así mismo se contempló la incidencia de la situación académica institucional. En la misma se reconocieron, entre otros aspectos: la prevalencia de conocimientos técnicos en la formación y la relevancia otorgada al "saber hacer", la mayoría del plantel docente sin antecedentes en formación y práctica en investigación, incipiente desarrollo de proyectos de investigación en la carrera, poca disponibilidad de directores de trabajo final en el plantel docente y comunidad profesional. En dicho escenario entonces, se tejían las debilidades e insuficientes apoyos ofrecidos a los estudiantes.

Como salida política-institucional a la problemática, se elaboró un reglamento de Trabajo Final en el 2005, mediante el cual básicamente se requería sólo la presentación de un Proyecto de investigación, es decir, que la implementación de la misma y sus resultados quedaron excluidos como condición de aprobación del mismo. Además desde la institución se establecía la conformación de una comisión evaluadora de trabajos finales, a fin de procurar la agilización de aspectos técnicos-administrativos. Dicho reglamento se continúa implementando hasta el presente.

El plan de estudios vigente de la Licenciatura en TO se corresponde con el aprobado en el año 1998. A la fecha han sido designadas distintas comisiones de seguimiento curricular, que entre sus funciones se abocaron a su revisión y actualización. A fines del 2012 la comisión actuante elevó una nueva propuesta de plan de estudios que fue aprobado en 2013.

Continuando con la búsqueda de estudios publicados en relación a la formación en la T.O., Olivares Aising (2007), explica que en la misma se plantea el desafío de incorporar metodologías innovadoras en educación con el objeto de mejorar la pertinencia y calidad de los futuros profesionales, tomando como referencia y asesoramiento a la Universidad de McMaster, en Canadá, quienes desarrollan un programa de innovación metodológica a lo largo de todo el currículo: aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje autodirigido, aprendizaje en pequeños grupos, aprendizaje basado en problemas. Reflexiona acerca de cómo los nuevos paradigmas en educación que subyacen en este programa se relacionan con la práctica de la TO, cómo los docentes que han participado de estas modalidades educativas han podido realizar una mirada retrospectiva a las bases filosóficas de la profesión y al propio quehacer de la TO.

Gómez Lillio e Imperatore Blanche (Universidad de Chile, 2010) investigaron sobre el “Desarrollo de Terapia Ocupacional en Latinoamérica” con los objetivos de analizar las bases históricas de Terapia Ocupacional en Latinoamérica con objeto de desarrollar y proyectar una identidad profesional regional; comparar las trayectorias históricas de Terapia Ocupacional de distintos países Latinoamericanos y analizar como ellas pueden haber influenciado la práctica actual. Emplearon metodología de tipo cuali-cuantitativo con enfoque descriptivo. Los datos fueron obtenidos a través de una encuesta electrónica dirigida a Terapeutas Ocupacionales de 11 de 20 países latinoamericanos, lo que corresponde al 55% del total de países. Entre sus resultados puede mencionarse que los colegas valoran la calidad de la formación recibida, aprecian notoriamente las prácticas profesionales realizadas, especialmente si éstas se efectuaban en variadas áreas. De igual modo, aprecian las bases teóricas y clínicas entregadas durante su formación, las que ha través de los años se fueron haciendo más completas. En cuanto a la obtención de títulos de Post-Grados, esta posibilidad se incrementó paulatinamente con los años y sólo en la década 1990-1999. Se demuestra en el grupo estudiado, desconocimiento sobre la historia de la profesión en su país de origen, reconocimiento del importante desarrollo de la Terapia Ocupacional en Latinoamérica y el lento conocimiento público de la profesión.

Irene Muñoz Espinosa en su tesis de Maestría (Universidad de Chile, 2010), persiguió la comprensión cualitativa de las percepciones de un grupo de egresados de la carrera de Terapia Ocupacional en cuanto a las competencias adquiridas en el pregrado, en relación a las demandas actuales del contexto de su ejercicio profesional. Para ello, entrevistó a doce egresados de las promociones 2006 y 2007, y para el análisis utilizó el programa Atlas.ti. Entre sus hallazgos y conclusiones, se identificaron competencias vacantes en la formación y

que son requeridas en la etapa inicial del ejercicio profesional, las competencias del Dominio Genérico son valoradas positivamente por los egresados en su formación, como también las del Dominio de Intervención resultan satisfactorias, aunque se hacen observaciones importantes en la falta de integración de los conocimientos con la práctica y las deficiencias relacionadas con competencias de tipo técnicas. Para el dominio de Gestión y Administración se identifican valiosas recomendaciones, dado que las competencias de este dominio no fueron adquiridas y son demandas en distintos contextos, principalmente en el área de educación y de programas sociales. En relación al Dominio de Investigación, dichas competencias no son requeridas en los ámbitos laborales y se plantea su reflexión de inclusión en el pregrado.

Espinola, Bluvstein y Melis (2005) investigaron sobre la evaluación de la calidad y pertinencia de la educación médica impartida en la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), a través del estudio de las percepciones de los graduados, con respecto a: la educación médica recibida, las competencias clínicas adquiridas y la adecuación de la formación a las actuales exigencias de la profesión médica. El estudio se basó en una encuesta a 439 graduados, de hasta diez años de egreso, de la ciudad de Corrientes.

Según los resultados obtenidos, los graduados evaluaron, en la educación médica recibida, como satisfactorios, principalmente, aspectos tradicionales (por ejemplo en la formación teórica). Y, consecuentemente, se consideraron mejor capacitados en competencias médicas tradicionales (diagnósticas o exploratorias) y menos formados en las nuevas competencias, que hoy se exigen a los médicos (tal es el caso del trabajo en equipo). A partir del estudio, se infiere que en los procesos de modernización y cambio curricular de la educación médica, es fundamental, por una parte, la coherencia entre objetivos institucionales, perfil profesional propuesto y modelo curricular implementado. Pero, además, revisten importancia los contextos de aprendizaje y las funciones centralizadoras de los docentes, como responsables de los procesos de socialización, a través de los cuales los jóvenes adquieren conocimientos, actitudes y valores, que condicionarán significativamente el modelo médico que efectivamente se forma. Entre sus conclusiones afirma que

los docentes pueden representar valiosos agentes de cambio, debido al rol socializador preponderante que cumplen, no sólo en la transmisión de conocimientos y destrezas sino, fundamentalmente, en la formación de valores y actitudes, tales como el juicio crítico y ético y el pensamiento científico, que son hoy fundamentales para el ejercicio de la profesión médica, que enfrenta el

gran desafío de una formación continua, para incorporar los constantes desarrollos que generan los nuevos conocimientos médicos y sus implicancias bioéticas y sociales.” (Espinola, Bluvstein Y Melis 2005:7)

Los antecedentes reseñados hasta aquí seleccionan a los grupos de egresados como la población objeto de estudio para analizar la problemática de la calidad de la formación, incluyendo la valoración de las competencias profesionales en la misma.

Es válido entonces preguntar ¿Qué lugar se le otorga a las competencias profesionales en Terapia Ocupacional?

1.5 El enfoque de Competencias en Terapia Ocupacional

La WOFT publica en 2008 el documento Competencias para Terapeutas Ocupacionales, alegando que el mismo es un marco de competencias para la entrada a la práctica de la terapia ocupacional. Más adelante enuncia:

La Woft promueve las competencias para ayudar en el desarrollo y la promoción de un nivel de excelencia en la práctica de la terapia ocupacional, y para ayudar y guiar el desarrollo y el seguimiento de la terapia de competencias prácticas laborales en los países miembros WOFT- competencias que son específicas a la práctica en ese país. (recuperado de <http://www.wfot.org/>)

Durante el curso de los años 2004 y 2005, la Red Europea de Terapia Ocupacional para la Educación Superior (ENOTHE), realizó una investigación sobre las competencias de los terapeutas ocupacionales, en base a las directrices indicadas en el proyecto TUNING y de la Federación Mundial en Terapia Ocupacional (WFOT). Esta investigación fue aplicada por medio de un cuestionario en los centros universitarios europeos, con el objetivo de una reforma universitaria.⁸

Según la definición que se da de Tuning en el Informe Final de la Fase 2⁹ del proyecto europeo, en inglés “Tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio, también se utiliza para describir la “afinación” de los distintos instrumentos en una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias”.

Los resultados de la encuesta realizada dieron apoyo a 35 competencias específicas. Otros resultados recientes incluyen cambios en la definición de TO, desarrollo de estrategias para la

⁹ Tuning Europa. Disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> www.rug-nl/let/tuningeu

enseñanza de competencias y la valoración de resultados del aprendizaje, e implementación de la formación basada en competencias en la nueva escuela de Angora (Turquía).

Carmen Forn de Zita, (2009) en mayo de 2008, presentó en la reunión de la Federación Venezolana de Terapistas Ocupacionales, con las Carreras de esta disciplina en Caracas, la propuesta de realización de este estudio a través de la Confederación Latinoamericana de Terapia Ocupacional (CLATO); informando además que en la Comisión Europea surgió interés por incorporar a América Latina al Proyecto en 18 países -entre estos Venezuela- y 62 universidades. Las carreras seleccionadas incluyen a Medicina y Enfermería en el área de la Salud, mas no a TO. Luego se incorporaron Psicología e Informática, escogidas por el Proyecto Alfa Europa.

El Proyecto Tuning - América Latina¹⁰ es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento trasnacional y transregional. Comprende cuatro grandes líneas de trabajo: competencias generales y de áreas temáticas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, créditos académicos y calidad de los programas; con la participación de 19 países latinoamericanos, y en la primera fase de nueve universidades.

En el Proyecto Tuning América Latina hay cuatro líneas de acercamiento para organizar la discusión: 1) competencias genéricas (académicas de carácter general) y competencias específicas de cada área; 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) sistema de transferencia y acumulación de créditos; 4) calidad y comparabilidad internacional de titulaciones.

Veintisiete competencias genéricas fueron acordadas por consenso para América Latina entre las carreras seleccionadas. Las competencias genéricas se dividen en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas:

- Competencias instrumentales: las que tienen que ver con las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas
- Competencias interpersonales: capacidades de interacción y cooperación
- Competencias sistémicas: capacidades que son una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; es preciso adquirir previamente las competencias instrumentales e interpersonales.

10 Tuning – América Latina. Disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal> www.tug.nl/let/tuningeu

Además informó Forn de Zita¹¹ que la Terapia Ocupacional europea, siguiendo las líneas del Modelo Tuning, ha desarrollado las competencias genéricas y específicas europeas y ha realizado consultas a nivel de toda Europa sobre dichas competencias, incluyendo una encuesta por Internet dirigida a graduados, académicos y estudiantes. Se ha incorporado al sistema de créditos transferibles y acumulables; ha publicado ejemplos de buena práctica profesional y ha establecido un sistema internacional de revisión por pares para los programas educativos. La autora propone tomar como ejemplo que podría seguirse en Latinoamérica para los monitoreos periódicos de las carreras que exige la WOFT, cada 5 ó 7 años según la duración del programa.

¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre este enfoque de competencias profesionales promovido por estas organizaciones internacionales a partir de la primera década del siglo XXI y la propuesta formativa de la Licenciatura en T.O. en la UNL elaborada en la década de los 90' e implementada hasta la actualidad?

En primer lugar, puede considerarse que el plan de estudios, en su formulación sobre el perfil profesional, alcances y perfil del título (transcriptas en el apartado 1.3), se apoya en las nociones de competencias. En segundo lugar, en cuanto a los medios de evaluación de procesos y resultados de dicho plan, se enuncia entre otros, “pruebas de competencia”. Estos elementos presentes en el Plan de estudios, y otros que se atenderán con posterioridad, ameritan la posibilidad de pensar el Plan de estudios de la UNL en relación con la temática de competencias.

El citado plan contempla mil horas de formación en prácticas pre profesionales, (tal como lo establece uno de los estándares de la WOFT para acreditación de carreras), las que son instrumentadas en seis asignaturas a lo largo del cursado. Las condiciones, derechos y obligaciones en el marco de las mismas están establecidas mediante el Reglamento de Prácticas Profesionales, que compromete a directivos, docentes y estudiantes de la Escuela Superior de Sanidad, profesionales e instituciones o centros de práctica (centros de salud, hospitales, centros de Jubilados, centros de día, escuelas, otros). En su texto además se prescribe el informe de evaluación del alumno, en el que se menciona un listado de capacidades y habilidades observables sobre el desempeño de éste, adjudicándose una escala de valoración cuantitativa y cualitativa. Lo evaluado (capacidad para observar, evaluar, formular propuestas, registrar información, comunicar de forma oral y escrita, mantener relaciones terapéuticas, coordinar abordajes individuales y grupales, entre otros) puede

11 Delegada ante la WOFT por Venezuela.

equipararse a las competencias profesionales. Este instrumento normativo-administrativo¹² sobre las asignaturas de Prácticas Profesionales de dicho plan de estudios habilita pensar el proceso de enseñanza- aprendizaje y su evaluación en términos de competencias profesionales.

¹² El instrumento “informe de evaluación del alumno” del reglamento se lo adjunta en el apartado Anexo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lo considerado hasta aquí, permite poner de relieve la pertinencia y relevancia de un estudio que promueva el conocimiento de la mirada evaluativa de los egresados sobre la formación de grado implementada en la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional del Litoral.

Dicha valoración podría abrir el análisis y discusión sobre algunos de los distintos componentes de la propuesta formativa, interrelacionando lo académico y la vida profesional, aportar al debate sobre formación de grado considerando la perspectiva del egresado, en sus fortalezas, debilidades y vacancias, las relaciones entre la formación y las competencias que les son demandadas a los egresados e impulsar posibles líneas de estudio.

Para este estudio se construyen como interrogantes centrales: ¿Qué valoración cualitativa realizan los graduados sobre su formación de grado? ¿Cuáles son las valoraciones semejantes o comunes y cuáles son las diferencias que pueden reconocerse entre sí, de acuerdo a lo expresado por el grupo estudiado? ¿Qué relación guardan éstas con la formación de la Lic. en T.O. en la UNL? ¿Qué fortalezas, debilidades y vacancias aprecian en su formación los graduados? ¿Qué problematizaciones se desprenden de estas valoraciones? ¿Qué competencias les son requeridas a los graduados en su práctica profesional de acuerdo a su área de ejercicio?

Estos interrogantes posibilitarían abordar la construcción del problema de estudio:

¿Cuál es la valoración de la formación de grado de un grupo de egresados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre dicha valoración y las competencias que le son demandadas en su práctica profesional?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Describir la valoración cualitativa de los graduados de la Lic. en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral acerca de su formación de grado.
- Analizar a partir de la valoración cualitativa de los graduados en la Lic en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral, las relaciones entre la formación de grado y las competencias demandadas en sus desempeños profesionales.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las valoraciones realizadas por los graduados de la Lic. en Terapia Ocupacional de la UNL sobre su formación de grado.
- Reconocer cuáles son las valoraciones comunes y las diferencias en las mismas acerca de la formación de grado de la Lic en T.O. de la UNL, planteadas por un grupo de graduados.
- Describir genéricamente el Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL, especialmente en relación a las áreas curriculares “Práctica Profesional e Investigación” y “Fundamentos de Terapia Ocupacional y Ocupaciones Instrumentales”.
- Relacionar las áreas de conocimiento del Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL con las valoraciones cualitativas de los graduados entrevistados.
 - Describir cuáles son las fortalezas, debilidades y vacancias en la formación de grado de la Lic. En Terapia Ocupacional de la UNL para la práctica profesional, considerando la valoración cualitativa de los graduados entrevistados.
 - Reconocer cuáles son las competencias demandadas en las áreas de inserción laboral: salud mental, salud física-rehabilitación, laboral, socio-comunitaria, de los graduados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL, de acuerdo a la valoración cualitativa de los graduados entrevistados.

Se parte del supuesto que el conocimiento de la valoración de los graduados sobre la formación de grado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional podría aportar al análisis, discusión y debate de la propuesta formativa actual y su interrelación con las competencias profesionales demandadas para el grupo estudiado.

4. MARCO TEÓRICO

Esta propuesta focaliza su estudio en la formación de los licenciados en Terapia Ocupacional mediante la valoración cualitativa de los propios graduados de la U.N.L, centrado en el análisis de la identificación de sus fortalezas, debilidades, vacancias, y su vinculación con las demandas del mundo laboral en las que éstos se encuentran insertos.

La elaboración de este marco teórico gira en torno a los siguientes ejes: formación de grado, valoración cualitativa de los graduados, y competencias profesionales.

El tema es tratado y problematizado, en función de los objetivos perseguidos, la indagación y selección de algunos planteos teórico-metodológicos sobre formación, plan de estudios, curriculum, evaluación y competencias, atravesados por algunos debates actuales concernientes a: - la educación superior en su relación con el Estado y Sociedad; - la T.O. como disciplina y profesión a nivel local e internacional.

4.1 Formación

En la indagación por el concepto de formación puede referenciarse al filósofo Gadamer (1993) quien analiza el origen y evolución del concepto de formación del hombre. Interpreta en la concepción hegeliana que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que en su devenir va siendo, en una progresión constante e interminable hacia su conversión en un ser espiritual general, por esto hace necesario el concepto de formación.

Para este autor el concepto formación es el pensamiento más grande del siglo XVIII, y se lo vincula al concepto de cultura, mediante la cual se da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Identifica en Hegel, las ideas de 'formarse' y 'formación', que apuntan a la esencia humana, recogiendo la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo. En este sentido de la palabra, la formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma. Existe una apropiación del saber recibido por transmisión y materializado en una comprensión, que transforma 'el modo de ser' y el 'modo de conocer' del sujeto que comprende. Además distingue la diferencia entre aprender y comprender. Aprender sucede a través de la práctica, por un hacer en el mundo a partir de una *tejne*, y comprender es sustentado en la práctica por una nueva actitud en la relación con el mundo, que implica mirar el mundo de otra manera, por lo cual la comprensión afecta al sujeto que comprende.

Gadamer, encuentra en Hegel dos modos de formación complementarios, formación teórica y formación práctica, que dialécticamente conducen a la esencia formal de la formación, alcanzar la generalización.

...es completamente correcto afirmar que el trabajo forma. El sentimiento de sí ganado por la conciencia que trabaja contiene todos los momentos de lo que constituye la formación práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad. (Gadamer, 1993:42).

El autor analiza los ejemplos citados por Hegel:

...cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados. La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. La entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo «un saber limitarse, esto es, hacer de la profesión cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera». (Gadamer, 1993:42).

Desde estos pensamientos, la formación práctica es constitutiva de las profesiones y a su vez, supone para el aprendiz – profesional, la apropiación de lo exterior, haciéndolo parte de sí mismo. La formación teórica es la que posibilita reconocer “lo otro” como parte de sí pero distinto, con identidad propia.

Otro autor, Ferry (2008) alude a la idea que formarse es “ponerse en forma”, circunscribiéndolo a la dinámica de un desarrollo personal. Desestima que la formación se da y se recibe (expresión comúnmente usada) y la existencia de la relación entre un formador como polo activo y un formado como polo pasivo. Afirma que es el individuo su propio formador y los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum como los medios para la formación. Instala como pregunta pertinente en relación a la formación: “cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar” (Ferry, 2008: 53-54).

En la instancia de elaboración del anteproyecto de esta tesis, lo planteado por Ferry puso en tensión la formulación del tema, en cuanto se lo pensaba como “formación recibida”;

pudiéndose reconocer en la misma, el supuesto de la universidad como dadora de formación. Si se estima que la formación es algo que se da, se la estaría concibiendo como producto u objeto que puede ser transmitido. En consecuencia, tomando la propuesta de Ferry, se reorientó el pensamiento de la tesista, desde el supuesto que la universidad es el dispositivo donde se elabora, implementa y evalúa los medios que posibilitan la formación.

El autor mencionado afirma que es falsa la idea de pensar que la formación acontece en el hacer, sino que la reflexión sobre lo que se ha hecho, la reflexión sobre sí mismo que realiza el profesional es lo que posibilita la formación. Enuncia:

La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si se encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. **Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.** (Ferry, 2008: 56, negrita del autor).

Establece tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

Partiendo de este planteo descripto, puede inferirse que si este estudio pretende conocer la valoración cualitativa que los graduados de la Licenciatura en T.O. de la UNL realizan sobre su formación, se está indagando a su vez en la capacidad de autorreflexión de los profesionales, y resulta de importancia identificar el contexto (dimensión temporo-espacial) desde el cual y sobre el que desarrolla la misma. Las tres condiciones anteriormente citadas por el autor, serán reconocidas e interpretadas en el análisis de la información recabada en el grupo aquí estudiado.

En este estudio se reconoce que el campo de inserción laboral de la T.O. es amplio y diverso, criterio que se replica en el diseño y planificación del actual plan de estudios, el que contempla en sus espacios curriculares, principalmente en el área de prácticas profesionales (seis asignaturas en las que se abordan distintos niveles de intervención con diferentes grupos, poblaciones y ámbitos) y que son considerados en la conformación del grupo de estudio.

4.2 Plan de Estudios y Curriculum

Un plan de estudios puede considerarse como la concreción de un conjunto de multideterminaciones contradictorias, expresadas en un proyecto político educativo referidas a los docentes, alumnos, políticas universitarias e inserción social de la profesión (De Alba 1985). Abordar todas las facetas del plan de estudios resultaría un trabajo de gran envergadura

dado la gran complejidad y magnitud que implica. Pero De Alba¹³ (1985), propone que los planes de estudio pueden evaluarse en cuanto las relaciones internas entre sus distintos elementos, y las relaciones del plan con el contexto social, lo que remiten al análisis de su congruencia interna, y congruencia externa respectivamente. Para su investigación, la autora consideró la situación actual de desarrollo teórico de la disciplina estudiada y las perspectivas de dicha profesión en el mercado de trabajo, incluyendo las tendencias internacionales, además se discutieron los significados de las salidas terminales de dicho plan y sobre cuál de éstas áreas se orienta.

Las nociones esbozadas en el concepto plan de estudios y las posibles dimensiones de análisis del mismo, representan un aporte para este trabajo. La formulación de un plan como una realización de multideterminaciones contradictorias supone interrogarse cómo las ideologías, creencias, razones y prácticas de los actores, las políticas universitarias y el mundo laboral, impulsan y ponen en juego este proyecto político educativo. Si bien la evaluación del plan de estudios no constituye uno de los objetivos de esta investigación, podría considerarse que la valoración cualitativa del graduado y su relación con las demandas laborales podrían introducir algunas cuestiones referidas a la congruencia externa de dicho plan.

Indagar sobre la relación formación – mercado de trabajo, no implica reconocer como única dimensión valedera para el análisis del tema, sino recortar parcialmente su estudio, en otras palabras, no se pretende excluir la importancia de los principios constituyentes de la disciplina, de la epistemología y la producción de conocimiento como centro de la función universitaria ni subyugarlos a las presiones del contexto.

Tomando el planteo de De Alba, un plan de estudios forma parte de un concepto más amplio y complejo como es el de currículum:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no

¹³ En referencia a su investigación análisis de caso de la formación en Biología de la ENEP-Zaragoza, UNAM.

mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba 1995:60).

Pensar en el currículum desde la perspectiva de la autora implica complejizar la mirada desde la óptica epistemológica y sociológica, intrincada en la posmodernidad y en la preocupación ética por los sujetos de la determinación curricular.

El currículum es una propuesta de dimensiones pedagógica, cultural, social y política, en tanto proyecta y concretiza discursos y praxis, que respondiendo a determinados principios, propósitos, enfoques y modelos, a nivel general o macro y particular o micro, va formando los sujetos de la educación. En la dimensión cultural se conjugan los valores, ideologías y prácticas de la cultura dominante con aquellas que representan la resistencia y oposición a la primera. Por esto puede asignársele al currículum las funciones de reproductor y transformador social. Desde esta perspectiva, se interpreta que el currículum es un proceso y, como tal, deviene en y con el tiempo y el lugar, en los embates de las luchas por las ideas y por las relaciones de poder.

Podría considerarse que las selecciones de contenidos también están sujetas a las contiendas de intereses predominantes, diferenciados y/o contrapuestos, supeditándose a las tradiciones selectivas imperantes del campo disciplinar y de la cultura institucional (enmarcada en la educación superior), las que orientan y otorgan sentido, finalidades y modos a la formación.

En la dimensión social y política, cobra importancia la pregunta por la función social de la educación y su papel en la construcción del orden de las sociedades, en tanto el currículum contribuye al sostenimiento, reproducción y ¿oposición? de los sistemas socio-políticos-económicos imperantes. De tal modo, surgen estos interrogantes: ¿Cómo el currículum reproduce y/o transforma las condiciones de desigualdad e inequidad social? ¿Cómo el currículum acerca a los sujetos a sus derechos de ciudadanía? ¿Cómo el currículum puede contribuir a mejorar el desarrollo de las sociedades, incluyendo el ambiente? De este modo, concebir el currículum en el proceso de formación personal y profesional concierne llevar la cuestión al plano ético.

Desde la perspectiva desarrollada por Apple (1986), a partir de las líneas de estudio de Bowles y Gentis, Basil Bernstein, Michael Young y Pierre Bourdieu, aboga por tratar de explicar la relación estructural entre ideología y currículum, en otras palabras, las manifestaciones explícitas y latentes de los modos de producción material, valores ideológicos, relaciones de clase y estructuras del poder social sobre el estado de conciencia de la gente en una determinada situación socio-histórica-económica. Recalca el papel de las

instituciones educativas como agentes de la hegemonía cultural e ideológica, de la tradición selectiva y la incorporación cultural, que crean y recrean formas de conciencia permitiendo el mantenimiento del control social por parte de los grupos dominantes sin hacerse evidentes los mecanismos de dominación.

Esta hipótesis resulta interesante incorporar al examen de las relaciones Universidad – Estado – Sociedad (que se realizará más adelante), referenciando la creación y desarrollo de la carrera y la profesión en cuestión y el estado actual de las discusiones imperantes en el mundo profesional.

Se reconoce que la definición de una propuesta formativa se sostiene más allá de la especificidad disciplinar, en un entramado de relaciones puesto en juego en el campo social, por lo que necesita ser situada en algunos de los debates actuales sobre la relación Universidad – Estado – Sociedad.

Esta apuesta formativa en su implementación adopta una configuración particular, singular, se va autodefiniendo.

El currículum real es la puesta en práctica del currículum formal a las necesarias e ineludibles transformaciones del plan propuesto con la realidad del aula, en la que están presentes las biografías de los docentes, estudiantes, con sus valores, creencias, sentidos, modos y prácticas de aprender, entre otros, y las dimensiones sociales, históricas, políticas, económicas del contexto en que acontece.

Los aspectos estructurales – formales representados por las legislaciones, disposiciones, normativas y características de las instituciones educativas, asociados al currículum formal o explícito y los aspectos procesales- prácticos, vinculados a las relaciones establecidas entre los distintos actores sociales, el campo y el conocimiento, que configuran el currículum implícito, componen el currículum vivenciado por los sujetos participantes.

En la dimensión implícita del currículum se ubican las acepciones de currículum oculto y nulo. Zabalza (2006) plantea la importancia de los aspectos no visibles del currículum, haciendo referencia al currículum nulo. Este concepto alude a aquellos aspectos y asunciones que están presentes en el diseño curricular y en las prácticas educativas. La visión y sentido que se tienen del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje, de la formación profesional, social y ética inciden calladamente en cada propuesta curricular. Para Eisner (1985), el currículum nulo incluye las opciones que no se ofrecen a los estudiantes, las perspectivas, conceptos y habilidades que no son parte de su repertorio.

Este concepto guiará en este estudio, al análisis de las vacancias de la formación.

Otra tipología aportada por Eisner, el curriculum oculto, supone dos dimensiones fundamentales: a) la de los procesos intelectuales que se enseñan, y b) la de los contenidos que están presentes y ausentes en la currícula.

Una aproximación empírica de estas acepciones del currículum puede ser analizada en este estudio al indagar acerca de las debilidades y fortalezas en la formación desde la perspectiva de quienes han vivenciado el proceso formativo, es decir, los egresados.

Una de las preguntas centrales que debe formularse en un proceso de formación: ¿Qué es lo que se enseña?, Responder este interrogante, recurriendo a Jackson (2002), ayuda a preguntarse y advertir sobre las superestructuras epistémicas (masas de conocimientos, sistemas de pensamientos, campos de estudio, entre otros) que designa algo que puede estudiarse y enseñarse de un modo organizado. Cada campo de estudio, conocimientos o sistema de pensamiento, responde a principios organizadores particulares, a sistemas de categorías definidos desde su propia especificidad. Algunos se organizan en función de la cronología, la lógica, otros en la distinción entre conceptos y hechos, y en la relación entre la teoría y su aplicación, etc. Sería pertinente analizar entonces, a qué principios responden los conocimientos enseñados en el plan de estudios en cuestión, cuáles son los ejes o tópicos sobre los que se selecciona y organiza lo que se enseña.

4.3 Evaluación

Concibiendo el conocimiento como construcción sociohistórica y social, los sujetos son quienes participan de su construcción. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la labor de la educación es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizajes de contenidos considerados como relevantes en la sociedad (Alvarez Mendez, 2001). Aprender reflexivamente supone explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y creencias, cotejar, lo que encierra en sí mismo aprender a evaluar.

Puede entenderse, en términos de Litwin, Palou de Maté, Calvet, Herrera y Pastor (2003: 168)

la evaluación como un proceso intrínseco de la enseñanza y, por lo tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de "todos" los sujetos - docentes y alumnos". que intervienen en la situación educativa.

La evaluación se encuentra sujeta a las concepciones epistemológicas (positivismo, hermenéutica, racionalismo, epistemología genética) plasmadas en los distintos modos de actuar, de concretar las ideas que representan en concepciones curriculares. Esclarecer la

naturaleza del conocimiento resulta necesario para ajustar la evaluación procurando la coherencia epistemológica. La interrogación sobre el porqué y para qué enseñar y evaluar, pueden conducir a la reflexión sobre el sentido de la evaluación y la proyección de la propia actuación docente en la misma.

Santos Guerra (1999) postula que la evaluación aspira llegar a un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y sentido educativo, sobre los propósitos que lo impulsan y sobre los efectos que esté ocasionando. El objeto investigado en este estudio podría aproximarse recortadamente a la última aspiración mencionada.

Se comparte con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que

evaluar un proyecto es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información. Decidir que informaciones proporcionan a qué personas o grupos implicados de una u otra forma en la educación y en la estructura social además de una opción ética involucra al evaluador en un proceso político.” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1989: 423).

Esta enunciación provoca el reconocimiento y la interrogación personal de la tesista sobre las razones (por qué), los propósitos (para qué) y los objetos (qué) de la evaluación en torno a su problema de estudio. ¿Qué motivaciones e intereses personales, institucionales y colectivos profesionales guían esta construcción temática investigada? ¿Porqué buscar la valoración de la formación de los egresados? ¿Con qué otros asuntos relacionar la formación? ¿Porqué se seleccionan las áreas de trabajo y las competencias profesionales como variables para este estudio? El recorrido docente en el espacio curricular Práctica Profesional II, en donde se introduce a los estudiantes en los contextos de ejercicio profesional para el abordaje de grupos vulnerados o en riesgo de serlo, ubica a la tesista en el ámbito académico pero a la vez, más arraigado en los escenarios sociales de actuación profesional, desde donde se promueve y construye el aprendizaje. Así mismo, el desempeño en el equipo de aprobación y re-aprobación de programas universitarios argentinos, de la Federación Mundial de T.O., WFOT, proporciona un marco de influencia para este proceso investigativo, puesto que la evaluación responde a un corpus de disposiciones, criterios y estándares internacionales, que deben ser vinculados con las necesidades y demandas locales y nacionales. La evaluación de

la WOFT valida la titulación profesional otorgada por cada centro de estudio, y casi todas las universidades, no sólo las argentinas, las pretenden alcanzar, dado que otorga reconocimiento y prestigio a los centros de formación profesional y facilita la circulación internacional de sus egresados.

Otro concepto nodal para este problema de estudio es la **valoración cualitativa**. De la indagación bibliográfica realizada (principalmente en medios electrónicos), se observa que esta denominación se la utiliza con recurrencia en los estudios geográficos y socio-ambientales. Por otro lado, es recurrente el término “evaluación” como sinónimo de valoración en todas las disciplinas.

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término valorar significa reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo. El término cualitativo, hace referencia a lo que denota cualidad. Y este último posee dos acepciones: caracteres que identifican a personas o cosas; manera de ser de alguien o algo.

Para este estudio se recrea y reserva el concepto de valoración cualitativa como las apreciaciones y atribuciones de cualidades sobre *el objeto “formación del Lic. en T.O.”* realizado por el graduado de la UNL.

Este estudio tiene como alcance y limitación, hacer partícipe en la evaluación sobre la formación de grado en T.O. a un grupo de egresados, sin desconocer la complejidad del objeto de estudio que podría ameritar la inclusión de otros actores en el proceso de evaluación: autoridades, docentes, alumnado, destinatarios, empleadores y trabajadores relacionados.

En resumen, los aspectos o cuestiones a evaluar son determinadas en parte y a priori por la tesista, seleccionadas y recortadas a partir de la indagación temática y los criterios en relación a: a) el curriculum como dispositivo- proyecto sociopolítico-ideológico para la formación de grado, b) el proceso (en cuanto a dimensión temporo-espacial) de las interrelaciones entre la universidad, la formación, la profesión y el contexto , c) las demandas de los espacios de inserción laboral en el ejercicio profesional, d) las competencias de la T.O. puestas en juego en el ámbito académico y profesional, atento a los lineamientos de organismos internacionales sobre educación superior y las organizaciones de mayor relevancia para la comunidad profesional.

4.4 Enfoque de Competencias: discusiones.

Para hacer referencia al enfoque de las competencias se estima conveniente situarlo en su devenir socio-histórico, en otras palabras, contextualizarlo.

La globalización e internacionalización del siglo XXI, acompañada del desarrollo tecnológico e informático, han acelerado la difusión de valores fordistas de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales, marcando la tendencia a mercantilizar todos los bienes y servicios a través de acuerdos internacionales, incluida la educación superior (Riveros de Journet, 2007). Por esto la globalización no es sólo económica, también es educativa, en tanto que el flujo de conocimiento, valores, ideas y acreditaciones irrumpen con las demarcaciones nacionales y tienen interacciones en espacios extraterritoriales. Y la internacionalización es la forma de dar respuesta a la globalización del conocimiento. Algunos autores como Young, Aristimuño, Díaz Villa (Stubrin, Díaz, 2013) alertan sobre los riesgos que podría ocasionar la internacionalización, ya que supone la estandarización de los conocimientos, la búsqueda de los conocimientos en razón de los resultados, éstos en relación a las necesidades y demandas del mercado, en detrimento de la autonomía universitaria y el desarrollo e innovación de las disciplinas.

Estudios impulsados a nivel internacional y nacional a los fines de explicar las relaciones científico – tecnológicas entre estado- universidad y empresa, acuñaron el modelo conceptual de la “triple hélice”, en el que se responsabiliza al Estado como promotor, mediador, posibilitador o regulador de la vinculación (Llomovate, 1999).

En estos nuevos contextos aparecen nuevas modalidades de universidad, como la universidad virtual y la universidad corporativa (empresarial), que compiten con el modelo tradicional, al que se le reclama se transforme en universidad emprendedora o innovadora (García Guadilla, 2003).

Las investigaciones realizadas por Mollis (2003), Nairdof (2005) y Riveros (2007) en Argentina, entre otras, evidencian las transformaciones en la educación superior a partir de la implementación de las políticas universitarias neoliberales, y el proceso de creciente invasión de las ideas económico-mercantiles a las estructuras, sentidos y funciones de la universidad, entre otros importantes hallazgos y conclusiones, que detentarían los principios de la Universidad autónoma, libre, entre otras características principales de la Reforma de 1918.

En América Latina en los 90’ cobró protagonismo el pensamiento neoliberal, bajo las presiones de supervisión y control de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, alentando nuevas condiciones para instalar nuevas formas de

relación entre Estado y Universidad. Riveros (2007)¹⁴ describe y fundamenta los cambios ocurridos en la educación superior argentina a partir de las exigencias del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y las políticas educativas implementadas a tales fines. A partir de la ruptura del contrato social con el Estado en la década de los 80', para el desarrollo económico, para la equidad y justicia social, las universidades públicas y privadas empezaron a recorrer la mercadotecnia como vía de solución a la necesidad de financiamiento y búsqueda de una nueva identidad (Mollis, 2003; Riveros, 2007).

La corriente de pensamiento crítico (Santos: 2007) advierte que el sistema capitalista atravesó y atraviesa al sistema universitario, determinando las políticas universitarias conducidas por el paradigma empresarial-mercantil: competitividad, consumo, predominancia en la profesionalización-especialización en las demandas del mercado.

Desde esta corriente se sostiene que las universidades transformadas a partir de las políticas neoliberales han desnaturalizado los "saberes universitarios" para convertirlos en "conocimientos mercantilizados", alterando así su identidad como instituciones de los saberes hacia una nueva identidad similar al "supermercado", en la que el estudiante es cliente, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante (Mollis, 2003).

La investigación cualitativa realizada por Naidorf (2005) en nueve universidades nacionales argentinas sobre la temática de los cambios de la cultura académica conducentes a la privatización del conocimiento público en las universidades públicas, analizó las políticas de promoción del vínculo universidad-empresa así como las representaciones de los actores participantes del diseño e implementación del mismo, mediante sesenta y cuatro entrevistas en profundidad a actores académicos de nueve universidades argentinas. Los resultados arrojaron que los cambios de la cultura académica iniciado en los 80' tomaron impulso, aceleración y refuerzo en los 90'. En general, los actores están convencidos de los múltiples beneficios de la relación universidad-empresa, y estiman necesario adecuar gran parte de sus actividades a las demandas del mercado y a la agenda del Estado. Las universidades estudiadas, cada una en distinta medida, "perciben e intentan dar respuesta al modelo heterónimo de universidad que no se presenta sin contradicciones ni resistencias" (Naidorf 2005).

¿Podría pensarse que algunos de estos modelos están presentes en la política institucional de la UNL? ¿O puede estarlo en convivencia con el modelo de universidad crítica, comprometida con los derechos universales y valores democráticos para la transformación social? ¿En qué sentido la universidad es reproductora y transformadora de las relaciones

¹⁴ En su tesis de Maestría en Relaciones Internacionales", sobre "Las reformas universitarias en Argentina y la incidencia del pensamiento neoliberal: ¿Hacia la mercantilización de la educación superior?"

sociales que se establecen entre estado-mercado-sujetos? Las respuestas a estas preguntas si bien exceden los objetivos de este estudio, resuenan para quien forma parte como agente social de la organización académica y la responsabilidad en la tarea de formación asumida.

Referenciando este planteo, en la Universidad Nacional del Litoral, puede advertirse que los documentos “Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia una universidad del centenario” (UNL, 2010) y “Agenda de prioridades institucionales” (UNL, 2012) explicitan la misión, compromisos, los objetivos generales y específicos y las líneas de acción congruentes con los mismos. En el primer documento se declara:

...nos conmueven las disyuntivas y dilemas que caracterizan a cualquier universidad contemporánea. La masificación, el desarrollo productivo, la globalización y la nueva modalidad del conocimiento son requerimientos frente a los cuales todas las instituciones de educación superior deben perfilar su misión particular.

Una tarea de democratización social en pos de la movilidad ascendente y la igualdad de oportunidades para las nuevas generaciones es por sí misma muy ardua.

Una tarea de investigación científica disciplinar e interdisciplinaria con formación de especialistas en el grado y el posgrado según patrones internacionales de calidad académica es más que trabajosa.

Una tarea de estudio e interacción con empresarios, trabajadores, autoridades y organismos estatales para activar y modernizar la producción zonal a través de nuevos conocimientos y aplicaciones es también muy difícil.

Una tarea de asimilación y desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación para enseñar, investigar y producir, que nos enlace y conecte con otros centros regionales y mundiales es tan esforzada como las anteriores. (2010: 8).

Indagando acerca de algunas acciones desplegadas por esta universidad, pueden reconocerse el incremento de los convenios con entidades privadas para el financiamiento de investigaciones, las áreas y proyectos en ejecución de las distintas facultades y centros de estudios, tales como las unidades de Vinculación, la Incubación de Empresas¹⁵, los Proyectos de Innovación Tecnológica, el Centro Tecnológico Productivo del Litoral con sede en el

¹⁵ Léase en <http://www.fcb.unl.edu.ar/pages/vinculacion/incubacion-de-empresas/zelltek-s.a.php>. Consultado el 06/06/2013. Zelltek fue la primera empresa incubada en el seno de una universidad pública y se convirtió en la empresa de base biotecnológica más importante del país, radicándose actualmente en el Parque Tecnológico Litoral Centro. Nació como consecuencia de la política de repatriación de investigadores que llevó a cabo la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral en los inicios de la década del 90. Fue así que los investigadores encontraron en el Instituto de Tecnología Biológica de la FCB un lugar donde llevar a cabo su proyecto biotecnológico de desarrollo y producción de Eritropoyetina Humana Recombinante (EPO).

Parque Industrial de Sauce Viejo, el Programa Emprendedores, entre otros, que pueden ser incluidos como ejemplos en esta cuestión tratada.

Según la literatura consultada, esta forma de política institucional, donde cada vez se avanza en el financiamiento externo de las investigaciones, pone en riesgo principalmente, el valor de autonomía universitaria, en la cual la definición de la agenda estaría subsumida a intereses empresariales, que no necesariamente representarían los intereses de la mayoría, lo que en consecuencia, la producción de conocimiento deja de ser un bien público para convertirse en bien privatizado para beneficio de sus financiadores.¹⁶

Por lo expuesto, se funda la duda para esta autora, a modo de presunción, que estas propuestas en marco institucional de la UNL se parangonarían con un modelo de universidad emprendedora, el cual representa la versión competitiva de la universidad tradicional, intentando conciliar el creciente compromiso intelectual con el medio nacional e internacional, con una adecuada coherencia organizativa y de gestión (García Guadilla, 2003). Cabe mencionar que en los documentos institucionales antes citados, también se menciona el reconocimiento sobre la necesidad de mejora de la gestión y organización para el logro de los objetivos propuestos.

En estas nuevas tendencias de políticas universitarias capitalistas, se ubica el auge de las competencias, categoría conceptual de interés para este estudio.

De acuerdo a la revisión bibliográfica efectuada, las corrientes de pensamiento sobre las competencias profesionales se presentan controvertidas en cuanto a su defensa y rechazo por sus principios que la impulsan y finalidades que persigue. Podría ubicarse este enfoque en el marco de los nuevos modelos de la universidad, principalmente en cuanto a su vinculación con el mercado de trabajo.

La decisión de la Unión Europea en la década de los 90', de desarrollar una "economía basada en el conocimiento" requirió de la determinación de objetivos educativos comunes tratados mediante el proceso de Bolonia, herramienta clave de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, la universidad europea cuestiona que la formación se entendía separada de las actividades de producción y servicios y la enseñanza se centraba en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados, por esto emprende la tarea de su refundación, confirmando que las competencias definen los perfiles profesionales (Lafuente 2007).

¹⁶ Naidorf (2005) en su tesis doctoral, explica los dilemas éticos que presentan los investigadores al exigirles la firma de contratos de confidencialidad de las investigaciones.

El auge de la formación centrada en las competencias centra sus argumentos en los principios de calidad, flexibilidad, adecuación, transferencia y rendimiento científico-tecnológico-productivo, entre otros. La identificación, normalización y evaluación de las competencias importan para la definición de los perfiles profesionales. Así, la educación superior se encuentra atenta a las demandas del mercado de trabajo y a las necesidades de desarrollo tecnológico productivo de las sociedades, asumiendo las instituciones universitarias el rol de productoras de conocimientos y formadoras de profesionales, como empresas dedicadas al progreso globalizado regional e internacional de las sociedades.

Contrariamente, desde una postura crítica, se cuestiona el rol de las universidades que supeditan sus políticas educativas a las políticas económicas, en pos de un nuevo paradigma educativo: la mercantilización de la universidad, por el cual se impulsan transformaciones en el sistema de educación superior con énfasis en la relación educación- trabajo. En este modelo de universidad mercantilizada las ofertas académicas se diseñan en función de la competitividad - productividad del mercado, formando profesionales en valores característicos del capitalismo actual, y aptos para la prestación de bienes y servicios a usuarios o clientes. Así más que centrarse en lo público, lo nodal pasa a ser “el público”, en términos de cantidad de consumidores o nivel de audiencia de lo que la institución produce. Y de este modo, el modelo universidad- empresa procura asegurar la empleabilidad de sus egresados.

La fuerte crítica recae sobre la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella (Aristimuño 2005). Desde este punto de vista, Iriarte (2010:16, 17) interpela si la universidad tiene que formar lo que las empresas y el mercado quieren, en ofertas académicas a corto plazo, “...que, respondiendo a identidades líquidas ayuden a desvincular la formación profesional del pensamiento crítico, de lo profundo...” (2010:16, 17)

La relevancia de este tema tuvo su espacio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL (2012), en el Simposio Internacional “Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario”, del que se escoge rescatar los planteos de Young (Stubrin, Díaz: 2013) acerca de la necesidad – y responsabilidad de los profesores- de diferenciar conocimiento y competencias. El autor formula su desacuerdo con el giro que se dan actualmente en la educación superior, del contenido disciplinar a las competencias genéricas, en las cuales éstas se consideran que pueden ser enseñadas independientemente de un campo específico o de un uso específico, bajo la presión de mayor eficiencia de los resultados de la enseñanza y mejor rendimiento para el mundo laboral. Advierte que podría llegarse al

extremo que el enfoque de competencias termine por poner fin al estudio de las disciplinas¹⁷ tal como se lo conoce hoy, eliminando la autonomía de las universidades.

A partir de estas dos posturas, podrían formularse estos interrogantes:

¿Son las competencias, las que concentran o portan los valores capitalistas que mercantilizan la educación y/o las políticas educativas focalizadas en el desarrollo tecnológico productivo innovador y competitivo de las universidades centradas para el mercado y los consumidores?

¿Acaso no sería posible ubicar a las competencias como otro instrumento para el logro del objetivo de formación de calidad de la Educación Superior? ¿Podría la formación en competencias aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial?

Según la indagación de los argumentos sobre beneficios y perjuicios de este enfoque, esta tesista estima entre los mayores riesgos, llegar a adoptar una mirada y prácticas reduccionistas, creyendo que la formación en competencias es la que podría dar respuesta o bien, desplazar las discusiones centrales en torno a las preguntas del para qué y el qué de la formación universitaria, al sentido de ésta y nuestra labor en la misma ¿Cómo y cuánto reflexionamos sobre la dimensión sociopolítica de nuestras prácticas, sus implicancias y derivaciones? ¿Cómo formamos ciudadanos críticos y responsables? ¿Cuál es el mejor modelo u opción para ello? ¿Aunque, podría reducirse a un modelo o única opción? ¿De qué nos responsabilizamos los educadores?

¿Qué otros argumentos se enuncian en defensa de un enfoque centrado en las competencias? Se sostiene como uno de los principales desafíos, salir a la búsqueda del conocimiento. Los formadores son quienes deben preguntarse si se han producido cambios paradigmáticos en el desarrollo de las disciplinas y cómo es el contexto en el cual se desempeñan los profesionales, realizando a su vez, inferencias sobre las proyecciones del desarrollo profesional. El relevamiento de las competencias demandadas, su análisis, interpretación, discusión y elucidación es un proceso necesariamente interdisciplinario, participativo (de todos los actores: estudiantes, docentes, autoridades, egresados, empleadores, usuarios), e interdependiente del corpus teórico, epistemológico y metodológico de cada disciplina.

Si bien, en lo desarrollado hasta aquí, se ha considerado el debate político ideológico sobre la formación centrada en competencias profesionales y su contribución a la mercantilización

¹⁷ El autor afirma que las disciplinas son constructos epistemológicos y sociales. Advierte la tendencia de sobredimensionar la socialización del conocimiento, sin fortalecer las reglas epistémicas de cada disciplina.

del conocimiento, la intención de este estudio no recae en augurar la instalación del mismo en la enseñanza universitaria, sino que según lo indagado, las investigaciones vinculadas a las competencias de los terapeutas ocupacionales europeos y otras profesiones relacionadas en Latinoamérica, resultaría operativo su uso, tomarlos como referencia, dado la formulación del problema investigado y los objetivos perseguidos.

Para este caso, a dicho enfoque se lo recorta en función de poder indagar desde la propia voz de los Licenciados en T.O. egresados de la UNL en su ejercicio profesional, para permitir alcanzar el objetivo perseguido, relacionar dichas competencias y la formación de grado.

Esta perspectiva orienta pensar en estos interrogantes ¿Cómo reflexiona el Lic. en T.O. su formación? ¿Qué criterios o premisas utiliza para valorar su formación? ¿Qué relaciones establece entre formación y mundo laboral? ¿De qué competencias dispone? ¿Cómo se relacionan las competencias demandadas con las bases epistémico-teórico-metodológicas de la profesión y sus incumbencias?

Para avanzar en la construcción teórico-metodológica de la cuestión de las competencias, es necesario indagar por su conceptualización. De acuerdo a las consultas bibliográficas, resultan numerosas las definiciones disponibles sobre el concepto de competencia, de las cuales se seleccionaron las más representativas y referenciadas:

"La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos." (Perrenoud, 1999).

"Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común" (Lasnier, 2000).

"La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido." (Le Boterf, 2001).

Para este autor lo importante no es sólo tener recursos sino saber seleccionar, combinar y movilizar dichos recursos en una situación o contexto particular, para actuar de una manera pertinente en relación con el resultado que hay que conseguir.

Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personales que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente...Un profesional es competente no solo porque manifieste conductas que expresen la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver

adecuadamente los problemas profesionales, sino también, porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con ética, flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional. (González Maura, 2006)

Estas expresiones guardan en común, que sitúan a las competencias como capacidades resolutorias de las personas sobre cuestiones inherentes a situaciones problemáticas apoyados en conocimientos, habilidades y actitudes, poniendo énfasis en su modo y resultado, en otras palabras, asociándolas a los conceptos de eficiencia y eficacia. Estas se constituyen en condiciones características representativas del iceberg en las sociedades pos-capitalistas, es decir, en las sociedades del conocimiento y de la información.

4.5 Otro enfoque de las competencias

Intentando encontrar otra definición de competencia que acerque a las ideas de formación sugeridas por Ferry, se halló la explicitada por Cullen (1996):

Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

Esta definición alude a la corresponsabilidad de los educadores y del sujeto que aprende y que sabe, que vive, resuelve y disfruta no solo el hacer de la profesión sino de la vida social y personal.

Para este estudio se adopta la acepción de Cullen (1996) en la que se valoriza el papel de la educación en la formación de las capacidades de los sujetos en su dimensión ético-social, más allá de lo inherente a lo técnico instrumental.

Otro concepto de relevancia para el presente estudio son las competencias de egreso entendidas como “la capacidad de actuar adecuadamente, respaldado por los conocimientos pertinentes y en coherencia con los principios éticos que sustenta quien la ejerce” (González, Larraín, 2006, en Beneitone, 2007).

Según Kielhofner¹⁸ (2006:6), la competencia es el conocimiento y las capacidades que los terapeutas ocupacionales utilizan para tratar un problema particular de una persona específica. También comprende conocer cómo manejar esos problemas (p. ej., cómo emplear las estrategias, las técnicas, el equipamiento y otros recursos adecuados durante el transcurso de la terapia para resolver los problemas de modo eficaz).

La formación basada en competencias es definida como un “proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes” (Vargas y col., 2001). Con esta definición pueden asociarse los seis espacios curriculares de Práctica Profesional del plan de estudios tratado.

Cabrera y González (2006), Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M y Muñoz-Cantero, J.M. (2008), diferencian entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional. En este último el objetivo central del proceso de enseñanza–aprendizaje es la transmisión de contenidos, el profesor es el poseedor y transmisor exclusivo de los conocimientos, mientras que el alumno tiene un rol pasivo de simple receptor. “La planificación de la docencia tradicional se formula ante todo en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico” (Cabrera y Gonzalez 2006:4). El currículo se diseña sobre la base del cuerpo de conocimientos de la carrera y la evaluación del estudiante se basa en los contenidos adquiridos, que a veces distan de las verdaderas demandas del ejercicio profesional actual.

En el caso del currículo basado en competencias, la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico de la realidad donde se va a desempeñar el egresado o la egresada y apoyándose en las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. Este enfoque, es el enfoque educativo predominante en las instituciones de educación superior europeas y el que recomiendan los principales organismos rectores y evaluadores – hegemónicos- de la educación sanitaria en la formación profesional del siglo XXI.

No obstante, algunos autores defensores de este enfoque, advierten que el desarrollo curricular basado en competencias de egreso puede estar expuesto a los riesgos de reduccionismo mecanicista y obsecuente a las demandas inmediatas de los empleadores,

¹⁸ El mencionado autor es uno de los referentes contemporáneos más importantes de la comunidad de T.O. a nivel mundial.

prevaleciendo la capacitación profesional en vez de la formación universitaria, y en desmedro de los posibles aportes e innovaciones de la universidad que perfeccionen los procesos de producción, tanto de bienes como de servicios.

Vale aclarar que en Argentina, el modelo curricular¹⁹ de las competencias fue resistido y/o débilmente incorporado en la Educación Superior.

4.6 Competencias en Terapia Ocupacional

A la luz de la importancia otorgada a nivel internacional tanto en la educación superior como en el máximo organismo de la comunidad científica profesional (WOFT), se adopta para este estudio algunas consideraciones de dicho enfoque a fin de avanzar en la identificación de las competencias demandadas en las distintas áreas de inserción laboral desde la perspectiva de los egresados de la UNL, excluyendo a los fines operativos del mismo, las miradas de otros actores inherentes a la temática, tales como académicos, sujetos destinatarios, empleadores, otros profesionales.

Un antecedente de relevancia en el que se plasma la visión de una educación superior globalizada e internacional con fines de libre intercambio y movilidad de los actores y la producción de conocimientos como mercancías redituables, es el Proyecto Tuning Europeo (2004).

El Proyecto Tuning se generó como un Espacio Europeo de Educación Superior, motivado por la Declaración de Bolonia (2001) con la idea de buscar puntos de acuerdo, convergencia y entendimiento que faciliten la comprensión de las estructuras educativas y el reconocimiento de las titulaciones en los países europeos, contextualizado en la globalización e internalización y que acompañe la creciente movilidad de los estudiantes, académicos y egresados.

En el mismo se enuncia que las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

En ese mismo sentido, en el 2004, se concibió el Proyecto Tuning América Latina como

¹⁹ Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto. (Díaz-Barriga Arceo 2010: 40)

un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye a avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina (Beneitone. P. y otros 2007:13).

Desde este espacio se formularon cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) Créditos académicos
- 4) Calidad de los programas.

En este proyecto se incorporaron 182 universidades de 18 países de América Latina, entre ellos Argentina, incluyendo 12 áreas temáticas. El universo de estudio lo constituyeron cuatro grupos: al menos 150 estudiantes de cada universidad, 30 académicos de cada universidad, 150 graduados del área en que participaba cada universidad y 30 empleadores de cada universidad. Si bien la carrera de Terapia Ocupacional no estuvo incluida, se considera para este estudio, que estaría representada en cuanto a las 27 competencias genéricas definidas en éste.

A continuación se señalan las Competencias genéricas de egreso del Proyecto Tuning Latinoamérica (2007:44)

- 1- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 3- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- 4- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- 5- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- 6- Capacidad de comunicación oral y escrita
- 7- Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- 8- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- 9- Capacidad de investigación
- 10- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- 11- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- 12- Capacidad crítica y autocrítica
- 13- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- 14- Capacidad creativa
- 15- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

- 16- Capacidad para tomar decisiones
- 17- Capacidad de trabajo en equipo
- 18- Habilidades interpersonales
- 19- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- 20- Compromiso en la preservación del medio ambiente
- 21- Compromiso con su medio socio-cultural
- 22- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- 23- Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- 24- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- 25- Capacidad para formular y gestionar proyectos
- 26- Compromiso ético
- 27- Compromiso con la calidad

De los 22.000 cuestionarios aplicados, entre los resultados se recuperan para este estudio las seis competencias más y menos importantes según los graduados de América Latina (Beneitone y otros 2007:55):

| Competencias más importantes | Competencias menos importantes |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • compromiso con la calidad • compromiso ético • capacidad para aprender y actualizarse • capacidad para identificar, plantear y resolver problemas • capacidad para tomar decisiones • capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica | <ul style="list-style-type: none"> • responsabilidad social y compromiso ciudadano • valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad • habilidad para trabajar en contextos internacionales • compromiso con su medio socio-cultural • capacidad de comunicación en un segundo idioma • compromiso con la preservación del medio ambiente |

Los niveles de realización son inferiores comparativamente a los niveles de importancia de cada competencia, asignados por los tres grupos, apreciándose el nivel crítico y de exigencia de los consultados.

La mejor competencia desarrollada por las universidades, considerada por los académicos y graduados corresponde a la de “conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”.

La comparación de los resultados obtenidos entre los graduados europeos (Tuning europeo) con los egresados latinoamericanos coinciden en la identificación de tres competencias genéricas como las más importantes: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, capacidad de aprender y actualizarse y capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica.

Los cuatro grupos estudiados en Latinoamérica coinciden en cinco competencias como las más importantes: capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica, capacidad de aprender y actualizarse, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, compromiso ético y compromiso con la calidad.

Retomando como fuente el estudio realizado por la Red Europea de Terapia Ocupacional en la Educación Superior (en adelante ENOTHE) y el Consejo de Terapeutas Ocupacionales de los países europeos (en adelante COTEC), en el Proyecto Tuning Europeo (2008) se identificaron 6 áreas de competencias específicas para describir la profesión y la disciplina de Terapia Ocupacional (ver tabla):

- Conocimientos de Terapia Ocupacional
- Proceso de Terapia Ocupacional y razonamiento profesional
- Relaciones y alianzas profesionales
- Autonomía profesional y capacidad de explicar el razonamiento y las acciones
- Investigación y desarrollo de la Terapia Ocupacional/Ciencia de la Ocupación
- Gestión y promoción de la Terapia Ocupacional

ENOTHE y COTEC consideran que las competencias reflejan, no sólo la práctica actual de la Terapia Ocupacional, sino también la direccionalidad futura y las áreas emergentes de práctica. Creen que serán proactivas en relación a desarrollos futuros y que se evidenciarán en graduados de todos los ciclos, quienes podrán responder con creatividad a las necesidades cambiantes de la sociedad.

El proceso de consulta sobre estas competencias, que ENOTHE y COTEC llevaron a cabo en los países europeos con la colaboración de la Universidad de Deusto, mostró la prioridad asignada, tanto por profesionales dedicados a la práctica como por educadores y estudiantes, a: a) la aplicación del proceso de Terapia Ocupacional; b) posibilitar o facilitar el involucrarse en la ocupación y c) la práctica ética y centrada en el usuario. Dichas competencias sólo se pueden lograr por medio del trabajo de campo y las experiencias prácticas durante el proceso educativo; ambas organizaciones hacen énfasis sobre la importancia de la calidad de las experiencias ofrecidas a los estudiantes.

Uno de los principales argumentos que impulsan la formación en competencias entre universidades tiene que ver con asegurar-se – mediante el consenso y la estandarización (¿o normatización dominante, en términos de Apple?)- la tan preciada calidad educativa.

Sobre este asunto, se abre otra posibilidad reflexiva: discernir que los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación dependen de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la anuncian y desde el lugar en que se hace (Edwards, 1991).

Para este estudio es de relevancia escuchar las voces de los egresados sobre el valor que le otorgan a su formación, de qué manera la Licenciatura en T.O. como dispositivo contribuyó a la misma, cuáles son los desafíos que afronta en su práctica profesional diaria y de qué apoyos se vale para los mismos, las que podrían aportar al análisis y discusión de la pertinencia, adecuación y actualización de la propuesta formativa y la reflexión de la labor de los docentes en la misma.

5. METODOLOGÍA

5.1 Diseño de la investigación

El problema que se pretende estudiar parte de los puntos de vista y las prácticas de los egresados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL, en otras palabras, se parte de la “perspectiva del participante”, construido en sus roles ocupacionales de estudiante (pasado) y profesional (presente), que incluyen valores, intereses, autoconceptos, habilidades, sentimientos, comportamientos. Por tanto, ¿cuál es la mejor opción metodológica para este estudio?

La focalización y recorte del problema y los objetivos perseguidos, conducen a la opción metodológica cualitativa que incluyen entre sus fortalezas las derivadas fundamentalmente de su aproximación inductiva, su enfoque sobre situaciones y personas específicas, y su énfasis en las palabras antes que en los números (Maxwell Joseph, 1996).

Según Flick “la investigación cualitativa se orienta a analizar los casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (2004: 27), y en palabras de Álvarez-Gayou Jurgenson, “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (2003:41)

Los supuestos teóricos desarrollados pueden considerarse como versiones preliminares sobre la manera de comprender el objeto que se estudia y la perspectiva sobre él, que se reformulan y, sobre todo, se elaboran durante el proceso de investigación.

5.2 Tipo de Estudio

La selección de uno de los marcos interpretativos, la Teoría Fundamentada, guía este proceso de investigación. La información recolectada mediante entrevistas y fuentes documentales, se sometieron a comparación constante de los datos obtenidos con la teoría emergente. Se identificaron en los datos, las categorías y sus propiedades, operación conocida como codificación o categorización. Y luego se intentó integrar las categorías y los datos para identificar patrones de integración entre los datos, similitudes y diferencias entre las categorías y dentro de éstas.

5.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis que compone este estudio está formada por aquellos egresados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral, es decir aquellos titulados de Licenciados en Terapia Ocupacional y que desempeñan su ejercicio profesional en las áreas de salud mental, salud física, área socio-comunitaria, formación y rehabilitación laboral, y otras, con un mínimo de antigüedad de un año de trabajo en dicho ámbito.

En la etapa de diseño de este estudio se proyectó en un primer momento, un muestreo por conveniencia, la selección de veinte egresados, cinco por cada área de inserción profesional (salud mental, rehabilitación física, formación y rehabilitación laboral, social-comunitaria), escogidos aleatoriamente. Se solicitó a la división alumnado de la carrera la nómina de los egresados con los datos personales, a fin de contactarlos para la conformación del grupo a estudiar. A medida que se tomaron las primeras entrevistas, las personas entrevistadas brindaron referencias sobre posibles candidatos para la muestra.

En la implementación de la metodología se comprobó que algunas de las personas que formaron parte del estudio se desempeñan en dos o más trabajos, por lo tanto se lo considera como una de las características y condición del ejercicio de su práctica profesional en diferentes áreas. Así es que un total de diecinueve egresados formaron parte del universo de este estudio.

A fin de visualizar los datos del grupo estudiado se elaboró el presente cuadro que grafica el año de egreso y el área en la que trabaja cada una de las entrevistadas.

| Entrev. | Año de egreso | Área de Trabajo Salud mental | Área de Trabajo Física/Rehábil. | Área de Trabajo Social/Comunit. | Área de Trabajo Laboral | Área de Trabajo Otra |
|---------|---------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1 | 2008 | | | /// | | |
| 2 | 2007 | ■ | | | | |
| 3 | 2006 | ■ | | | | |
| 4 | 2005 | | | | ■ | |
| 5 | 2008 | ■ | | | | Educ. Esp. |
| 6 | 2008 | ■ | | | | |
| 7 | 2008 | ■ | | | | |
| 8 | 2008 | | | /// | | |
| 9 | 2008 | ■ | | | | |
| 10 | 2007 | | | /// | | Docencia |
| 11 | 2006 | | | /// | | |
| 12 | 2008 | ■ | | | | |
| 13 | 2007 | | | /// | ■ | |
| 14 | 2007 | ■ | | | | |
| 15 | 2007 | ■ | | | | |
| 16 | 2006 | | | | ■ | |
| 17 | 2008 | | | | | |
| 18 | 2009 | | | | | |
| 19 | 2005 | | | | ■ | |

De las 19 profesionales, 11 de éstas trabajan en dos áreas, incluyendo dos áreas que no son definidas como tales en los espacios curriculares del plan de estudios, educación especial y docencia universitaria.

5.4 Técnicas de Recolección de datos

Entrevista

Las características de esta investigación requirieron de la técnica de entrevista semi-estructurada, dado que se la utiliza para obtener datos llamados “subjetivos” por los científicos sociales, ya que presentan la opinión y valoración del entrevistado, “su modo de ver el mundo”. Este tipo de entrevista, poseen la ventaja de permitir un diálogo más profundo, presentando los hechos en toda su complejidad.

Para conocer desde la perspectiva del egresado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional cómo su formación de grado ha contribuido en el desarrollo de su práctica profesional en un campo laboral específico y su valoración general sobre la misma, se recurrió a las entrevistas

focalizadas en relación al tema, en relación a las variables: competencias de la práctica profesional, fortalezas, debilidades y vacancias de la formación académica de grado de terapia ocupacional.

Para efectuar las entrevistas se utilizó un grabador digital como instrumento de registro de la información, el cual permitió mayor precisión en la decodificación de los datos, para lo que se realizó la desgrabación de las 19 entrevistas aplicadas.

Exploración de Fuentes Documentales

Se indagó sobre el plan de estudio vigente, los programas y planes de cátedra de las asignaturas que componen la malla curricular del plan de estudios de la carrera (vigentes al año 2010), el conocimiento acerca de los objetivos, contenidos y metodología de enseñanza–aprendizaje formulados en el currículo universitario, como campo de la formación de grado del Licenciatura en Terapia Ocupacional. Además, algunos de los principales documentos institucionales universitarios y publicaciones relativas al estado de la profesión en la temática abordada.

5.5 Análisis de la información

Para analizar la información obtenida de las entrevistas se empleó el software ATLAS.ti 5 como herramienta informática donde se incorporaron los textos primarios de las 19 entrevistas aplicadas, facilitando su organización, su búsqueda y recuperación.

Primeramente se administró una etapa de “codificación abierta” utilizando códigos precodificados derivados del marco teórico, y códigos “in vivo”, las expresiones utilizadas por las entrevistadas, obteniéndose un total de 40 códigos (Vasilachis de Gialdino 2006).

Posteriormente se seleccionaron y determinaron las categorías para el análisis de la información encontrada en comparación con los presupuestos teóricos y las fuentes documentales.

5.6 Criterios de calidad

Se revisa la calidad teórica y metodológica del estudio de acuerdo a los criterios planteados por Flick (2004) y que fueron reconsiderados por Vasilachis (2006).

En cuanto a la credibilidad, todas las entrevistas fueron registradas en formato audio digital e impreso en papel. El proceso de desgrabación fue realizado por la tesista y una

docente colaboradora. En la etapa de análisis de los resultados y hallazgos se recurrió a la revisión crítica de dos docentes de la carrera estudiada y de una docente especialista en la temática de una universidad extranjera, todas como auditoras externas, incluyendo en todo el proceso el acompañamiento de la directora de la tesis. Dado las características del tipo de estudio, no puede determinarse la generalización para los resultados obtenidos, sin embargo, se pueden establecer a partir de éstos, inferencias a manera de presunciones, propuestas y contribuciones.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS

6.1 Plan de Estudios Licenciatura en T.O. UNL

6.1.a- Aspectos estructurales - formales

Perfil prescripto

En su apartado “Perfil del Título”, establece que:

... tiende a la adquisición de competencias que legitimen y aseguren el “ser”, el “conocer” y el “hacer”. El egresado debe acreditar una sólida formación en:

- Psicología de la persona sana. ...[]... para la utilización de métodos y técnicas terapéuticas desde un enfoque holístico totalizador.
- Biología humana que permita la identificación de las patologías orgánicas en cuyos tratamientos la terapia ocupacional asiste.
- Ciencias Sociales y Antropología Filosófica como fundamento que ilumina las prácticas profesionales y las teleologías del existir humano.
- Fundamentos de la Terapia Ocupacional que permitan el dominio de los diferentes marcos teóricos para adecuar la práctica, los métodos y las técnicas en relación con otros campos disciplinares que comparten el objetivo de conocimiento y el sujeto en situación.
- Metodología de la Investigación aplicada a la Terapia Ocupacional que justifique la planificación, organización, dirección y evaluación de programas y/o servicios pertinentes en áreas de salud, educación, minoridad, gerontología, trabajo, entre otras.
- Tecnologías y Ocupaciones Instrumentales referidas a la adquisición de competencias para: solucionar problemas variados a través de las actividades, búsqueda de adaptaciones, creación, selección, evaluación, uso y conocimiento de herramientas, utensilios, máquinas, materiales....

Malla curricular

La estructura curricular de la carrera consta de las siguientes áreas:

- Fundamentos de la Terapia Ocupacional y Ocupaciones Instrumentales: 780 hs.
- Biomédica. 540 hs.
- Psicosocial. 630 hs.

- Práctica Profesional e Investigación. 1315 hs.
- Optativas. 135 hs.
- Trabajo final de grado. 200 hs.

En el documento del plan de la Licenciatura en TO (1997), pueden verse reflejadas las distintas dimensiones enunciadas en el párrafo anterior:

Se identifican áreas importantes de ejercicio profesional, para contribuir a la resolución de problemáticas de minoridad, gerontología, adicciones, educación, trabajo, entre otras. La convergencia de saberes disciplinares y de prácticas, fundamentan el hacer del Licenciado en Terapia Ocupacional impone diferentes miradas críticas, teniendo en cuenta el concepto actual de salud y los cambios sociales, ambientales, económicos, políticos, técnicos desde el concepto de globalización que determina el desarrollo actual de las tecnologías.

Así mismo, para iluminar con posterioridad la reflexión en el análisis de la información recabada en este estudio, puede ser relevante enunciar los objetivos establecidos en dicho plan:

- Formar egresados capaces de trascender los límites de su formación, disciplina y especialidad y favorecer su ulterior movilidad laboral y/o académica en espacios nacionales e internacionales.
- Evitar las especializaciones prematuras, logrando un equilibrio entre las necesidades de formación disciplinar básica y el aprendizaje de competencias específicas para adquirir dominios pluridisciplinarios.
- Facilitar los procesos de formación con un enfoque flexible, para poder adaptar las propuestas a nuevas tecnologías.
- Favorecer experiencias de aprendizaje del Rol Profesional a través de prácticas en ámbitos laborales públicos y privados.
- Promover una actitud investigadora dentro del ámbito científico que permita la transferencia de conocimientos.

Se estima que los tres primeros objetivos guardarían relación con los principios y criterios impulsados en los nuevos modelos de universidades comentados en el marco teórico, formar profesionales flexibles, innovadores, atentos y capaces de integrarse a las necesidades y demandas de la sociedad – laboral y académica- globalizada. El cuarto objetivo alude a la tradición y normativas de la disciplina, y responde a una exigencia de la WOFT, en tanto que

para ser carrera certificada por dicho organismo debe incluir en el currículum obligatorio mil horas de prácticas en diferentes áreas de desempeño. Y el quinto objetivo introduce la cuestión de la investigación, la que resultaría una actividad innovadora, dado que en el plan anterior no se la mencionaba. No obstante, podría observarse que la expectativa es la promoción de una actitud investigadora en el estudiante, lo que podría incluir desde el acceso y lectura de investigaciones a fin de poder resolver los problemas de la práctica profesional, hasta la participación en procesos de diseño, implementación y documentación de investigaciones científicas.

La propuesta formativa de la Licenciatura en TO de la UNL, en su plan de estudios, enuncia que el plan “tiende a la adquisición de competencias que legitimen y aseguren el *“SER”*, el *“CONOCER”* y el *“HACER”*. Luego de dar lectura y análisis a los programas de las asignaturas que componen dicho plan en la actualidad, se considera que en este caso no se adopta el enfoque curricular basado en competencias. No obstante, puede advertirse algunos elementos a las que puede asociarse, en cuanto al área de prácticas profesionales: los objetivos, contenidos y algunas modalidades de enseñanza- aprendizaje y formas de evaluación (en anexo se adjunta Informe de Evaluación del Desempeño del Alumno, dispuesto por el Reglamento de Prácticas Profesionales vigente), y que constituye aproximadamente un tercio de la carga horaria total de dicho plan de estudios (1000 horas de un total de 3655 hs).

El plan de estudios en vigencia, incluye asignaturas de carácter teórico-práctico y lo destacable es que desde el primer año se contempla la relación “con” y en “el” contexto de inserción profesional, mediante el cual los estudiantes se inician en la práctica del rol disciplinar.

En las asignaturas de Práctica Profesional, el estudiante asiste a la institución de práctica asignada durante un cuatrimestre llevando a cabo los procesos de T.O. específicos al área o campo de abordaje del que se trate. Los docentes son quienes tienen a su cargo la definición de las instituciones elegidas para el cursado de las prácticas, las que van fluctuando de acuerdo al análisis sobre los perfiles de cada una de ellas, y su relación con las necesidades y prioridades de formación.

El proceso tradicional de la TO, está compuesto por dos subprocesos correlativos (AOTA 2010), que en líneas generales se tienen en cuenta para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales del actual plan de estudios:

- El proceso de evaluación en donde se identifican, priorizan y valoran las necesidades, problemas y preocupaciones de la persona /comunidad, sobre el desempeño de la actividad

ocupacional y de la vida diaria. También se valora el entorno, se analizan e identifican los problemas en el desempeño ocupacional, y se evalúan los apoyos y las dificultades en el desempeño. Se seleccionan teorías y marcos de referencia de la T.O. para guiar el razonamiento en el proceso e interpretar la información recogida. Se elaboran los informes correspondientes y se comunican los resultados del proceso.

- El proceso de intervención se basa en los resultados del proceso de evaluación, integrados con la teoría y marcos de referencias. Se planifica y desarrolla un plan o propuesta de trabajo que incluye: los objetivos; la metodología, cuál va a ser el tipo de intervención y qué frecuencia y duración tendrá la misma; y los enfoques de intervención.

Un componente distintivo del plan, resulta del área denominada prácticas profesionales, con una carga horaria total de mil horas, se organizan seis asignaturas que tratan sobre el abordaje de Terapia Ocupacional con distintas poblaciones y áreas de inserción laboral, en las que los estudiantes se incluyen en organizaciones estatales y no gubernamentales de la ciudad y región, las que establecen convenios como centros de práctica con la facultad de dependencia. Las asignaturas son:

- Práctica Profesional I: proceso de intervención en Terapia Ocupacional general. Lugar donde se desarrolla la asignatura: ámbito académico y visitas a instituciones.

- Práctica Profesional II: T.O. en prevención primaria de la salud, abordaje de población vulnerable, niños, adolescentes y adultos mayores. Los lugares de práctica son organizaciones estatales y privadas con modalidad ambulatoria e internación (centros de día, residencias, geriátricos, centros de jubilados, comedores, programas y servicios).

- Práctica Profesional III: T.O. en el abordaje de personas con problemáticas ortopédicas, neurológicas y clínicas. Los ámbitos de práctica son hospitales, centros de salud, centros de rehabilitación, otros.

- Práctica Profesional IV: T.O. en el abordaje de personas con problemáticas en salud mental. Los centros de práctica son hospitales, clínicas y programas de salud mental, ONG y centros de atención a personas con discapacidad.

- Práctica Profesional V: T.O. en el área laboral: formación, recalcificación, reconversión, trabajo protegido de distintos grupos etarios. Las instituciones son escuelas de formación laboral, centros de día, talleres protegidos, comunidades terapéuticas.

- Práctica Profesional VI: T.O. en el área comunitaria. Inserción en programas y proyectos multi y/o interdisciplinarios de trabajo comunitario para la promoción de la salud implementados por organismos públicos y privados.

Profundizando qué se entiende por Práctica de T.O, los autores españoles, Romero Ayuso y Moruno Miralles (2003), declaran que la práctica clínica está mediada por aspectos vinculados con la propia disciplina (ámbitos de aplicación y base conceptual), con el Terapeuta Ocupacional (experiencia clínica y formación teórica), con el escenario o encuadre en que se lleva a cabo la práctica (tipo de servicio, cultura institucional) y con el sujeto tratado (sus características clínicas). Sitúan a la práctica profesional asistida como una instancia clave de la formación en la medida que ofrece al estudiante recursos para enfrentar un triple proceso de transición: de la condición de alumno a la de profesional, del manejo y apropiación de la teoría a la internalización de los saberes inherentes a las prácticas, de la universidad al mundo del empleo.

Pero el concepto de práctica no es exclusivo de la T.O., sino también constituye el objeto de estudio de numerosas disciplinas y profesiones, incluyéndose además como temática específica la sistematización de las prácticas.

Lo mencionado hasta aquí hace referencia al planteo que mediante un Plan de Estudios se intenta explicitar en términos de un currículo prescripto, pero también interesa conocer su implementación, es decir el desarrollo del currículum, lo que es disputado, definido, ofrecido y asimilado en las aulas, en las interrelaciones entre los sujetos y el conocimiento. Este currículo vivido o real, puede ser indagado en parte, a partir de las expresiones del grupo estudiado.

6.1.b- Aspectos procesales - prácticos

En cuanto al análisis de los ejes organizadores de los contenidos de la enseñanza (Jackson 2010), de acuerdo a la lectura del plan de estudio y los programas de las asignaturas, principalmente las específicas a la disciplina, área Fundamentos de T.O, se propone como tesis que los conocimientos se estructuran organizados de acuerdo a las relaciones: individuo -función / disfunción- entorno o ambiente, vinculados a la tradición disciplinar (fuertemente arraigada a nivel local y mundial, que persiste en las corrientes del pensamiento positivista) y el conocimiento relacionado de las ciencias biológicas, psicológicas y de la salud principalmente. Se advierte que los contenidos enseñados y evaluados giran en torno a los métodos de intervención, apoyadas principalmente en la teoría y secundariamente en la investigación.

En general, en los programas de las asignaturas que componen el plan, se advierte ausencia de propuestas de consulta sobre estudios científicos, existe una escasa referencia de investigaciones. Además en lo concerniente a la bibliografía, en la generalidad, las obras

referenciadas del campo disciplinar son de origen americano y europeo, aunque parte de éstas se encuentran traducidas al español. Cabría considerar en la cultura local de la comunidad profesional, una actitud complaciente, de apertura y receptividad a los avances y actualizaciones procedentes del exterior (el conocimiento importado es el de mayor valía) y el novato proceso de desarrollo de la investigación y producción escrita a nivel nacional y latinoamericano²⁰, aunque en las dos últimas décadas, la difusión de artículos, trabajos libres y ponencias de congresos, jornadas, y otros eventos, son favorecidos por su publicación en sitios virtuales.

El cuerpo de conocimientos de la disciplina, en sus componentes filosóficos, epistemológicos, teóricos, procedimentales y actitudinales, es transmitido - “enseñado” por los docentes de las asignaturas referentes al área de Prácticas Clínicas (plan de estudios 1985), posteriormente denominadas Prácticas Profesionales (plan de estudios 1997).

Para Schön (1992), el aprendizaje de todas las formas de arte profesional depende de condiciones similares: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las “tradiciones de la profesión” y les ayudan, por medio de la “forma correcta de decir”, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Estos elementos pueden localizarse en el área curricular nombrada. Allí, los estudiantes, en general realizan sus instancias de prácticas en aquellas instituciones donde se desempeñan profesionalmente Terapista Ocupacionales y / o Licenciados en TO, quienes a su vez offician el rol de tutor o tutora, acompañando y orientando el proceso de práctica de los alumnos (según lo establece el Reglamento de prácticas vigente). Además, en el ámbito académico participan de clases dictadas por docentes de las cátedras de prácticas profesionales, configuradas como: encuentros de supervisión, plenarios, seminarios, talleres, entre otras. El uso de estas modalidades varía según lo establecen los docentes de cada asignatura. Y así mismo, los estudiantes continúan, paralelamente, cursando el resto de las asignaturas del plan de estudios.

6.1.c- Aspectos contextuales

Retomando la noción de perspectiva socio-histórica y política del currículum, se puede afirmar que dicho plan es atravesado por el desarrollo de la definición de la profesión, la delimitación del campo profesional, el recorrido del ejercicio en la actualidad y la organización pedagógica, en interrelación con las ideologías, culturas, políticas y prácticas del

²⁰ Podría señalarse la década del 90 como inicio.

contexto (en el que se incluye el Estado y la Universidad como parte de los agentes sociales del mismo).

Siguiendo con un análisis contextual del plan de estudios, si bien en las últimas dos décadas aparece, principalmente en Latinoamérica, el auge expansivo de la inclusión de la profesión en el campo social, acompañado de nuevas producciones que interpelan la epistemología y práctica centrada en el individuo; la preponderancia del desarrollo científico ha sido en el área biomédica, bajo las líneas de los modelos reduccionistas, apoyados por los estados, universidades y los intereses de la sociedad (las corporaciones capitalistas: laboratorios, aseguradoras de riesgos de trabajo, otros).

Considerando las ideas de De Alba sobre curriculum y las de Apple sobre la incidencia de la ideología, se puede visualizar los actuales debates y tensiones de distintos grupos en el proyecto ideológico político en los ámbitos laborales y representativos de la profesión, que siempre están en disputa.

6.2 Formación

El análisis de la información recabada permite establecer las siguientes dimensiones para dar respuesta a los objetivos propuestos: determinación de fortalezas, debilidades y vacancias de la formación, y su vinculación con las competencias profesionales demandadas, desde la voz de los egresados.

6.2.a- Formación para la transformación

Ferry refiere que cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce. “Lo que se hace y lo que se produce es siempre una transformación” (Ferry, 2008: 75,76). Podría interpretarse que la práctica transformadora no sólo es aquella que recrea al contexto y sujetos destinatarios de las mismas, sino también a quien la realiza, en este caso, el sujeto en formación. Esta noción orienta a este estudio resaltando la potencialidad de estos espacios curriculares como medios para la transformación de los estudiantes, docentes, destinatarios y otros actores sociales de los ámbitos donde acontecen dichas prácticas. Y aquí podría introducirse otra dimensión de análisis, considerar toda práctica profesional, ya sea impulsada desde la intencionalidad educativa y desde la función profesional-laboral, como una práctica sociopolítica.

Si se parte de la idea que transformar algo o alguien, implica dilucidar, construir una visión del otro, de la situación en la que se quiere intervenir, tomar postura por las razones, los fines, los medios, lo que presupone en sí es un acto político. Así puede reconocerse en la historia de la T.O. cómo los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos han ido construyéndose e interpeándose al compás del desarrollo socio-histórico de la civilización y las distintas sociedades²¹.

6.2.b La formación desde los criterios y sentidos de los entrevistados

En relación al concepto que les merece la formación académica, la describieron en términos valorativos, como apropiada, buena a muy buena, así también en relación a la especificidad, como general y básica.

E1: el nivel con el que uno sale de la universidad es bueno,... me sirvió para poder enfrentarme al trabajo... la carrera para mí es muy buena, te forma, te da herramientas...

E 10: Es una formación de grado, que a mi criterio es como preliminar, te da conocimiento generalizado de todo y cuando vos salís tenés que o decidirte o a veces la vida misma te va llevando a buscar una vía, pero existe la necesidad de especializarse después.

E 17: la formación que recibimos es buena, porque uno sale con un pantallazo general de todo, recalco el tema de las prácticas, que a eso lo creo muy positivo.

En las expresiones, la formación es situada como un continuum, dimensionándola en la etapa estudiantil, en el presente mediante su ejercicio profesional y en el futuro, aludiendo a una búsqueda personal y planificación de la vida profesional. La carrera es representada como un dispositivo, un instrumento que posibilitó que la formación tuviera lugar.

Pueden reconocerse la identificación de las tres condiciones enunciadas por Ferry (1997) para la formación: el lugar, el tiempo y la relación con la realidad. En esta última, las experiencias de práctica profesional (espacios curriculares obligatorios) que provee el plan de estudios ofician como oportunidades anticipatorias, tienden puentes a las situaciones reales de trabajo que el profesional debe afrontar.

²¹ Los trabajos de Kielhofner, Da Rocha Medeiros, exponen los antecedentes socio-históricos-culturales-científicos en relación a los distintos paradigmas de la T.O.

Las profesionales reconocen su protagonismo que las responsabiliza en su formación, y puesta en compromiso no sólo con su presente sino también con su futuro. Internalizaron la formación a lo largo de su vida como necesaria para su práctica laboral.

E 2: básica, yo pienso que te sirve para enfrentar diferentes...enfrentarte ante un trabajo en diferentes áreas pero a la hora de trabajar requiere una mayor formación personal una mayor preparación eh para poder estar en condiciones digamos. Hay áreas que están mucho más desarrolladas que creo tiene que ver con la historia de nuestra carrera... tampoco la universidad te puede preparar en todos los ámbitos.

Las posibilidades y fortalezas de la formación se encuentran condicionadas por el estado de situación de la disciplina, los antecedentes socio-históricos de la T.O. y las atribuciones y alcances de la UNL como institución de educación superior.

La intervención de T.O. centrada en el estudio de las ocupaciones como medio de promoción, prevención, tratamiento y recuperación de la salud y bienestar de las personas, habilita un campo de acción amplio, diversificado y polifacético, que ha ido en constante crecimiento e innovación.

La propuesta formativa reproduce el estado de desarrollo del conocimiento de la Terapia Ocupacional, el cual está ceñido a su proceso socio-histórico, en el que pueden reconocerse distintas etapas: fundacional, paradigma reduccionista, paradigma de la ocupación, paradigma emergente o social.

Las áreas tradicionales de actuación de T.O. desde su etapa fundacional²², han sido las de “disfunciones físicas” y “salud mental”, y asociadas a las instituciones sanitarias.

A la luz de la construcción y afirmación de la T.O. en su identidad profesional en su casi siglo de vida y su interrelación con los cambios contemporáneos de las sociedades en los sistemas socio-político-económicos-jurídicos, científico-tecnológicos, entre otros, la disciplina fue desarrollando conocimiento – incluyendo la creación de modelos teóricos propios- e incorporando su práctica en otras áreas tales como educación, sistemas penitenciarios, agencias de desarrollo social, prevención de riesgos laborales, entre otros.

La inclusión y participación de T.O. en las distintas áreas permite la producción de

²² George Edward Barton, William Rush Dunton, Eleanor Clark Slagle, Susan Cox Johnson, Thomas Bissel Kidner e Isabel G. Newton rubrican en la Consolation House, el 15 de marzo de 1917, en Clifton Springs, New York, el certificado de la corporación que toma el nombre de Sociedad Nacional para la Promoción de la Terapia Ocupacional. La firma de este documento se ha considerado el acto fundacional de la Terapia Ocupacional, Moruno, 2003; pag 15)

conocimiento específico, apoyado en el conocimiento relacionado de otras ciencias, pero cabe reconocer a su vez, que el desarrollo teórico-metodológico es dispar en cada una de éstas, respondiendo a su propio ciclo y ritmo de avance en sus investigaciones y prácticas, las que son atravesadas entre otros factores, por las aprobaciones, disputas y resistencias de los grupos interesados – hegemónicos y contra-hegemónicos - de cada campo.

El concepto de valoración de la formación en las entrevistadas está guiado en parte, por los criterios “relación de adecuación formación de grado – mundo del trabajo” y la “capacidad de afrontamiento desarrollada”. Parecería que la pregunta que subyace a algunas afirmaciones es ¿En qué medida mi formación sirve para lo que debo afrontar en mi trabajo? Así mismo las entrevistadas no dejan recaer la responsabilidad sólo a la universidad, sino en combinación con sus capacidades de afrontamiento y direccionamiento de su autodeterminación.

Entre algunos aspectos reflejados de la experiencia formativa según las entrevistadas se evidencia la diversidad, versatilidad y amplitud del campo de acción profesional, que así mismo se presenta fragmentada y sobre la que se pretende o anhela integrar. Así una entrevistada simboliza su formación del siguiente modo:

E 2: un abanico con fragmentos con imágenes de todas las prácticas profesionales...la elaboración de una férula, el trabajo en el ámbito comunitario en un barrio eh...en el CAF²³, todas las imágenes de todas las prácticas que tuve y lo bueno que sería poder unir todo ese abanico cerrarlo y unirlo y que todas se complementen en un solo ámbito.

Cabría la posibilidad de analizar si acaso las expectativas de integración sólo recaen sobre las diferentes prácticas, o bien, confluyen además la necesidad de integración y autoafirmación personal – profesional, considerando que la población estudiada no supera los cinco años de egresada y se encuentra en una etapa de iniciación profesional.

La pretensión de integrar “todas las prácticas” en un solo ámbito ¿será posible? ¿En qué reside la diferencia entre las prácticas? ¿Qué las fragmenta? ¿Quiénes lo hacen?

Si se sostiene que pueden distinguirse en la práctica profesional los siguientes componentes: la persona o grupos con quienes y sobre quienes se interviene, el tipo de problemas identificado, el contexto sobre el que se intervendrá (que incluye las políticas y tipo de institución prestadora de servicios: salud, educación, asistencia social, otros), las bases teóricas, filosóficas y metodologías para el proceso de intervención seleccionado y el

²³ Denominación que hace referencia a Centros de Acción Familiar, instituciones dependientes del gobierno provincial destinada a cuidados y promoción de derechos de niños, adolescentes y familias.

desempeño del T.O. El tipo de problema identificado (que supone una construcción epistémica-teórica-metodológica del profesional) y el contexto sobre el que se interviene condiciona, pre-define los propósitos, marco y modalidades teórico-empíricos que guían y sostienen la práctica profesional. Así, por ejemplo, un T.O. actuando en un hospital de rehabilitación física, estará predispuesto a encontrar problemas ocupacionales ocasionados por disfunciones física (problemas neurológico – traumatológico – clínicos) y diseñará tratamiento con técnicas pertinentes, a fin de mantener, recuperar o compensar las habilidades necesarias para un desempeño adecuado a la vida cotidiana de la persona; un T.O. actuando en un Centro de Promoción Familiar, buscará evaluar el desarrollo ocupacional del niño y la incidencia de las prácticas de crianza de sus adultos, intentando promover el desarrollo pleno del niño y la contribución de su familia y entornos en éste; un T.O. en un centro de salud mental procurará evaluar la participación ocupacional de la persona en sus distintas áreas de ocupación (roles, hábitos, patrones de desempeño y habilidades en actividades de la vida diaria, trabajo, estudio, otras) y perseguirá contribuir a acompañar los objetivos de vida, y promover una vida diaria lo más satisfactoria y competente para ella, valiéndose de las estrategias terapéuticas apropiadas a tales fines.

Al respecto de la diversidad de las prácticas, Guajardo²⁴ hipotetiza que existen “terapias ocupacionales”, dependiendo de los fundamentos de la terapia ocupacional escogida y ejercida. Similar argumentos formuló antes, da Rocha Medeiros (2008) en su tesis doctoral en 1994 (Salud Mental, UNICAMP- Universidade estadual de Campinas, SP), sosteniendo que la actuación de la T.O “se ha diversificado en gran medida en cuanto a las técnicas y teorías adoptadas, en función de las finalidades de los programas y servicios que la requieren. Pero eso ha dificultado la comprensión de su identidad en el medio profesional y asistencial” (p 71). Sin embargo, también señala que dicha diversificación de posturas y acciones implica la posibilidad de adecuación de su instrumental a las finalidades que intenta responder, y selecciona para ello determinados conceptos de hombre, salud y enfermedad, inspirando determinados modelos tecnológicos en la asistencia. Por lo tanto, para esta autora, corresponde hablar de la existencia de múltiples Terapias Ocupacionales, lo que resalta en sí mismo un aspecto positivo, demostrando su flexibilidad ante las nuevas propuestas para la atención de cada demanda.

La siguiente expresión de la entrevistada condensa lo que hasta aquí se intentó examinar:

²⁴ Es director del Programa Magíster en T.O. de la Escuela de T.O, Facultad de Ciencias de la Rehabilitación de la Universidad Andrés Bello, Chile. Fue presidente del XV Congreso Mundial de T.O., Santiago de Chile, 2010. Es reconocido por su participación en el espacio internacional Terapia Ocupacional Sin Fronteras y sus aportes a las discusiones teórico-epistemológicas sobre la disciplina.

E 10- ...tengo una vivencia. Cuando estaba haciendo la práctica tres, que es la práctica en rehabilitación y a mí me habían asignado, porque es esa la palabra, un señor de cincuenta años que había tenido un ACV²⁵, y le había dado una hemiplejía, y yo estaba dándole los ejercicios que eran típicos, digamos recomendados para la situación, y él me dijo así: “¿para qué mierda es esto? porque mover el brazo no me va a devolver la vida que yo tenía”. Eso fue lo que a mí me marcó en decir bueno, qué terapia ocupacional estoy aprendiendo o qué no sé si aprendiendo, o lo que al menos en ese momento me estaban enseñando hacer. O sea yo estaba dando un servicio que no era lo que la persona ni buscaba ni que tampoco necesitaba. Yo era capaz de leer las necesidades que él tenía, pero no tenía la opción de poder ofrecérselas, sino que tenía que seguir con ese lineamiento que era, si hay una persona hemipléjica, lo que la persona hemipléjica necesita es mover el brazo. Y tal vez para la persona con hemiplejía hay otras necesidades.

Se interpreta que las experiencias de formación se encuentran atravesadas por la fragmentación tanto en la etapa estudiantil como en la joven vida profesional y la misma podría resolverse por la vía de la integración mediante el proceso de construcción de la identidad personal y profesional.

De acuerdo al estado de discusiones actuales de la comunidad profesional, se aprecia que esta cuestión excede a las experiencias subjetivas personales, en otras palabras, está presente en el estudiante y graduado y también guarda relación con los atributos de la terapia ocupacional: diversidad y versatilidad.

Se podría conjeturar que algunas propiedades y características de la terapia ocupacional como disciplina y profesión subjetivan y objetivan las valoraciones de la formación de los graduados.

6.2.c- Formación como fuente de identidad profesional.

La pregunta por la valoración de la experiencia formativa no sólo remite a las egresadas al pasado, en su rol de estudiante incumbiendo al dispositivo propuesta formativa universitaria en ese período, sino que esa experiencia puede ser significada a partir del presente - en su rol de profesionales- y del futuro inmediato.

²⁵ Sigla que hace referencia al síndrome accidente cerebro vascular.

Según uno de los referentes más importantes en la comunidad de T.O., Gary Kielhofner, acerca de la identidad profesional manifiesta (2006: 6):

El desarrollo de la identidad profesional está estrechamente unido al autoconcepto y autodesarrollo personal, produciéndose un intercambio creativo y permanente, entre el saber y el ser, en un intercambio permanente que evidencia la capacidad de los sujetos para aprender a evolucionar y construir su propia línea de autoafirmación profesional.

E 8: Lo primero que se me viene a la cabeza es como un rompecabezas y que el rompecabezas bueno es una figura que se va armando con diferentes partes y en este rompecabezas faltan varias partes que están repartidas en algún lugar y bueno que quizá nosotros tengamos el desafío de encontrar esas partes, ver cuáles son para que el rompecabezas cierre bien, esté bien armado y o sea quede consolidado.

Podría interpretarse en esta expresión la noción de identidad profesional en una etapa de construcción inicial, consciente del trabajo personal que ésta implica, como búsqueda, camino y conquista, situada desde un “nosotros”, connotando el carácter identificador con el colectivo profesional al que pertenece. La identidad profesional supone un auto-reconocimiento y a su vez un reconocer-se con otros.

Según Kielhofner (2006) la identidad profesional se fundamenta en los paradigmas, uniendo a los miembros de la profesión y otorgándoles sentido de pertenencia e identidad a un colectivo, por lo que pueden así ser distinguidos por otros colectivos. Para el autor, la ocupación es el centro del paradigma, la que define a la disciplina en su objeto de estudio, interesada en conocer el lugar de la ocupación en la salud y bienestar de las personas, y concebida como medio de intervención para solucionar los problemas de las personas por limitaciones personales y/o ambientales que evitan o amenazan la participación ocupacional en la vida cotidiana.

Alicia Trujillo Rojas (1987)²⁶ identifica tres dimensiones para comprender la identidad de los terapeutas ocupacionales: humanismo, disciplina y servicios, las que se enlazan con el campo de actuación profesional.

Servicios y campo de actuación se representan en las imágenes y expresiones verbales

²⁶ Citada por Muñoz Palm (2008)

evocadas por las entrevistadas, las experiencias de las prácticas preprofesionales del plan de estudios son mencionadas como significativas en la formación. ¿En qué reside la potencialidad de éstas? En dichas experiencias se sitúan los propios sujetos en su dimensión personal, social y ocupacional, en situaciones concretas de desempeño posibilitando el aprendizaje.

E 18: al principio estaba en un... me podía imaginar en un campo enorme, abierto y yo sola, buscando mi dirección, a ver hacia donde apuntaba esto que era la terapia ocupacional. Y hasta que en el transcurso de la carrera fui direccionando, fui buscando, fui encontrando ese camino, esa dirección. Y creo que al final de la etapa pude encontrar ese camino, si bien no llegué al final, porque creo que no hay un final cuando uno termina la carrera, el camino sigue porque uno siempre tiene que...está continuamente capacitándose en el área que uno está haciendo.

E 10: tengo una vivencia. Cuando estaba haciendo la práctica tres, que es la práctica en rehabilitación y a mi me habían asignado, porque es esa la palabra, un señor de cincuenta años que había tenido un ACV, y le había dado una hemiplejía, y yo estaba dándole los ejercicios que eran típicos, digamos recomendados para la situación, y él me dijo así: “¿para qué mierda es esto? porque mover el brazo no me va a devolver la vida que yo tenía”. Eso fue lo que a mi me marcó en decir bueno, qué terapia ocupacional estoy aprendiendo o qué no sé si aprendiendo, o lo que al menos en ese momento me estaban enseñando hacer. O sea yo estaba dando un servicio que no era lo que la persona ni buscaba ni que tampoco necesitaba. Yo era capaz de leer las necesidades que él tenía, pero no tenía la opción de poder ofrecérselas, sino que tenía que seguir con ese lineamiento que era, si hay una persona hemipléjica, lo que la persona hemipléjica necesita es mover el brazo. Y tal vez para la persona con hemiplejía hay otras necesidades.

6.3 Fortalezas de la Formación

6.3.a- Aprendizaje situado. Dimensión experiencial.

Los hallazgos refieren principalmente al enriquecimiento de los estudiantes mediante las experiencias de prácticas pre-profesionales y pasantías durante la carrera. Estas instancias representaron experiencias significativas para el aprendizaje del rol de TO, posibilitando el puente entre la teoría y la práctica, introduciéndolas al mundo real de la vida profesional en sus diversas áreas.

La obra “Estudiar las prácticas” compilada por Chaiklin y Lave (1996) reúne ensayos e investigaciones de diversos autores (Dreier, Engeström, Furher, Hutchins, Keller y Keller, Kvale, Levine, Mehan, Säljö, entre otros) interesados en el estudio del contexto de la actividad socialmente situada, focalizando el contexto y el aprendizaje desde distintas concepciones teóricas empíricas, pero coincidiendo en la investigación de individuos ocupados en prácticas socialmente significativas. Entre los principales aportes teóricos de la obra, que ayudarían a iluminar la información aquí analizada en este estudio, podrían mencionarse:

- Las teorías de la actividad situada establecen relaciones entre acción, pensamiento, sentimiento y valor, y sus formas colectivas e histórico- culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.
- El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado.
- El aprendizaje está presente en todas las actividades. Las personas en actividad se ayudan mutuamente a participar de diferentes modos en un mundo cambiante y están dotadas para hacerlo, esto es analizar la participación de la persona en el aprendizaje (Keller y Keller). La participación en la vida cotidiana puede considerarse como aprendizaje (Dermont).
- Lo que se aprende siempre es complejamente problemático y requieren reconceptualización como productos culturales y sociales.
- Hacer y conocer son procesos abiertos de improvisación con los recursos sociales, materiales y experienciales que se tienen a mano.

La participación en el contexto²⁷, posibilita y demanda la acción del estudiante con otros, produciéndose el aprendizaje del conocimiento socialmente distribuido, construido y reelaborado.

²⁷ Engeström (1997: 82) define los contextos como sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, los objetos y los instrumentos (las herramientas materiales y también los signos y símbolos) en un todo

Los espacios curriculares “Prácticas Profesionales” ofrecen una diversidad de ámbitos y grupos para la actuación profesional, proporcionando un repertorio de experiencias que promueve un conocimiento general y global de los procesos de intervención típicos de la disciplina en multiplicidad de contextos. Podría suponerse que éstos ponen a los estudiantes en “situación real” y en “tensión”. Los aprendizajes están relacionados con hechos u objetos de la experiencia que imprimen un compromiso afectivo por relacionar “lo nuevo” constituido por la aplicación de los conocimientos de la disciplina y la resolución de problemas de la vida cotidiana del ejercicio profesional, con los aprendizajes previos.

Así mismo, esta generalidad que brinda la formación, para algunas de las entrevistadas es considerada una debilidad, en tanto se sustenta en el conocimiento superficial, en forma figurativa “el pantallazo”, sin alcanzarse niveles de mayor profundidad en la especificidad e interconexiones del conocimiento. En algunos casos, la duración cuatrimestral de cada asignatura de práctica es señalada como uno de los factores que obstaculizan la profundización y afianzamiento de los aprendizajes.

El “pantallazo” podría considerarse como una opción exploratoria que invita al estudiante a definir intereses específicos para la posterior dedicación profesional, lo que requerirá una formación específica de posgraduación. Además podría considerarse esta valoración del grupo estudiado como un aproximado logro del objetivo propuesto en el plan de estudios vigente:

- Evitar las especializaciones prematuras, logrando un equilibrio entre las necesidades de formación disciplinar básica y el aprendizaje de competencias específicas para adquirir dominios pluridisciplinarios (p 4)

Como cuestiones a mejorar en pos de los procesos de aprendizaje de estos espacios curriculares, señalan el rol de los tutores²⁸ en cuanto a la orientación y acompañamiento en los centros de prácticas y la necesidad de revisión del perfil de algunos de estos ámbitos.

Además destacan como positivo la incorporación de docentes TO en las asignaturas Ocupaciones Instrumentales, pudiendo aportar de este modo, una mirada disciplinar a los contenidos y su enseñanza, en beneficio del aprendizaje de los conocimientos relativos a la planificación, implementación, análisis y evaluación de las ocupaciones y actividades en la profesión. Esta fortaleza podría incidir contributivamente en el tratamiento de la debilidad

unificado. Un sistema de actividad humano contiene siempre subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo.

²⁸ De acuerdo con Beillerot (1996:16) “...el tutor es la persona que recibe en situación de trabajo a un joven, y entre comillas, “le enseña” el oficio o la profesión tal como se la practica. Según lo establece el reglamento de Prácticas Profesionales, el tutor es el profesional T.O. o Lic. en T.O. quien realiza su ejercicio profesional en la institución centro de práctica y accede a acompañar al estudiante en el cursado de su práctica pre-profesional.

diagnosticada acerca de los fundamentos de la TO, si se considera que estas asignaturas forman parte del área curricular “Fundamentos de T.O. y Ocupaciones Instrumentales”.

Las pasantías en docencia y las de extensión de cátedra también son consideradas de suma valía, invitan a explorar nuevos escenarios y áreas de conocimiento, supliendo de alguna manera, lo que no alcanzan a cubrir las asignaturas de práctica profesional. En algunos casos, la participación en pasantías de extensión fue el lazo para la inmediata inclusión laboral de la egresada. No obstante, una entrevistada aporta un análisis crítico de las pasantías:

E 13: Las falencias que por ejemplo ese centro de día tenía muchísimas pasantes y le quitaba muchos puestos de trabajo a profesionales recibidas y era un sueldo mínimo, digamos incentivo, porque como es una pasantía se considera incentivo nomás. Que era muy poco y nosotras trabajábamos todos los días, eran muchas horas y nosotras una dedicación prácticamente de ya una profesional recibida porque teníamos grupos a cargo. Y eso me acuerdo que lo planteé varias veces, tanto en la institución como con quien era mi tutora de la pasantía porque en este caso había 6 practicantes, pasante, lo cual eh, era eh, era muchísimo campo que le sacaban a las recibidas. Yo pensaba, el día de mañana cuando me reciba si todas las instituciones tienen tantas pasantes, no, no hay salida laboral.

En este caso, podría reflexionarse sobre los criterios de selección y planificación de las pasantías aplicadas en determinados contextos; las condiciones, características y atribuciones de las actuaciones asignadas a los estudiantes en conjunción con las demandas de los centros de pasantías enmarcadas en objetivos de aprendizaje pre-profesional sin confundirlos con objetivos laborales institucionales. ¿Bajo qué demandas y a los fines de qué intereses se constituyen las pasantías? ¿Cuál es la política institucional al respecto? ¿Cuáles son los límites entre formación supervisada y subempleo encubierto sin derechos laborales? Esta cuestión es señalada por Nairdof (2005) como uno de los principales conflictos de interés y problemas de interacción entre Educación Superior – Empresa – Estado: la competencia desleal con los graduados.

6.3.b- Aprendizaje en grupos.

En la relación pedagógica se pueden reconocer tres componentes: el saber, el educando o alumno, el docente o formador, que figurativamente se ubican en un triángulo, del cual se erigen tres líneas de relación y constitutivas de tres procesos: uno, enseñar, privilegia el eje profesor-saber; formar, privilegia el eje profesor- alumno, aprender, pondera el eje saber-alumno (Beillerot, 1996). Al respecto, Beillerot teoriza que resulta difícil poner el acento en enseñar, formar y aprender, los tres a la vez en un mismo proceso. Dos situaciones valen para ejemplificar: el docente preocupado y centrado en desarrollar el programa de la asignatura, está interesado en la relación docente con saber y enseñar; y por otro lado, el docente que prioriza sólo cómo aprenden los alumnos, puede descuidar la trascendencia y universalidad del saber. ¿Cuál sería una posible alternativa? El autor propone “enseñar a aprender”, métodos activos que incluyan ambas cuestiones.

Puede considerarse como una de las estrategias de enseñar a aprender, el trabajo grupal. En cuanto al proceso de aprendizaje experimentado por el grupo estudiado, se identifica como fortaleza, la estrategia del trabajo en grupos.

E 14- rescato de la carrera y creo que es muy lindo como se cursa, por ahí se arman grupos chiquititos, en los prácticos se trabaja mucho en equipo y eso te prepara al día de mañana.

El trabajo grupal no sólo se ofrece en el aula sino también es demandado en los centros de práctica pre-profesional. Podría presumirse que el trabajo grupal, constituye una muy buena estrategia incidente para el desarrollo de varias competencias genéricas de egreso en las que están implicadas los valores, las actitudes y las habilidades interpersonales sociales y comunicacionales, requeridas para mantener relaciones con las personas a tratar y los grupos de trabajo (trabajadores, profesionales, empleadores).

6.3.c- Práctica docente

Otra fortaleza identificada son las características del plantel docente. Entre éstas se destacan: a- un número considerable de terapeutas ocupacionales que ejercen la docencia b- la pluralidad y heterogeneidad de la formación y marco teórico de los docentes, que posibilitan diversos modelos identificatorios con la profesión.

E 2- el hecho de encontrarnos con diferentes profesionales y profesores que tienen teorías diferentes o maneras diferentes de trabajar que a uno le hacen ver

y comparar y después a la hora de trabajar elegir posturas eh...que eso está bueno...

E 18- en general creo que el cuerpo docente es muy bueno el que está en la universidad, que intenta capacitarte, hacer cursos también, tanto para ellos como para el estudiante, el cuerpo estudiantil. Creo que en general hay un buen cuerpo de profesionales, pero también están algunos que no.

La distinción entre enseñar y formar guía las acepciones de docente enseñante y docente formador – retomando la reseña anterior del planteo de Beillerot -, ya que suponen dimensiones políticas diferentes. Sobre los resultados obtenidos se infiere que las egresadas aluden a una representación del docente como formador, promotor de valores y del aprender a pensar, enseñante del conocimiento general y específico (relativo a la disciplina) vinculado con la ciencia y la realidad.

El cambio de enfoque de la enseñanza de las asignatura pertenecientes a las Ocupaciones Instrumentales, es otro de los aspectos positivos identificado, en el cual actualmente buscan centrarse en los fundamentos de la TO, más que enfatizar los aspectos técnicos de las ocupaciones (técnicas de tejido, corte y confección, modelado en cerámica, otros) que tradicionalmente se venía implementando en el plan de estudios anterior. Como información adicional que favorezca a una mejor comprensión de las apreciaciones de las entrevistadas, cabe aclarar que en el primer plan de estudios estas asignaturas estaban a cargo de docentes con título técnico, idóneos en el área ocupacional relativo a oficios y artesanías, luego con la implementación del plan de la Licenciatura y mediante los concursos docentes ordinarios, en varias asignaturas se incorporaron terapeutas ocupacionales.

En síntesis, la formación se ha visto fortalecida por aquellos espacios que permitieron aprender haciendo en situaciones reales y en relación con otros, y por aquellos docentes portadores de modelos de actuación profesional y facilitadores como referentes en su proceso de construcción de identidad profesional. Se observa que las valoraciones sobre las fortalezas de la formación se encuentran guiadas por los criterios de aprender sobre el qué y cómo hacer, al modo de quién o quiénes ser un/a terapeuta ocupacional.

6.4 Acerca de las Debilidades

Se pueden agrupar las debilidades en tres categorías: lo que se enseña, contenidos, cómo se enseña, estrategias para enseñar y para aprender, y las problemáticas en torno al proceso de elaboración del trabajo final de grado.

6.4.a- Contenidos

En relación a los contenidos, la mayoría de las entrevistadas refieren como debilidad en su formación el conocimiento acerca de los fundamentos de TO, mientras que catorce también vuelven a identificarlo como vacancia, tal como se detallará en el apartado siguiente.

Algunas expresiones dan cuenta de la necesidad de fundamentos teóricos epistemológicos que favorezcan el apoyo a la propia construcción de la identidad profesional.

E 10: “las materias específicas de terapia ocupacional creo que ahí la formación es más floja porque es la base teórica para esa receta. No sé, te dicen cómo hacer los objetivos o qué tipo de actividades o tratamiento se hacen a las personas pero no tenemos la base filosófica ni el conocimiento científico que te digan, bueno sí se hace esto por esto, es como que vemos muchas cosas recortadas sin profundizar en nada.”

Se aprecia que esta cuestión señalada como debilidad no se circunscribe aisladamente a este ámbito académico, por ello, es propicio situarla en interrelación con el estado de desarrollo de la T.O. desde algunas proposiciones de autores significativos de la comunidad científica, como también los planteos de autores relacionados a la educación sobre el tipo, valor y fines del conocimiento enseñado.

Si se toma en consideración, las distintas definiciones de T.O. elaboradas por diversas organizaciones internacionales (WOFT, Asociación Americana, Asociación Canadiense, Asociación Española, Asociación Brasileña, entre otras) y nacionales, se observa en sus estructuras declarativas, que las mismas aluden a: a) su objeto de estudio, las ocupaciones y/o actividades, b) sobre quienes se interviene, c) las finalidades de la intervención. Se presume en dichos enunciados la intencionalidad de clarificar la T.O. en términos de profesión – prestadora de servicios.

También, siguiendo el análisis de la problemática remitida por las entrevistadas, tomando como línea hipotética explicativa, el énfasis en la instrumentalidad de la T.O., podría suscitarse la siguiente duda: ¿Por qué es requisito para todo plan de estudios de grado que

quiera ser acreditado – reconocido por la WOFT, incluir mil horas de prácticas pre-profesional? Este criterio pone en evidencia la importancia atribuida a la instrumentación del conocimiento, o quizás la reafirmación del conocer a través de la propia práctica, y en el mejor de los casos, la posibilidad de producir conocimiento a través de la participación e injerencia en las situaciones reales de trabajo.

Consecuente con el criterio de instrumentalización y la relevancia dada por la tradición y normativa profesional, en el presente plan de estudios, las cinco asignaturas Fundamentos de T.O., cada una con noventa horas de cursado, totalizan cuatrocientas cincuenta horas, es decir menos de la mitad de la carga horaria de práctica pre-profesional.

La afirmación de Da Rocha Medeiros (2008: 23) pone de relieve coincidentemente la cuestión aquí señalada, ampliando y ahondando en sus causas y derivaciones:

La terapia ocupacional no nació de los terapeutas ocupacionales, ni surgió de un objeto de estudio determinado que le diera carácter específico de ciencia. Al contrario, en su origen es una aplicación, un recurso, un instrumento y un acto médico. Y al ser un acto es el resultado de un objetivo, de un conocimiento, de una concepción acerca del objeto en cuestión y de las presunciones acerca del resultado que este acto puede alcanzar. Por lo tanto variará en la medida que cambien los objetivos, objetos y métodos en el ámbito de la salud en contextos y épocas determinados.

La fuerza que reviste el “acto”, impulsa los intereses de estudiantes y profesionales centrados en ¿qué es lo mejor para hacer en este caso o situación? ¿Cuál es el tratamiento o plan apropiado para esta persona en esta circunstancia? Pero también, resulta de sumo valor en la formación de grado y ejercicio profesional, reflexionar y poder argumentar sobre lo que se encuentra implícito en ese acto, las concepciones epistemológicas, teóricas, filosóficas e ideológicas que lo orientan, y que constituye la práctica profesional.

La pregunta socrática de Guajardo (2009)²⁹ aporta otro punto de vista para el análisis de este asunto: “¿Es posible que ese saber³⁰, que ha sido construido desde un fundamento y un lugar posible de construir desde otro fundamento y otro lugar, para que haya otra disciplina y otra práctica?” El autor lleva a la reflexión sobre los fundamentos de los modelos de T.O., ¿cuáles son? ¿A qué fundamentos responden? Discierne ejemplificando sobre el modelo

²⁹ Conferencia brindada en setiembre 2009 en el espacio Ateneo T.O. Sin Fronteras. Bs As.

³⁰ El autor antes explica su posición, la T.O. no es una disciplina ni una profesión, es un discurso sobre algo, y a ese algo lo llama “saber”.

biomédico del modelo médico, ¿sería posible un modelo médico con otro fundamento? Entonces, ¿qué sucede con los modelos de Terapia Ocupacional? ¿El problema reside en los modelos o en los fundamentos?

Esta exposición se oye provocadora, en tanto conduce a cuestionar sobre los fundamentos epistemológicos y teóricos que dan sustento a los modelos de T.O.³¹: ¿a qué ciencias y disciplinas pertenecen los fundamentos? ¿Sobre qué paradigmas y concepciones se apoyan? ¿Desde los mismos fundamentos pueden originarse varios modelos, incluso incompatibles entre sí?

E 8: ...me siento más vacía en lo que es la cuestión más teórica. Esto de donde posicionarse con los modelos, desde dónde mirar, desde dónde pararse, en ese sentido sentí como un vacío más importante.

E 18: la historia de lo que es la terapia ocupacional. Eso es una gran debilidad que yo encuentro. Es una materia que está bien, se da en primer año y por ahí uno que está perdido también son tantos para cursar...tener bien en claro qué es nuestra profesión, de dónde venimos, porque surgió, en qué contexto surgió, creo que esa es una de las grandes falencias...

Podría interpretarse que las apreciaciones de las entrevistadas guardan relación con las problematizaciones de algunos referentes destacados de la comunidad disciplinar latinoamericana.

No obstante, advirtiéndose la debilidad formativa académica sobre los fundamentos de la disciplina en el que deja entreverse o - tal vez sea más apropiado el término-, que reproduce, el estado de la cuestión a nivel desarrollo disciplinar, no exime de la responsabilidad a los formadores de enseñar los contenidos en términos del qué (objetos de conocimiento), sino también los por qué y cómo (orígenes y modos de obtención del conocimiento).

E 14: la materia que te formaba sobre los distintos marcos teóricos, era muy en primer año, muy general, a mí en ese momento digamos, dentro de la confusión que uno tiene en primer año y todo lo demás, no me fue muy útil.

Desde el curriculum vivido, las entrevistadas aluden a esta debilidad formativa, pero si se la analiza desde la acepción del currículo formal, puede confrontársela con los programas de

³¹ Los modelos de T.O. más reconocidos en la actualidad son Modelo de Ocupación Humana, Modelos ecológicos, Modelo Canadiense o centrado en el cliente, Modelo de Integración Sensorial, Modelo de Neurodesarrollo, Modelo Biomecánico, Modelo Cognitivo.

las asignaturas. Se observa que en Teoría de Terapia Ocupacional I, en la última unidad, se presentan los conceptos de paradigma y diversos modelos teóricos disciplinares. En los demás programas, Teoría de T.O. II, III, IV y V, en general se hace alusión al tema en los apartados fundamentos y objetivos, pero no se abordan como contenidos para ser enseñados.

Como aporte a la formación de los estudiantes y para pensar la práctica de la enseñanza, intentar responder estos interrogantes en los espacios curriculares quizás facilitarían potenciar los fundamentos de T.O. y minimizar la primacía de la instrumentalización del conocimiento, ¿Qué concepciones subyacen la producción de conocimiento de la disciplina? ¿Cómo se produce el conocimiento en T.O.?

6.4.b- Interrelaciones entre enseñar y aprender: revisando las estrategias.

Según las expresiones recogidas, algunos estudiantes manifiestan que en los primeros años de la carrera pueden aprehender en forma parcial, fragmentada, superficial, los contenidos centrales y sustanciales de la disciplina, lo que puede ser llamado como síndrome del conocimiento frágil (Perkins1992), evidenciando la incidencia del desarrollo de las capacidades y posibilidades de aprendizaje. En cambio, otras expresiones aluden que la dificultad de integración residió en los últimos años de la carrera, ocasionada en parte por asignaturas en las que los docentes no proporcionaban vinculaciones de los temas con la actuación del T.O.

E 17: a mí me dificultó mucho relacionar el tema eh relacionar esas diferentes materias, si bien estaba todo a mí en la práctica me costó relacionar diferentes cuestiones.

La información recogida expone la escasa y/o falta de articulación entre las asignaturas que a su vez influencia, en parte, la débil integración de los contenidos de los estudiantes; las dificultades que se les presenta a éstos en el proceso de transferencia de la teoría a la práctica, y las estrategias de enseñanza que promueven insuficientemente el aprendizaje comprensivo.

Al mismo tiempo, se plantea como debilidad de la actuación docente, en tanto su falta de interrelación entre las asignaturas, poco ayudan a los procesos de comprensión, integración y transferencia de los aprendizajes. En síntesis, algunas entrevistadas relacionan las dificultades de integración y transferencia de su aprendizaje con las estrategias

E 1: otras de las debilidades que noto es por ahí la poca interacción que hay entre las materias teóricas con lo que serían las prácticas... la falta de

conexión, de comunicación entre las diferentes cátedras que conforman la carrera.

Al respecto, en contrapartida, otro grupo de entrevistadas señalaron como fortalezas la actuación docente (sobre el que se hizo referencia en el apartado anterior) en relación a su nivel de formación, actualización y estrategias de enseñanza aplicadas.

La dificultad en los procesos de comprensión, integración y transferencia de los aprendizajes de los estudiantes, identificadas en este estudio, constituye uno de los temas centrales investigados por los principales referentes en las teorías del aprendizaje y educación (Brunner, Perkins, Ausubel, Tishman, Hay, Stone Wiske, entre otros). Desde una concepción constructivista se entiende al aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes y de cada nuevo contenido a partir de los conocimientos previos. Comprender significa aprender a relacionar los hechos, ideas y conceptos entre sí (Bruner 1997), depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que intercambie conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan a partir de la experiencia de práctica.

No obstante, más allá de las teorías e investigaciones que ayuden a comprender los procesos de aprendizaje y cómo la enseñanza puede contribuir a éstos, sería deseable que las siguientes preguntas se encuentren reflexionadas, explicitadas y debatidas por los distintos actores institucionales: ¿Cuáles son los supuestos y criterios que guían la enseñanza? ¿Cuáles son los propósitos de la enseñanza? ¿Enseñar para que el alumno aprenda los contenidos de la asignatura, enseñar para formar Licenciados en T.O., enseñar para formar ciudadanos democráticos...? ¿Qué se pretende que los estudiantes aprendan y para qué? Presumidamente, estudios que indaguen acerca de las nociones de currículum nulo y oculto, teniendo como población de estudio a los docentes principalmente, desenredarían cuestiones relacionadas a las aquí enunciadas. Posiblemente a través de los discursos, las prácticas de enseñanza y evaluación, se muestren algunas de las respuestas a las mismas.

E 10: Las debilidades es que no hay principalmente una correlación entre las cátedras de las fundamentales de Terapia Ocupacional,... que haya contenidos básicos que todos garanticemos que el alumno cuando pase a la siguiente los tengan, los tengan aprendidos, y si hay dos o tres posiciones para ese conocimiento particular, bueno, que tenga un manejo de esas tres, me parece que eso es lo principal.

La libertad de cátedra es uno de los valores que se enarbolan en la universidad, permitiendo a cada una, proponer, delinear, definir una propuesta programática curricular, enmarcada en las prescripciones y tradiciones de la profesión, de la institución académica, entre otras. Pero se asoma el riesgo que bajo la premisa de libertad de cátedra se practique legítimamente la fragmentación, sostenida por prácticas e intereses individuales, incluso contradictorios y resistentes a la propuesta curricular de la Licenciatura. ¿Cómo dichas libertades pueden ser puestas a disposición de un proyecto formativo colectivo? ¿Cómo la cultura institucional (en los que se incluye la actuación de la gestión y conducción) promueve la participación en este proceso colectivo? Sin duda, estos interrogantes quedan abiertos, invitando a exploraciones sobre temas inherentes a las políticas universitarias, la organización universitaria, la cultura académica, entre otras, que si bien exceden los alcances de este estudio, se reconoce la importancia de su incidencia en este tema.

6.4.c- Trabajo final de grado.

Es necesario referenciar que en el plan de estudios primeramente se estableció un trabajo final de grado con características relativas a un trabajo de investigación completo. Se entiende por el mismo aquel que enfrenta al alumno a todos los pasos de una investigación científica, diferenciándose de algunas actividades de reconstrucción del conocimiento que a veces suelen realizarse (Echevarría y Vadori, 2010).

Representa un desafío mayúsculo cualitativamente para el estudiante (¿y acaso no debería serlo también para la institución?). La construcción de una tesina o trabajo final de grado es un proceso complejo transitado con incertidumbres, indecisiones por parte del estudiante en el que se le exige reposicionarse personalmente e institucionalmente en el período que le demande su elaboración. Por lo general, marca una ruptura con el proceso vivenciado por el alumno hasta el momento de su carrera, dado las exigencias que plantea un emprendimiento de esta naturaleza: autonomía, originalidad y rigor metodológico y conceptual, desafíos cognoscitivos de mayor nivel para abordar problemas no resueltos, formular un problema, relevar antecedentes, establecer objetivos, construir marco teórico, etc.

E 12- nos faltaban las herramientas teóricas para poder arrancar y seguir, no teníamos idea de cómo se plantea un objetivo, como hacer una fundamentación, más allá que habíamos tenido la materia. Y la habíamos cursado, la habíamos rendido, aprobado, todo, pero nos faltaba eso, por eso nos

costó tanto.... pero dependió mucho de nosotras.

La elaboración de un trabajo final, tesis o tesina supone al estudiante coordinar varias áreas de conocimiento, destrezas y estrategias, ya que en el mismo se integran: a) conocimientos sobre el tema investigado, b) metodología de la investigación, c) comprensión lectora, d) competencias en escritura, e) estrategias metacognitivas, f) habilidades para el uso de ordenadores y búsqueda de información, g) conocimiento de idioma extranjero (Echevarría, Vadori: 2010).

E 17- ... no teníamos experiencia en hacer tesis y el trabajo, el sentarte y escribir una tesis, empezar el proyecto...no tuvimos buena formación en eso... en total estuve tres años de tesis. Yo terminé todo de rendir y de hacer todo, todo 2005 y me recibí recién en el 2008.

Acercas del trabajo final de grado en la carrera estudiada, cabe aclarar que desde el año 2005, se aprobó una nueva reglamentación por la cual se establece solamente como requisito la elaboración de un anteproyecto de investigación. Analizando el argumento que constituye la fundamentación de dicha resolución y desde la experiencia personal como miembro de la comisión que se estableció a tal fin, la misma fue una solución salomónica a la situación que se presentaba por aquellos años de implementación del plan con un bajo nivel de egreso, un promedio de ocho años para finalizar los estudios, y la presencia de algunos condicionantes que poco favorecían el trayecto y resolución del TFG de los alumnos: a) el plantel docente en general, sin título de posgrado, b) los docentes, entre ellos también terapeutas ocupacionales con título de grado sin licenciatura no contaban con formación en investigación, c) escaso número de proyectos de investigación implementados, lo que no ofrecía la participación de estudiantes y docentes en la actividad investigativa, d) escasa disponibilidad de docentes para desempeñarse en el rol de tutor – director y/o constituir tribunal evaluador. En otras palabras, se estaba reconociendo el problema de los alumnos como un problema institucional, quedando expresadas las dificultades organizacionales que poco promovían y acompañaban a los estudiantes en este desafío.

Desde dicha salida política, técnica y administrativa – se reserva la adjetivación calificativa dado que se carece de información fehaciente que avale los resultados producidos a la actualidad-, el trabajo final puede ser realizado en forma individual o grupal hasta tres integrantes, y exige un anteproyecto de tesis (fundamentación, formulación de problema, objetivos, marco teórico y metodología) dirigido por docente o idóneo en el tema.

Anualmente se designa una comisión evaluadora constituida por no menos de tres docentes para la valoración de los TFG presentados en dicho período.

Cinco de las nueve entrevistadas que hicieron alusión al tema de TFG, cuestionan que la exigencia de un diseño de investigación sin desarrollo completo, poco aporta a un perfil profesional de licenciado.

E 3- Yo hice el trabajo de campo completo y ese mismo día rendían chicas que habían hecho el trabajo por la mitad, porque lo hicieron por la mitad. Eso para mí fue un error terrible porque plantearse un problema de investigación, no saber los resultados, para mí fue un aprendizaje.

E 19: Me parece que realmente tendrían que incentivarnos más para poder hacer un, un estudio científico para que realmente nosotros estemos capacitadas para hacer investigaciones y para ampliar la carrera y hacer investigaciones cada uno en su ámbito. Y poder arriesgarse a poder presentarse en un doctorado o algo así.

E 1- no quitarle la parte científica a la carrera, poder ir nutriéndola cada vez más de lo que es la parte científica, de lo que es la parte de investigación, de crecimiento, de aprendizaje. No restando, porque yo noto que cada vez se está restando más, y esto después se traduce en el ámbito de trabajo.

Las egresadas dimensionan los beneficios de un trabajo de grado completo no sólo en términos personales, sino además en relación al crecimiento académico, profesional y laboral, posicionando la responsabilidad individual e institucional a la vez.

Entiéndase que en la problemática del TFG no se trata de quitar obstáculos, sino de acercar y fortalecer recursos. El desarrollo de una actitud científica profesional – recuérdese el objetivo formulado en el plan de estudios – integra no sólo el aprehender conocimiento científico, sino además las cualidades de imaginación, curiosidad, creatividad, problematización, entre otras.

¿Cuáles son las estrategias didácticas para el aprendizaje de las competencias necesarias que requiere un TFG? De primar el modelo reproductivo del conocimiento en la formación de grado, el TFG irrumpe con éste.

Un TFG supone formación científica, la que a su vez implica un saber con fundamentos teóricos, lógicos, empíricos y argumentativos. Es un ejercicio metodológico que permite se pongan en juego elementos epistemológicos, teóricos y procedimentales de formación de las carreras (Yuni y Urbano, 2006).

Echevarría y Vadori, compilan en su obra³², cinco estudios realizados con el objetivo de conocer las dificultades que muestran los alumnos en formación de grado de las universidades nacionales de Villa María, Río Cuarto y Córdoba, en la elaboración e implementación de proyectos de investigación, los niveles que se presentan en ese proceso y las intervenciones docentes que facilitan ese proceso. Entre los resultados se aprecia que los alumnos conciben el conocimiento científico como acabado, perfecto, indiscutible y atemporal. Les resulta difícil comprender que la ciencia es esencialmente argumentativa y diferenciar un trabajo de intervención con un trabajo de investigación. Estas características van en detrimento de los requerimientos que significan emprender un TFG. Otra de las principales dificultades encontradas es la escrituración del TFG.

Al respecto, Yuni y Urbano (2006) aclaran que “la escritura en el campo científico está sujeta (y con ello sujeta) a lenguajes especializados y a estilos discursivos diferenciados”. Las prácticas de escritura deben abordarse en la formación metodológica y preparar a los alumnos en las competencias relativas a la misma en los distintos espacios curriculares. Distinguen que los problemas frecuentes en la escritura pueden clasificarse en: a) de orden epistemológico, b) en el proceso de escritura, c) de orden subjetivo, d) de orden técnico.

Sería oportuno reflexionar sobre ¿Qué espacios de práctica escritural se les brinda a los alumnos en la carrera? ¿Qué tipos de escritura científica se les solicita a lo largo de su formación? Quizás lo que no se le está ofreciendo como posibilidad de desarrollo de capacidades en el trayecto formativo se le está requiriendo al finalizar el mismo, mediante el TFG.

El TFG supone un trabajo autónomo, conducido por motivaciones, expectativas, procesos metacognitivos ¿Cómo se los ha estimulado en este sentido desde el primer año de la carrera? ¿Dónde se les ha enseñado a construir los supuestos epistemológicos que subyacen a las prácticas y saberes profesionales?

Echevarría y Vadori (2010:123) proponen el supuesto que “para poder escribir correctamente, es necesario poder leer como un escritor”. Las posibles estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en la investigación científica son las que acercan a los estudiantes a estas preguntas ¿Cómo fue construido el conocimiento por este autor? ¿Desde qué paradigmas y teorías? ¿Qué problemas pudo construir y con qué objetivos? ¿De qué método y técnicas se valió? ¿Cómo resolvió las contradicciones que observó? Entre otras.

E 8- en lo que fue la exigencia a nivel académico digamos fue muy, muy bajo y

³² Echevarría, H. y Vadori, G. (2010). Los estudiantes de grado. Sus actividades de investigación. Eduvim. Villa María, Córdoba.

creo que se podría hacer una tesis de grado y sea realmente así y no un trabajo final monográfico donde uno desarrolle conceptos sin sentido digamos. Creo que estaría bueno que la exigencia fuera realmente una tesis.

Habiendo entrevistadas que realizaron su TFG bajo la modalidad trabajo de investigación completo y otras sólo el anteproyecto de trabajo de investigación, se pueden diferenciar en cuanto a este punto en dos grupos. No obstante, ambos refieren sobre similares obstáculos en el proceso de concreción, desde la búsqueda de directores, la selección del tema, el manejo metodológico, los tiempos de corrección y devolución por parte del jurado, las devoluciones del tribunal evaluador, que afectaban su subjetividad, en relación a su autoestima, tolerancia a la frustración, persistencia en el proyecto, necesidad de redireccionar estrategias de organización del trabajo individual y grupal, presiones familiares y sociales por recibirse y acortar los tiempos de estudio, entre otros.

También, ambos grupos valoran la posibilidad y exigencia de un trabajo de investigación completo como modalidad de TFG que contribuiría a jerarquizar la formación, la práctica profesional, y el reconocimiento social de la profesión.

6.5 Sobre las vacancias

De acuerdo a la información recabada, se pueden determinar tres categorías de vacancias: áreas de conocimientos, formación de posgrado, vinculación de la universidad con el egresado.

6.5.a- Áreas de conocimientos

Diez entrevistadas identifican como las principales vacancias los modelos y evaluaciones de la disciplina, la ausencia de contenidos teóricos que apoyen la práctica comunitaria y de rehabilitación física, referidos al conocimiento específico de la terapia ocupacional, haciendo alusión al área de Fundamentos de Terapia. Así mismo, se reconoce la necesidad de ampliar el aporte de otras ciencias para la comprensión de la realidad de intervención profesional.

E 8: es un agujero importante, un vacío que por lo menos yo lo sentí al momento de empezar a trabajar y de empezar a intervenir en lo que es rehabilitación físico o lo que es el área más comunitaria... claramente el tema de los modelos. Eh me parece algo totalmente básico y central que deberíamos tener al menos una claridad respecto de esto.

E 14: lo que falta es explicar un poco más la filosofía misma de la terapia ocupacional o los principios básicos que rigen esto.

E 15: formar más lo que son los diferentes marcos teóricos que los ven...o al menos yo los vi muy por arriba.

E 18: de cómo se maneja la terapia ocupacional...ese sería como un gran agujero negro que habría que rever. Si, las teorías.

La cuestión aquí señalada de los fundamentos de T.O., si bien ya fue identificada como debilidad por las entrevistadas, y analizada en el apartado anterior, se reitera y con mayor énfasis en sus relatos, reconociéndolo como vacantes.

Es posible distinguir la identificación de esta vacancia de las egresadas expresada desde dos enfoques: uno focalizado en la necesidad de conocer los fundamentos epistemológicos y construcción del conocimiento en T.O, poder argumentar, optar, defender y posicionarse en la práctica profesional de modo reflexivo y discursivo teórico-empírico, y otro, en la necesidad de conocer las teorías y procedimientos que orienten la resolución de los problemas técnicos – empíricos del ejercicio profesional. En otras palabras, se observan dos representaciones sobre el conocimiento vacante de la formación de grado, el epistemológico-teórico y el conocimiento técnico-práctico.

Estos hallazgos son puestos en diálogo con la lectura de los programas aprobados de las asignaturas pertinentes, (vigentes al 2010), en los que se enuncian como fundamentación:

En Teoría de Terapia Ocupacional I: “...el propósito que orienta la selección de contenidos, se centra prioritaria aunque no exclusivamente en generar códigos comunes: manejo de conceptos y clasificaciones de la Terminología Uniforme para terapeutas ocupacionales”.

En Teoría de Terapia Ocupacional II: “...tiene por finalidad capacitar al alumno en la elaboración de la planificación terapéutica en T.O. en relación con las incumbencias de la carrera, aplicando el análisis y la síntesis, el juicio crítico, la iniciativa y la creatividad para organizar e implementar planes de tratamiento de T.O. en distintas poblaciones. [...] Estas temáticas se desarrollan con la base de los Marcos Teóricos utilizados en T.O. para las poblaciones en estudio.”

En Teoría de Terapia Ocupacional III, en un párrafo de su fundamentación realiza el mismo planteo que la asignatura anteriormente mencionada, citando además la especificidad de su contenido: planes de tratamiento en pacientes con problemas neurológicos y ortopédicos, y más adelante:

Todos los conocimientos adquiridos en las asignaturas precedentes, conjuntamente con los aprendidos en Teoría de T.O. III, posibilitarán la síntesis de conceptos y permitirán al alumno adoptar una actitud crítica a partir de una base teórica-práctica, la misma será utilizada en la Práctica Profesional III y futuro quehacer profesional en el área de estudio, siendo este el principal aporte que la asignatura proporciona al graduado en su formación global.

En Teoría de Terapia Ocupacional IV, el apartado “fundamentación” es inexistente, bajo el título “objetivos”, se enuncia:

El desarrollo del programa tiene una finalidad capacitar al estudiante para:

- Conocer la función de T.O. para la intervención con pacientes/clientes y discapacitados con trastornos psiquiátricos en estado agudo, subagudo y crónico.
- Conocer diferentes tipos de instituciones....
- Desarrollar destrezas del rol profesional...
- Desarrollar destrezas para la planificación de tratamientos y redacción de registros...
- Conocer diferentes Modelos Teóricos de Terapia Ocupacional para el abordaje de los pacientes/clientes en los diferentes grupos etarios.
-

En Teoría de Terapia Ocupacional V, puede interpretarse que en su fundamentación alude como cuestión central el desarrollo del área de trabajo laboral como desafío para la profesión, y el atravesamiento de la globalización generadora de profundos cambios, entre ellos el surgimiento de nuevas modalidades en relación al trabajo. Puede leerse en su programa:

... es necesario pensar y actuar desde diferentes marcos teóricos y adecuarlos a esta realidad, aplicar los métodos y técnicas específicas de la profesión y las relacionadas con otros campos disciplinares que comparten el objeto de conocimiento y el sujeto en situación para definir y ampliar el rol del T.O. y sus funciones en esta área, desde distintos niveles de intervención e interactuando en equipos interdisciplinarios.”

De acuerdo a estas declaraciones, los fundamentos y aplicación de los contenidos disciplinares estarían planificados para su enseñanza, desde una perspectiva de currículo

formal. Entonces, ¿Cabría recurrir a la acepción del currículum nulo para favorecer la comprensión de los resultados obtenidos sobre las vacancias en relación a los fundamentos de TO? Desde esta perspectiva, los contenidos pueden no enseñarse por diversos motivos: epistemológicos, concepciones del docente sobre la importancia de determinados contenidos sobre otros y acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, desconocimiento sobre determinados contenidos o bien no se enseñan por ser difíciles o de actualidad muy reciente, por barreras del lenguaje, y/ o por motivos ideológicos, para mantenimiento de la hegemonía dominante, supresión o evitación del conflicto y la crítica, entre otros.

La temática de los fundamentos puede llevarse a un análisis en el plano de la comunidad científico profesional. ¿Cuál es la situación actual de la terapia ocupacional como disciplina y profesión? Este interrogante, si bien ya fue respondido en parte en el análisis del apartado debilidades, reviste tal importancia que merece continuar profundizando con el mismo.

Atendiendo las declaraciones de algunos de los principales referentes de TO en Latinoamérica, se rescata a Da Rocha Medeiros quien en su obra “Terapia Ocupacional. Un enfoque epistemológico y social”, presenta las reflexiones derivadas de sus tesis de maestría en Filosofía de la Educación, PUCCAMP y tesis de doctorado en Salud Mental, UNICAMP:

Como profesión y, en comparación con las demás, la práctica de la Terapia Ocupacional es relativamente nueva. Y lo es más aún como área de conocimientos propios bien sistematizados y, por eso, a diferencia de las demás ciencias, aún no puede tener una epistemología propia... En la actualidad, los conflictos generados por la convivencia de diferentes modelos en sus prácticas, los terapeutas ocupacionales se plantean preguntas y discuten acerca del tipo de conocimiento de la Terapia Ocupacional, qué tipo de ciencia es, cuáles son los límites de su área de conocimiento. Inician así una discusión epistemológica que, cuestionando el alcance, los valores y límites de las diferentes teorías en Terapia Ocupacional, remite también a cuestiones de cuño más filosófico que llevan a pensar qué es el hombre, el mundo, cuáles son los valores de su existencia, de su conocimiento, ya que toda discusión epistemológica se asienta en una decisión filosófica y antropológica.. (2008:18)

La citada autora argumenta la necesidad de indagar en el origen de la TO buscando entender las condiciones histórico-políticas que la determinaron y los presupuestos epistemológicos de los diferentes modelos asumidos.

Vidal Madrid y Morrison Jara (2009) en su investigación “Análisis ontológico de la Ocupación Humana” (Universidad Austral de Chile), citan la fundación de la Ciencia Ocupacional como una disciplina académica, la cual reconoce la Ocupación como un fenómeno de estudio científico (Zemke & Clark, 1996):

Durante el desarrollo de la Ciencia de la Ocupación, se han establecido bosquejos en torno a reflexiones filosóficas vinculadas con el conocimiento de la Ocupación Humana, es decir, se ha indagado en este ámbito del conocimiento desde la perspectiva epistemológica. Sin embargo, esto no ha dado cuenta aún de su sustento ontológico, lo que a nuestro juicio ha influido en la constante búsqueda de identidad de terapeutas ocupacionales y científicos de la ocupación, limitando el desarrollo del conocimiento científico.

Justifican la relevancia de su estudio exponiendo: “El realizar ésta reflexión ontológica contribuye al desarrollo de la identidad profesional, tanto de científicos, como terapeutas ocupacionales, al fomentar la investigación dentro de un campo que aún no ha sido estudiado...” (Vidal Madrid y Morrison Jara 2009:6)

Estos autores citan a Guajardo (2007) quien señala:

Para mi existen “las terapias ocupacionales”, hay un cierto denominador común que son los ejes ocupación-terapia y tratamiento-actividad como objeto de estudio, y las interpretaciones de los modelos de trabajo y de las prácticas, son absolutamente distintas, dependiendo de las perspectivas teóricas y metodológicas con las cuales se aborda a un sujeto de estudio. La Terapia Ocupacional, por lo mismo, no es un todo homogéneo. La Terapia Ocupacional para mi es una práctica, una construcción conceptual, un discurso institucional, define un sujeto individual, social. Entonces dependiendo de qué perspectivas esté asumiendo, es lo que yo configuro como Terapia Ocupacional. (Ibid 11)

Como contribuciones de la tesis de Vidal Madrid y Morrison Jara (2009), y en relación al presente estudio, se establecen cinco momentos históricos relevantes para el desarrollo de los paradigmas en el desempeño de Terapia Ocupacional, proponiendo un nuevo paradigma para la comprensión de la profesión, el paradigma social de la ocupación.

Cada paradigma mantiene parte de sí, en la actualidad, de este modo se conceptualizan Terapias Ocupacionales diferentes. La práctica de la profesión

se vuelve tan diversa como sus sujetos de atención lo permiten y así también la elaboración de su conocimiento científico. (Ibid. 101)

En la comunidad profesional, las publicaciones de la última década enuncian la aparición de un nuevo paradigma, el Paradigma Social de la Ocupación, en el cual se considera a la ocupación como un fenómeno complejo, político, cultural, económico y justo. Sus principales postulados y referentes son: la Teoría de la Naturaleza Ocupacional del Ser Humano y las consideraciones entre la relación de Ocupación y Salud de Ann Wilcock; el Modelo Kawa de Michael Iwama; y la perspectiva Político-Social de Terapia Ocupacional de Frank Kronenberg, Salvador Simó Algado y Nick Pollard (Vidal Madrid, Morrison Jara, 2009).

Poniendo en diálogo estas exposiciones y los resultados de la investigación de Gómez Lillio e Imperatore Blanche (2010)- comentada en el apartado Antecedentes-, con los hallazgos de este estudio, podría inferirse que los fundamentos y conocimiento científico de la terapia ocupacional forma parte de un nodo que motoriza la búsqueda de una conquista, transitada con cuestionamientos, reflexiones, presuposiciones y certezas.

Otra vacancia identificada se vincula con el área de conocimiento del campo de las ciencias sociales. Se reconoce como necesario para el sustento e implementación de una práctica profesional situada – contextualizada en la complejidad, globalización, incertidumbre, problemáticas organizacionales, sociales, políticas, económicas, entre otras.

E 10: “...vacancia en temas del área de la sociología, tenemos poco manejo y nosotros estamos siempre diciendo, es una mirada holística, es una persona en un contexto, pero no tenemos herramientas para hacer lecturas de esos contextos...”

Las entrevistadas al describir su práctica profesional, referenciaron algunos problemas o zonas grises – indeterminadas de su práctica (en términos de Schön), asociados a la complejidad de las situaciones de vida de las personas abordadas como también los atravesamientos organizacionales, sociales, políticos y económicos, entre otros, que se les presenta en su lugar de trabajo. El análisis y modos de resolución de dichos problemas, exceden al conjunto de formulaciones teóricas y metodológicas ofrecidos por los marcos o modelos de la disciplina basados en la corriente científica positivista. Contrariamente a esta corriente, reconózcase el surgimiento y repercusión de la perspectiva Político-Social de Terapia Ocupacional de Frank Kronenberg, Salvador Simó Algado y Nick Pollard, en la cual

podría incluirse entre las principales contribuciones latinoamericanas a la brasilera, dra. Sandra Galheigo y al chileno Alejandro Guajardo.

6.5.b- Falta de formación para enfrentar la búsqueda y mantenimiento del trabajo (empleo-autoempleo)

Los egresados refieren la necesidad de continuar su vinculación con la universidad y la responsabilizan de dos funciones esenciales: darles herramientas para la búsqueda e ingreso en el mercado de trabajo profesional, y generar e instrumentar formación de postgrado y actualización. En consonancia, solicitan espacios de estudio y supervisión en sus primeros años de graduación.

En este aspecto, las expectativas del grupo estudiado, hacia la universidad guardan relación con la preparación para el mundo del trabajo, en cuanto a las estrategias para la búsqueda y mantenimiento de empleo y generación del autoempleo y/u oferta de servicios.

E 1: a la facultad le falta, creo, vamos a hablar en tema de mercado, el marketing, de poder enseñarle a los alumnos a vender su trabajo y a tener la capacidad de decir, yo me puedo incluir acá por esto, esto y esto y porque tengo las herramientas y la capacidades para hacerlo. Yo creo que al alumno no le están enseñando, yo creo que nunca se le enseñó me parece. Y los espacios son muchos aunque a uno le parezca, “si no hay trabajo”. Yo creo que no se está pudiendo generar el trabajo.... No se están propiciando tampoco los espacios para que cuando uno egrese pueda y sepa como incluirse en esta área de trabajo, yo creo que hoy el campo laboral es mucho más amplio que hace un tiempo atrás y es mucho más rico. Y la carrera, hoy por hoy, no está pudiendo ver esto y pudiendo ya desde la universidad crear los lazos con esos ámbitos de trabajo, y eso se ve bien en lo que son las prácticas, que los lugares de práctica cada vez son menos.

Además se delega en este organismo la misión de difundir la profesión y abrir de este modo el campo de inserción laboral de los egresados, como así también representa una vacancia la falta de acompañamiento y supervisión de la práctica profesional en los primeros años de egresado.

E2- estaría bueno hacer una vez que uno se recibe una especie de catarsis profesional con personas de la misma área donde poder compartir experiencias

E 10- No hay un espacio que sea por ejemplo para graduados, que se yo, que haya algún acompañamiento a los primeros años, sería la postgraduación.

E 11- Lo que para mí falta, que siempre lo cuestionamos por ahí cuando nos juntamos, quizá como materia de los últimos años, que bueno, salgo y me recibo que hago? ... una supervisión de las prácticas profesionales una vez que estas egresado. Eso me parece que podría ser algo que esté en la facultad.

Es pertinente en este asunto agregar, que dos de las entrevistadas reconocen haber obtenido un empleo mediante las pasantías de extensión, realizadas en los últimos años del cursado de la carrera:

E 12- Yo por medio de la facultad bueno pude hacer esta pasantía, me pude insertar en el ámbito laboral, pude crecer profesionalmente. Yo no sé qué hubiera pasado si yo me recibía y no hubiese tenido esta experiencia, me recibía como con las manos vacías. En cambio esto me ayudó como para insertarme.

El traspaso del rol de estudiante - desempeñado en un dispositivo tutorado con sistemas de actividades y grupos de personas organizadas como medios y soportes para su desarrollo personal, social y profesional- al rol de profesional, deja al egresado desprovisto de dicho contexto, que podrían significarle de algún modo, sentido de vulnerabilidad. Fue en la formación de grado donde el estudiante pudo ir iniciándose en la construcción de su identidad profesional, encontrándose con los conocimientos, la comunidad profesional y el espacio socio-laboral, en un proceso sistematizado, conducido y organizado por otros, y que le demandó la reflexión-acción de su participación en el mismo, su propia significación de la T.O. La innovadora situación de reciente graduado, lo enfrenta a los desafíos de la auto-conducción de su carrera profesional, el despliegue de su autonomía, el manejo de su auto-representación³³ y estrategias para la búsqueda de trabajo, lidiar con el sentido de desprotección e incertidumbre, mantener e inaugurar relaciones socio-laborales, entre otros. Podría interpretarse que los egresados bajo estas condiciones demandan mantener la vinculación con la universidad, donde ésta reconociéndolos como profesionales- trabajadores les brinde asistencia y acompañamiento en su inserción y desempeño laboral. No obstante, podrían admitirse estos interrogantes: ¿Es la universidad el lugar pertinente y competente

³³ En el sentido de representarse a sí mismo, promocionarse –saberse vender- tanto para trabajar de forma independiente como dependiente.

dónde los egresados deben y/o pueden canalizar sus necesidades y expectativas profesionales? ¿Es atribución de la universidad y/o de colegios profesionales? ¿Qué le corresponde a un nivel de formación académica de grado? ¿Estaría incluido en los alcances de este nivel de grado o podría incluirse en futuras especializaciones?

Remitir este tema a la situación de la profesión en el país y en la provincia (ya mencionado en el apartado teórico) podría contribuir a comprender la postura demandante descripta de las egresadas. Luego de los 50 años de creación de la carrera de TO en el país, y de los 25 años en la U.N.L., con 644 egresados a diciembre de 2010, en esta casa de estudios mencionada recién el 27 de noviembre de 2011, la legislatura santafesina sancionó la Ley de ejercicio profesional de Terapia Ocupacional N° 13220, y con esto se reglamenta y habilita el colegio profesional, antes inexistente. Se podría presumir que históricamente la UNL ha sido la institución de referencia para los terapeutas ocupacionales, lo que podría sostener la visualización de la universidad en la gestión de las necesidades profesionales.

6.5.c- Insuficiente ofertas de posgrados por parte de la UNL e inexistente en relación a la especialización disciplinar.

Para el análisis de la percepción de las entrevistadas en este punto se seleccionan dos aspectos interrelacionados a la temática: el desarrollo de la posgraduación de la profesión a nivel nacional y la situación de la UNL en el impulso y tratamiento de los posgrados.

En cuanto al primer aspecto citado, el tratamiento de la temática a nivel de la comunidad científica y académica nacional es reciente. La Asociación Argentina de Terapeutas Ocupacionales (AATO) lideró el consenso realizado por la subcomisión de especialidades constituida a partir de la reunión de carreras, asociaciones, colegios y universidades del país en junio del 2010, donde se definieron para la profesión de Terapia Ocupacional las siguientes especialidades³⁴:

- terapia ocupacional clínica
- terapia ocupacional en salud mental
- terapia ocupacional neonatal
- terapia ocupacional de la niñez
- terapia ocupacional comunitaria

³⁴ Disponible en http://www.terapia-ocupacional.org.ar/nov_esp.asp, consultado el 12-12-11

En Argentina, a esta fecha, sólo existen dos ofertas de posgrados específicas, la carrera de “Especialización en Terapia Ocupacional: Patologías y Terapéuticas de la Niñez”, dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires creada en 2009, y la carrera “Especialización en Docencia en Terapia Ocupacional Comunitaria”, erigida por la Univ. Nac. De Quilmes en 2011, cuya primera cohorte se abrió en 2012.

Otro indicador, de esta vacancia es el análisis del material publicado la participación de los referentes argentinos realizada en el VI Encuentro de Carreras y Docentes Latinoamericanos de Terapia Ocupacional, el 10 de octubre de 2011 en Sao Paulo, Brasil, en diversas temáticas pero ninguna de ellas en relación al nivel de Postgraduación en Educación Superior. (Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo: 2011).

Acerca del segundo aspecto sugerido, que implicaría la co-responsabilidad institucional en las ofertas de postgraduación, la CONEAU en su informe final sobre la evaluación externa realizada a la UNL en 2010 declara:

...es pertinente la intención de la Universidad de desarrollar más las carreras de posgrado y para ello haber puesto en funcionamiento herramientas tales como el Programa Integral de Desarrollo del Posgrado. Sin embargo, los números presentados indican que, el posgrado actualmente no está en crecimiento y este aspecto debe ser atendido por la Universidad.... La UNL debería reforzar la gestión de la actividad de posgrado y arbitrar los medios o recursos para normalizar los aspectos señalados.

Así mismo, cabe destacarse que la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas dependiente de esta universidad, declara entre los ejes fundamentales para su gestión de gobierno en el período 2010-2014:

El fortalecimiento de la relación con los graduados, manteniendo y mejorando la oferta de capacitación continua; la creación de nuevas carreras de posgrados orientadas al mundo del trabajo; estimulando su participación en los organismos de gobierno de la Facultad; su participación en distintos espacios de discusión en lo referente a perfiles profesionales y perspectivas de cada disciplina.

Por lo examinado, resulta valioso el reconocimiento tanto de las comunidades profesionales como académicas de esta vacancia y de la movilización e instrumentación de acciones en procura de la institucionalización de la postgraduación en TO.

6.6 Sobre las competencias

Las competencias son entendidas como parte del proceso formativo de los sujetos; desempeño en el que confluyen saberes y capacidades complejas para la el análisis, evaluación y resolución de las actuaciones en los diferentes contextos de trabajo. Estos interrogantes - enunciados en el marco teórico - conducen el análisis de la información recabada al respecto. ¿De qué competencias disponen los graduados? ¿Cuáles son las competencias demandadas en cada área profesional- laboral? ¿Cómo se relacionan las competencias demandadas con las bases epistémico-teórico-metodológicas de la profesión y sus incumbencias?

En la etapa de diseño de esta investigación, se presumía que la especificidad de cada área laboral incidiría en la prevalencia y jerarquización de las demandas de las competencias específicas de la T.O. En cambio, en la recolección de la información se aprecia que las profesionales en su multiplicidad y diversidad laboral (considerando que 11 de las 19 se desempeñan en dos áreas laborales diferentes) tienden a una integración de sus competencias en su desempeño cotidiano. Al momento de definir las competencias demandadas en cada una de las áreas donde trabajan, las entrevistadas en general (salvo tres entrevistadas), no refieren a la discriminación por área, sino más bien, en su relato las integran.

No obstante, las entrevistadas que se desempeñan en dos o más ámbitos de trabajo, realizan una distinción en cuanto a sus preferencias e intereses sobre los mismos.

El ejercicio del rol profesional se encuentra supeditado en parte, a la representación del contexto laboral sobre esta profesión. Los supuestos, concepciones, creencias e información que otros tienen acerca de la T.O. operarán de marco referencial para el reconocimiento de las incumbencias y funciones del terapeuta ocupacional, por lo que las competencias se encuentran también sujetas al mismo. En las situaciones laborales donde se atribuyen funciones no específicas a la habilitación y perfil profesional, se destaca la atención sobre las alternativas de afrontamiento y posicionamiento personal que deben adoptar las egresadas, de acuerdo al tipo de organización laboral y al tipo de relación laboral (Lic. en T.O – empleador, Lic. en T.O – trabajador)³⁵.

En instituciones estatales las egresadas demuestran estrategias para la resistencia y transformación de las situaciones en donde a su criterio, son no pertinentes o inherentes a su rol.

³⁵ Sin duda las dimensiones psico-afectivas-sociales personales se incluyen en la cuestión aquí analizada, pero dado el alcance y objetivos de este estudio, sólo puede analizarse la información parcial recogida sobre los ámbitos de trabajo.

E 3- Es muy difícil cambiar la historia que tiene la terapia ocupacional y la mirada que tiene la terapia ocupacional dentro del hospital, yo desde que entré me critican de que el producto que se hace no es visible, “por qué no se hace nada para vender”, “los pacientes no tienen yerba ni azúcar” mi objetivo no es que los pacientes tengan yerba y azúcar entendés, es todo un tema, un dilema, y creo que lo viven todas las terapistas acá, pero viste es la real historia de la terapia ocupacional. “Los pacientes tienen que estar todo el tiempo ocupado, para eso sos una terapeuta ocupacional”, yo lo escuché un montón de veces. No entender que los pacientes necesitan su momento para socializar, no vienen acá a fabricar, fabricar porque esto no es un taller protegido de producción, nada parecido a eso. Que los momentos en que ellos están solos tomando mate están haciendo algo. Que están socializando, que están compartiendo, que forma parte de un proceso terapéutico, es muy difícil. ...también ese constructo social que hay que las terapistas ocupacionales tejen, bordan, cosen y hacen pan. Eso fue la mayor dificultad que yo encontré al momento de trabajar en el área de salud mental. Al momento de hacer el abordaje directo con los pacientes. Eso fue lo mayor...

Siguiendo con las distinciones de acuerdo a la situación laboral del grupo estudiado pueden encontrarse las siguientes características:

El trabajo en consultorio representa un trabajo solitario, desafiante en términos de: optimizar la búsqueda de conocimiento apropiado a las distintas situaciones (como casos con síndromes atípicos o desconocidos en relación a los conocimientos aprendidos en la carrera); saber afrontar la incertidumbre, desconocimiento, avatares y vivencias del trabajo cotidiano en soledad y como alternativa salir al encuentro de redes con colegas e instituciones, y la formación continua como recursos; la puesta en juego de la creatividad, la autoadministración, determinar sus propios honorarios y cobrar por éstos, realizar los procedimientos administrativos- financieros con obras sociales; entre otros.

Dos graduadas del grupo estudiado emprendieron su propia organización de servicios, habiendo realizado una lectura socio-crítica de las necesidades descubiertas o poco respondidas a determinadas poblaciones, destacándose la relevancia y significado de gestionar y organizar su propia práctica y la de otros a su cargo, bajo la libertad de sus elecciones teóricas-metodológicas, y tendiente a modelar la política y cultura organizacional como identidad de su institución.

El trabajo en relación de dependencia en instituciones privadas está sujeto a mayores presiones por los condicionamientos para el trabajo, en algunos casos se imponen las tareas asignadas, los modelos teóricos y modos de intervención. Esto les imprime un marco de certeza, rutina y estándares de lo que es esperado en su rol, pero al mismo tiempo, para algunos casos, les significa limitadas posibilidades de negociación de sus condiciones laborales y de maniobrabilidad para la actuación profesional criteriosa, ocasionando en casos extremos, cuestionamientos de índole ético-moral.

E 5- ...“necesito que controles todos los carteles de las habitaciones”, o sea, ¿qué tengo que ver yo en controlar todos los carteles que están pegados en las puertas de las habitaciones? Eso lo tiene que hacer el de mantenimiento, “no, no, hazlo porque es función de la terapeuta” pero te lo tenés que bancar porque ellos, él dice que es función de la terapeuta, además no es una persona a la que vos le puedas cuestionar, o sea, responder, o no aceptan otro punto de vista, tenés que callarte la boca. ...son muchas cosas en las que te exigen cosas que no te corresponden.

Las demandas del contexto y las incumbencias percibidas e internalizadas del rol profesional son decodificadas por las graduadas, y toman decisiones al respecto, “posicionándose” en el trabajo y sobre el trabajo. Podría interpretarse que de las interrelaciones posición – elección, ejercen sus competencias profesionales. Véase estas dos graduadas que se desempeñan en dos geriátricos privados:

E 12- En el geriátrico hago exclusivamente estimulación cognitiva. Por pedido de la dueña y también por demanda de las residentes... siento como que capaz falta ampliar un poco más lo que se trabaja. Pero tampoco no me dan el espacio y tampoco ella, bueno por la característica de la, de los residentes que se resisten a cambiar la actividad, a hacer algo más manual, o trabajar algo más de actividades de la vida diaria. Como que ellos quieren estimulación cognitiva, entonces me centro únicamente en eso.

E 10- no existen recetas y no hay nada ya estandarizado, no es que uno dice bueno, es una lesión y uno sigue un plan de tratamiento, no existe esa opción, sino en el día a día van surgiendo cosas diferentes que es propia de la vida de una institución, entonces todo el tiempo hay que estar amoldándose a las cuestiones, hay que estar buscándole soluciones o alternativas donde todo el

tiempo están en juegos los intereses de los residentes, de la propia institución, los intereses del personal de asistencia, sobre todo creatividad.

En las instituciones gubernamentales y públicas, las entrevistadas vislumbran un relato más vivaz, quizás la labor está motivada por el trabajo en equipo y el reto de las situaciones y/o estructuras que se intenta transformar, principalmente esto se evidencia en el área socio-comunitaria.

En la mencionada área es especialmente requerida la capacidad de gestión de programas y proyectos que involucran relacionarse con otros agentes sociales públicos y de la sociedad civil.

E 8- ...el desafío acá en el Ministerio y en el proyecto concretamente ...es estar permanentemente atenta a las cosas que están sucediendo adentro del Ministerio y a su vez las localidades para poder detectar el tipo de instituciones, organizaciones eh que están haciendo actividades o haciendo acciones relacionadas con nuestro proyecto, donde me encuentro por ahí organizando reuniones, reuniones de trabajo, participar de esas reuniones por ahí que son instancias que se llevan a cabo en las localidades donde se reúnen varias organizaciones... es bastante distinto lo que hago en un lugar y el otro, lo cual me demanda mayor habilidad porque uno, yo a la mañana tengo un trabajo distinto que al de la tarde, entonces bueno requiere mucha concentración y yo lo que estudio para la mañana no me sirve para la tarde (en alusión al trabajo en consultorio de pacientes en rehabilitación física).

Si bien, se señaló entre las vacancias de la formación, la ausencia de un espacio curricular sobre los fundamentos y teorías de T.O. en el área socio-comunitaria, las entrevistadas en su relato se mostraron seguras de sí mismas, atentas a los requerimientos de los ámbitos de trabajo, con actitudes de autogeneración y auto-organización de sus propias tareas. ¿Podrían haberse desarrollado las nociones y bases de la formación en esta área a lo largo de otros espacios curriculares o bien, formando parte del currículo oculto de la propuesta formativa? ¿Qué factores o características de esta área laboral estarían influyendo? En general, las expresiones de las graduadas no transmiten en esta área el mismo nivel de presiones y obstáculos en su labor diaria que el resto del grupo estudiado sino que evidencian en sus narrativas mayores niveles de apertura, flexibilidad y creatividad.

Desde las ideas teóricas de la disciplina, el contexto retroalimenta el rol profesional y las competencias demandadas y ejercidas, incluyendo las dimensiones subjetivas personales.

E 15: salís formada en un poquito de cada cosa y la debilidad de eso es que sea tan poco, que no se profundice, yo que sé, por ahí, algunas cosas más importantes, como ser la parte de instituciones, ... es como que enferma al TO si no sabe a qué se va a enfrentar o como lo tiene que enfrentar. Las instituciones totalitarias, las dos que pasé fueron totalitarias, es muy difícil poner en práctica lo que uno fue aprendiendo en su historia académica. Muy difícil se hace eh si no sabes digamos como ponerle el cuerpo a esa institución o desde que lado o buscar estrategias para que no afecte, no te afecte a vos.

Según las manifestaciones del grupo estudiado, en las competencias vinculadas a la autonomía profesional se concentran en mayor proporción preocupaciones, tensiones y esbozo de estrategias para el sostenimiento del trabajo, en el que se ve inmerso el proceso de construcción de la identidad profesional en las recientes egresadas. La capacidad de ejecución autónoma y el comportamiento ético se encuentran atravesados por el planteo de tensiones y dilemas acerca de cómo insertarse creativamente, manteniendo los valores y principios de la TO, la propia identidad profesional y la posibilidad de ejercicio de las incumbencias acorde a las necesidades de la población y a las lógicas y demandas del mercado empleador, que a veces pueden ser contrarias o reducen los intereses, libertades y juicios del propio profesional, los demás trabajadores y población tratada.

Lo anteriormente descrito podría relacionarse con las debilidades y vacancias identificadas previamente en relación a las necesidades de fortalecer la formación en el área de conocimiento de los fundamentos de T.O. y en el área de conocimiento psicosocial del plan de estudios.

Se interpreta que la mayor implicancia de los graduados, dada la complejidad de las experiencias de trabajo, no se circunscribe a problemas de índole técnico-empírico, sino más bien a las problematizaciones derivadas de su participación en las mismas, cuando ésta puede ser interrogada y cuestionada por sí mismos (aunque si bien, en la mayoría de los casos es provocada por las demandas de las organizaciones). De acuerdo al modo de análisis y reflexión (concepciones y perspectivas biológica, psicológica, ocupacional, cultural, social, política, ética) que realice el Lic. en T.O., de dichos problemas, y de su propia práctica, es donde podrá encontrar los posibles horizontes y alternativas para transitar y resolver el proceso de trabajo.

E10- ...uno tiene que tratar de formar un pensamiento dinámico y saber a qué espacios o en qué red poder utilizar cuando lo que yo estoy necesitando saber o

la herramienta que estoy necesitando para ese momento no está conmigo pero sí saber dónde poder encontrarlo.

Esta expresión refleja la noción de competencia, en la que el profesional a partir de conocimientos previos, y el análisis de la situación a resolver, selecciona estrategias y medios más adecuados según su juicio.

En el cursado de la carrera, las egresadas han transitado por seis espacios curriculares de prácticas pre-profesionales, habiéndose insertado y participado de instituciones de múltiples características, y compartido encuentros áulicos con pares y docentes en actividades de aprendizaje, tales como análisis de casos o situaciones problemáticas, rol-playng, interrogatorio guiado, lecturas y discusiones, elaboración de informes escritos, coloquios, entre otras. Por esto, se estaría ante la posible afirmación que en el rol de estudiante se les ha brindado un contexto para el aprendizaje situado (de mil horas), con escenarios probables para el futuro ejercicio profesional, identificado por la mayoría de las entrevistadas en las fortalezas de su formación.

Sin embargo, pueden advertirse que ante las dificultades y obstáculos de los propios sistemas organizacionales en la vida profesional, necesitan continuar aprendiendo, ampliar y reforzar principalmente los conocimientos de las ciencias sociales y los fundamentos, teorías y técnicas de la disciplina, y además, contar con espacios de estudio, reflexión e intercambio sobre su práctica profesional, promoviendo al mismo tiempo la psicoprofilaxis del rol.

En lo informado por las entrevistadas, la necesidad de sustentabilidad económica de los entornos laborales representa un requerimiento en este aspecto, tanto para las modalidades de trabajo en relación de dependencia privada como autónoma, y aunque no todas ellas, se ocupen de funciones directivas, es un aspecto a considerar en la planificación del trabajo, el financiamiento y administración de los insumos y haberes que el servicio prestado demande.

La planificación y manejo de los costos-beneficios y de la rentabilidad de la prestación de servicios se visualiza como una competencia con dificultades o en proceso de adquisición para su implementación, por lo que podría inferirse que en la etapa estudiantil no se lo ha abordado o bien, no se ha conseguido su dominio.

Las competencias relativas al proceso de T.O. y el razonamiento profesional, según lo establecido por las bases filosóficas, teóricas y tradiciones de la disciplina, se manifiestan en las descripciones del grupo estudiado como demandas de su trabajo.

E14 - tener en claro que es una ocupación y para qué sirve y para que la puedo ir instrumentando, por otro lado, el manejo del ambiente, nosotros cambiando

ciertas cuestiones del ambiente podemos demostrarle a la persona o darle una respuesta por algo que le pasa. ...poder elegir un marco teórico que te permita pararte frente a alguien, mirarlo de determinada manera, evaluarlo de determinada manera y tener herramientas para después avanzar digamos.

En cuanto a las etapas del proceso de T.O., la de evaluación es una de las más señaladas como requeridas. No solamente se hace referencia a la misma desde su aspecto en cuanto a conocimiento teórico –técnico (la cual fue identificada como debilidad y vacancia en la formación), sino también en sus aspectos relacionales, comunicativos y valores que la orientan.

E 2- como nos enseñaban en su momento a nosotros ver a la persona como es, no desde su diagnóstico sino entenderla, saberla escuchar, saber descifrar cuál es, qué es lo que quiere esa persona, qué es lo que nos dice. Porque a veces con una simple mirada nos dice a qué taller quiere ir, entonces poder tener ese análisis no solo de la situación, sino de posturas de gestos de su cuerpo más que nada. ... el análisis tanto de la actividad, tanto con el análisis de las habilidades de la persona son requisitos principales para trabajar.

Las competencias relativas al establecimiento de alianzas terapéuticas y las relaciones interpersonales con grupos familiares y equipos de trabajo resultan de suma importancia en el desempeño del Lic. en T.O. en todas las áreas relevadas.

E 1- Uno puede ser el mejor profesional a nivel académico pero si no tiene las capacidades de comunicación, de empatía, de poder digamos, ponerse un poco en la situación del otro, no te va a servir de nada todo lo que tiene incorporado académicamente.

Prevalece en general, la demanda de la capacidad de trabajo en equipo que supone al mismo tiempo, el respeto por las diferencias, el reconocimiento del aprendizaje social y la capacidad de negociación.

E 19- lo esencial es el diálogo, es tener un buen vínculo y trabajar en equipo. Se tiene que saber manejar, trabajar en equipo y saber escuchar al otro y entender que el otro puede hacerte aportes a vos también, que cada uno maneja su instrumento de evaluación, ... puede tener la mirada subjetiva distinta pero se puede charlar y ponerse de acuerdo.

Se podría vincular esta competencia demandada con una de las fortalezas señaladas en la formación y examinadas en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el trabajo en grupo, como también el área de conocimiento de las prácticas profesionales.

En el área socio-comunitaria se destaca el respeto por la diversidad, las diferencias individuales, las creencias culturales, las costumbres y su influencia sobre la ocupación y la participación.

E 11- Tenés que buscarle la vuelta para explicarle cual es la manera adecuada quizás de hacerlo pero no tenés porque cambiarle sus costumbres, sus tradiciones...no es enseñarles, porque nosotras nunca nos propusimos el rol de enseñarles, por ahí de acompañarlos en la crianza de los chicos desde otro lado. Pero nunca hicimos las capacitaciones de pararnos nosotras al frente y que ellos nos escuchen. Siempre hicimos modalidad de taller, todos participábamos, todos opinábamos, o a través de juegos.

En el presente estudio, para los egresados de la Licenciatura en TO de la UNL, la competencia responsabilidad social y compromiso ciudadano es una de las más recurrentes en las diferentes áreas de dominio en la práctica profesional.

En general, las entrevistadas aluden la necesidad de la formación continua, asociándola a una opción de especialización que responde a un área de trabajo determinada que les permita fortalecerse en la misma. Uno de los resultados que esta formación de postgrado arrojaría sería la consolidación de la identidad profesional con criterios de excelencia y prestaciones de calidad.

De esta manera, se constata como competencia adquirida para doce entrevistadas, que incluyen las diversas áreas de práctica profesional que componen este estudio, la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la valoración de la formación continua y especializada en relación a las demandas de cada área de ejercicio profesional elegida.

En relación a las competencias asociadas a la investigación, solo una de las entrevistadas hizo referencia a la misma, posiblemente favorecida por su pertenencia a un centro de rehabilitación psicosocial, institución autogestionada por un grupo de terapeutas ocupacionales locales y con asesoramiento internacional de un profesional ubicado en el marco teórico metodológico del Modelo de Ocupación Humana.

7. CONCLUSIONES

Este estudio estuvo centrado en describir las valoraciones de los egresados de la Licenciatura en Terapia Ocupacional (plan 1997), impartida por la Escuela Superior de Sanidad, dependiente de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, sobre su formación de grado y su relación con las competencias profesionales que le son demandadas en sus áreas de trabajo.

Es necesario mencionar entre las limitaciones y alcances de este tipo de estudio cualitativo, que sus resultados no pueden ser generalizados ni validados externamente. La formación de grado como objeto de estudio es un tema sumamente rico y complejo, que excede al recorte realizado aquí. Estuvo centrada en la valoración de los egresados³⁶ (muestra no representativa) sobre su formación y la relación formación – competencia profesional – área laboral.

Para el mismo se seleccionó una muestra aleatoria de 19 egresados que se desempeñan en distintas áreas de inserción laboral profesional, con aplicación de entrevistas semi-estructuradas. Se analizó y discutió la información recabada mediante el proceso de categorización de los datos y saturación teórica, interpretación guiada por las ideas del marco teórico, conjuntamente con las fuentes documentales seleccionadas de la carrera, de la institución universitaria y de la comunidad científica profesional, pudiéndose formular las siguientes conclusiones:

Formación profesionalizante

Las valoraciones sobre la formación de grado de Licenciados en Terapia Ocupacional la califican como satisfactoria, de buen nivel y generalista, permitiendo al egresado contar con un abanico de competencias que lo habilitan para enfrentar la diversidad de áreas de actuación profesional. Estas valoraciones positivas, también están acompañadas, aunque en menor medida, por la mirada crítica que recae sobre la característica de generalidad. Si bien se reconoce una formación lo suficientemente extensa, abarcadora y polivalente, se resiente la profundización de la misma. Algunas valoraciones estarían guiadas por la presunción “es mejor formarse en un poco de todo, un pantallazo del universo de la T.O.” y otras, la minoría, “es mejor formarse en una parte del todo, profundizar en ese conocimiento de la T.O”.

Puede conjeturarse que la valoración de la formación estaría signada por el concepto de

³⁶ El estudio de la formación ameritaría la participación de otros agentes sociales: funcionarios, personal docente y no docente, empleadores, comunidad, receptores de los servicios profesionales.

profesionalización, es decir, en qué medida la formación posibilitó estar preparado para el ejercicio de la práctica profesional.

En cuanto al significado de la experiencia formativa, las expresiones guardan en común los conceptos de diversidad y fragmentación, por lo que los egresados anhelan la integración. La fragmentación se la asocia a los distintos tipos de práctica profesional y también a las dificultades de integrar los contenidos de los aprendizajes realizados en los distintos espacios curriculares.

Si se sostiene que la formación es un proceso personal guiado por el propio graduado, y la Licenciatura en T.O., el dispositivo necesario para que ésta ocurra, puede ubicarse la fragmentación no sólo al interior del graduado, sino también consonante con un proceso socio-histórico de desarrollo de la T.O. como disciplina y profesión.

Oportunidades para el aprendizaje experiencial

Las fortalezas reconocidas en la formación resaltan el área curricular Prácticas Profesionales y las posibilidades otorgadas por las pasantías de extensión y docencia. La inserción y desarrollo de la práctica pre-profesional en ámbitos de actuación del T.O. promueve el aprendizaje situado, incluyendo las competencias, y brinda la posibilidad de reorientación y/o reafirmación de la elección vocacional profesional.

Los formadores aportan especificidad, pluralidad, estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Las fortalezas identificadas en la enseñanza, recae sobre la fuerte presencia de docentes terapeutas ocupacionales en las cuatro áreas curriculares, destacándose la inclusión de T.O. en las asignaturas Ocupaciones Instrumentales (pertenecientes al área curricular Fundamentos de la T.O. y Ocupaciones Instrumentales), quienes ofrecen modelos identificatorios heterogéneos, aportando de este modo, variadas opciones al egresado en su proceso de construcción de su identidad profesional.

En general, persiste una actitud de conformidad por la actuación del cuerpo docente (T.O. y otros), asociándolos al rol de formador, y en menor medida, se cuestiona la falta de actualización así como de estrategias de enseñanza que no favorecía procesos comprensivos por parte de algunos docentes.

Además se menciona el trabajo grupal como una de las mejores estrategias didácticas, que propician el desarrollo de las competencias demandadas con mayor preponderancia en las distintas áreas laborales: habilidades interpersonales y la capacidad de trabajo en equipo.

Necesidad de fortalecimiento del Conocimiento teórico-epistemológico y procesos de investigación.

Los conocimientos sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos de la TO, provenientes principalmente del área curricular Fundamentos de Terapia Ocupacional son reconocidos como debilidad y en mayor proporción, como vacancia de la formación. Los juicios valorativos del grupo estudiado en este asunto se encuentran guiados por distintos criterios: a) ausencia y/o presencia insuficiente de la dimensión epistemológica – teórica de los fundamentos disciplinares; b) ausencia y/o presencia insuficiente de la dimensión metodológica- instrumental disciplinar (énfasis en la evaluación); c) tiempo reducido: los procesos de enseñanza y aprendizaje resultan incompletos porque se encuentran sujetos a asignaturas cuatrimestrales.

Se podría vincular esta debilidad – vacancia, principalmente en relación al primer criterio, con el proceso de desarrollo de la T.O. como disciplina, principalmente desplegada y fortalecida en su dimensión intervencionista sobre las necesidades de los individuos y poblaciones en los distintos contextos socio-históricos y además, con las discusiones esgrimidas por algunos representantes de la comunidad científica profesional y académica, preocupados por la fragilidad epistemológica y ontológica del conocimiento producido.

El Trabajo final: desvalimiento y proceso de investigación interrumpido.

El trabajo final de grado representa una debilidad en la formación, en relación a dos cuestiones: a) la modalidad establecida de anteproyecto o diseño de tesis: poco aporta a la adquisición de competencias investigativas para la formación profesional y la producción de conocimiento de T.O.; b) las dificultades de índole psico-emocional-cognitivas de las entrevistadas en su proceso de elaboración combinadas con las limitaciones institucionales para la promoción y acompañamiento en éste. Es factible formular las siguientes preguntas abiertas, que podrían significar una invitación a la reflexión colectiva en esta casa de estudios, y quizás desprenderse alguna línea de estudio posible: ¿Cómo el currículo favorece el acercamiento de los estudiantes a la investigación disciplinar a lo largo de toda la carrera? ¿Cuál ha sido el desarrollo de la investigación en la carrera? ¿Cuál es el sentido y valor otorgado por la comunidad profesional y académica de la UNL a la investigación en TO? ¿Qué nivel es necesario alcanzar en la competencia de capacidad de investigar para la formación académica, según lo establecido en el perfil de un Licenciado en TO?

Formación de posgrado: asignatura pendiente de la UNL.

Entre las vacancias reconocidas, se le adjudica a la UNL una insuficiente oferta de formación de postgrado de interés para la profesión. Esta vacancia se ratifica de acuerdo a los informes de evaluación externa de la CONEAU (2010) sobre esta institución y además, se la sitúa en un contexto nacional de reciente desarrollo de postgrados en TO (sólo dos especializaciones en Buenos Aires), significando en el presente un gran desafío para los programas y centros universitarios.

Necesidad de tutoría del egresado en su inserción laboral.

Como otra vacancia, algunos de los egresados demandan continuar vinculados con la UNL en los primeros años de egreso a fin de que ésta favorezca y vehiculice las instancias de búsqueda, inserción y mantenimiento del trabajo profesional y brindando los medios apropiados para ello. Identifican como uno de los medios, la supervisión y/o acompañamiento de su ejercicio profesional en los aspectos teórico-técnicos disciplinares y otras cuestiones atinentes a la construcción del rol de trabajador/a. Se estima que esto se encuentra relacionado con las problemáticas mencionadas en torno a algunas condiciones laborales (tales como representación de las organizaciones sobre las incumbencias del terapeuta ocupacional, precariedad laboral, intereses de las organizaciones contrapuestos al del profesional y al bien común de las personas, otros) que reflejan obstáculos y dificultades para el desempeño autónomo y creativo del rol de un novato profesional. Se presume que los supuestos capitalistas sobre la relación universidad – formación- mercado, están implícitos en esta vacancia, posicionando a la universidad como la articuladora con el trabajo. En esta lógica, la universidad no sólo prepararía al profesional para el trabajo sino también aggiornaría el mercado de trabajo. Cabría reflexionar además, otras razones por las cuales los egresados continúan teniendo como referente a la universidad, sin advertir que estos asuntos serían atribuibles a la comunidad profesional. ¿Qué vinculaciones tienen los graduados con las organizaciones profesionales? ¿Qué reconocimiento guardan dichas organizaciones para este grupo y cuáles son las funciones que se le atribuyen a las mismas?

Ejercicio profesional diversificado requiere de competencias plurivalentes.

En el diseño de este estudio se persiguió el objetivo de identificar las competencias demandadas en cada área de inserción laboral, (salud mental, salud física, laboral, social-comunidad, entre otras), definidas desde su especificidad en cuanto a tipos de problemática y campo de inserción, según tradiciones de la profesión y plan de estudios vigente. En el

análisis de datos se advirtió que pueden identificarse pero no resulta posible clasificar ni jerarquizar su requerimiento en relación a la especificidad de cada una de éstas, dado que en general cada graduada se desempeña en al menos dos áreas de inserción laboral distintas, integrando ambas al momento de identificar las competencias y/o habilidades que le son requeridas en su trabajo diario y por otro lado, quienes no lo hacen, de todos modos, no alcanzan a distinguir sustanciales diferencias de competencias.

Los tipos de contextos modelan las competencias.

Se halló que son algunas características de los lugares de trabajo como tipo, dependencia, política institucional, representación e historia de inclusión de la terapia ocupacional, relación laboral empleador - T.O., las que operan como condicionantes para la prevalencia de demandas requeridas. En las instituciones públicas, con relaciones de dependencia estatal se registran mayores posibilidades de elecciones de tareas, enfoque y redireccionamiento del trabajo, producción grupal. En las instituciones privadas, la actuación profesional se ve condicionada por las pretensiones y limitaciones de empleadores, el financiamiento de las acciones, entre otros, resultando para algunos un desempeño restrictivo y/o reducido de su profesión, sin embargo para quienes ocupan un rol de coordinador o director, en este mismo entorno se posiciona como gestor, encarando la planificación y conducción de propuestas colectivas, con un sentido de despliegue laboral mayor.

Las competencias más demandadas

Para el grupo estudiado resulta significativo mencionar entre las competencias más requeridas para el desempeño, la capacidad de explicar los fundamentos del área de estudio e integrar el conocimiento relacionado y aplicarlos en la práctica, pero aquí se concentran inseguridades y se la vincula con las vacancias en la formación. Podría asociarse que la demanda de los graduados a la UNL sobre el acompañamiento y supervisión de su práctica, estaría motivada en parte, por la autoevaluación de esta competencia.

Otras competencias requeridas son las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo, la autonomía profesional, el compromiso ético, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. Se conjetura que estas competencias ponen de relieve un proceso de formación sesgado por la detección, identificación e intervención desde el campo disciplinar y a partir de las necesidades y demandas regionales. El aprendizaje situado o contextualizado potenciaría el desarrollo de las competencias requeridas del rol profesional, siendo esto posible mediante el área curricular de Prácticas Profesionales del plan de estudios.

La autonomía profesional representa un desafío para varias egresadas, principalmente en aquellos ámbitos laborales en relación de dependencia privados, donde el ejercicio del rol implica la negociación de tareas inespecíficas a la profesión, lidiar con las contradicciones, el manejo financiero, entre otras. La autonomía profesional se ve facilitada en los ámbitos estatales y en los privados, sólo en caso de conducción de estos últimos, más aún cuando el profesional es el mismo propietario.

La capacidad de gestión de programas y proyectos es requerida principalmente en el área socio-comunitaria.

La formación continua es otra competencia altamente valorada por las graduadas, que encuentran como obstáculo en su concreción, las insuficientes ofertas de formación de postgrado en la UNL y en la región (señalada como vacancia), por lo que recurren a otras estrategias como cursos, estudio autodirigido, encuentro con colegas.

La capacidad de investigación no se presenta como requerimiento en las distintas áreas y ámbitos de trabajo, sin embargo es reconocida como importante, necesaria y beneficiosa para el fortalecimiento de la identidad profesional en el campo científico profesional y contribuiría al avance del conocimiento disciplinar. Se presume que el desarrollo de esta competencia en la formación de grado y posgrado contribuiría a revertir las debilidades y vacancias identificadas en el área curricular de Fundamentos de T.O. y área Psicosocial.

El conjunto de competencias más requeridas para los graduados de la UNL dan cuenta de un profesional que se piensa y se posiciona no sólo en relación al conocimiento, sino también en cuanto agente socio-sanitario, promotor de relaciones humanas contextuadas. En este sentido, podría inferirse la influencia e incidencia para el desarrollo y adquisición de esta competencia, el área curricular de Prácticas Profesionales, una de las fortalezas señaladas por las egresadas de la UNL, que posibilita al estudiante encontrar-se, descubrir-se, en el mundo y con el mundo de la vida y las bases teórico-prácticas de la disciplina, en el rol de ciudadano pre-profesional. En palabras de Guajardo (Trujillo Rojas, 2011):

La TO ha dejado de ser una institución homogénea y unilateral que podía ser comprendida de una sola forma. Hoy el debate de las prácticas y la construcción diversa de fundamentos pone claramente en cuestión tal postulado. No es un fenómeno abstracto y ahistórico, sino que responde a las condiciones objetivas en las que nos encontramos, marcadas por la necesidad de los Estados, vía políticas sociales, de generar entornos más dignos para las personas, promover la inclusión social, la cohesión, la ciudadanía y, finalmente, un modo de vida democrático sustentado en el pleno respeto por

los grupos y las personas”.

El contexto disciplinar reproducido en la formación.

Las debilidades y vacancias que reconoce dicho grupo en su formación resultan consonantes y coherentes con las discusiones y proposiciones de algunos referentes de la comunidad profesional sobre la evolución socio-histórica y estado de desarrollo de la disciplina a nivel internacional, dejando en evidencia que la dimensión epistemológica-teórica de la disciplina y su interrelación con las demás ciencias es una cuestión que en parte, excede a los márgenes de una formación de grado, como en este caso, la Lic. en T.O. de la UNL.

Síntesis valorativa de la formación

El grupo estudiado valora satisfactoriamente su formación como Licenciado en Terapia Ocupacional egresado de la Escuela Superior de Sanidad, UNL.

Se aprecia que en general, las competencias que son demandadas a los graduados en sus distintos ámbitos de trabajo han podido ser aprendidas y desarrolladas en su formación de grado, y aún continúan siéndolo en el presente, mediante diversas estrategias. Las fortalezas, debilidades y vacancias identificadas guardan relación con el desempeño del rol profesional en los distintos ámbitos de trabajo. Las experiencias de prácticas profesionales, los modelos identificatorios incorporados de algunos docentes y las estrategias de aprendizaje en grupo representaron un aporte significativo para la adquisición de competencias requeridas para el ejercicio profesional. Las inconsistencias y debilidades sobre los fundamentos de la disciplina y de las ciencias sociales, y la incipiente producción de conocimiento científico, se asoman en la práctica cotidiana mediante algunas dudas, inseguridades, dificultades para argumentar la propia práctica, analizar y resolver problemas que no se circunscriben a lo técnico-instrumental, sino más bien a lo relacional-comunicacional a nivel organizacional. En las vacancias se ubican las necesidades de los graduados en su vida profesional, sentido de pertenencia a un grupo, orientación y protección en el novato rol de trabajador y continuidad en su formación, posicionando a la universidad como la proveedora de la satisfacción a las mismas.

Notas sobre la reflexividad profesional

El instrumento diseñado para la recolección de información, la entrevista semiabierta, interrogaba en un primer momento, acerca de las actividades cotidianas realizadas por el entrevistado en su práctica profesional, diferenciando ámbitos, población, funciones y tareas,

y posteriormente, la identificación de las competencias y/o requerimientos de conocimientos, habilidades y destrezas en dicha práctica. Con respecto a esto último fue notable la respuesta del grupo: a) algunas parecían no comprender la pregunta, por lo que se recurrió a reutilizar los conceptos en forma de analogías, ejemplos o reemplazarlo por otros de uso más coloquial, se manifestaron con silencio, necesitando, tiempo para pensar, elaborar sus contestaciones, b) otras respondieron con evasiva, continuando con la primera cuestión indagada, las actividades diarias de su trabajo, sin poder llegar a niveles de abstracción y generalización, c) otras pudieron responder evidenciando la traspolación conceptual del contenido de la pregunta y capacidad autorreflexiva.

Esta observación merece destacarse dada la especificidad profesional de un Licenciado en T.O., uno de los conocimientos principales en que basa su formación y posterior ejercicio profesional es el análisis y evaluación de las demandas de las actividades que conforman las ocupaciones de las personas. Téngase en cuenta que entre las incumbencias profesionales del título Licenciado en Terapia Ocupacional figuran:

Elaborar, aplicar y evaluar métodos y técnicas de análisis de las actividades de automantenimiento, productividad y esparcimiento que realiza la persona para determinar los requerimientos psicofísicos que implica el desarrollo de las mismas.

Evaluar la capacidad psicofísica de la persona para determinar sus posibilidades en el desempeño de las ocupaciones.

Estas incumbencias implican para el/la TO la atribución del conocimiento pormenorizado de los requerimientos y potencialidad terapéutica de las ocupaciones para las personas, como así también el juicio sobre las necesidades y potencialidades de las personas en su participación ocupacional. De esto se deriva que, la identificación, discriminación, evaluación (que supone valoración) y tratamiento de competencias de un rol ocupacional forma parte de la especificidad de esta profesión. En la toma de entrevistas cuando se interrogaba sobre habilidades y competencias del rol de TO, en su mayoría, las respuestas resultaban imprecisas, generales, evidenciándose dudas, solicitando tiempo para el proceso de elaboración de las mismas, de autorreflexión. ¿A qué puede aludirse lo observado? Las posibles respuestas que podrían arrojarse como hipotéticas hacen referencia a un relativo desconocimiento sobre este asunto, la falta o insuficiente práctica auto-reflexiva sobre las propias competencias del rol profesional. ¿De qué espacios o a través de qué medios se valen

las egresadas para el autoanálisis y/o práctica reflexiva? ¿Qué es lo que piensan o mejor dicho, cómo se están pensando en su rol profesional?

Recuérdese que en las vacaciones estas egresadas refirieron la necesidad de contar con espacios de supervisión de su práctica laboral, orientación para la búsqueda y sostenimiento de su inserción laboral, coincidiendo con el proceso de conquista e independencia profesional que debe afrontar en los primeros pasos de la vida laboral.

Recurriendo para el análisis, al planteo central de Schön (1992) que toda práctica profesional supone dos dimensiones: *el conocimiento “en”* la acción y el conocimiento *“sobre”* la acción, éste último ocurre cuando la persona piensa acerca de lo realizado, como un “pararse a pensar” – en términos de Arendt (1971)- y puede producir un discurso al respecto. Este último tipo de conocimiento es el que se precisaría para responder a los interrogantes sobre las competencias en la entrevista.

¿Cómo es posible teorizar la práctica? Se presume que esto ha debido ser abordado como una de las estrategias de enseñanza durante la formación académica, principalmente en los espacios de supervisión de las asignaturas de práctica profesional.

Según Ferry (2008) establece cuatro niveles de teorización. En un primer nivel se halla la práctica, el hacer, donde su producción es empírica. El segundo nivel sucede cuando es posible preguntar acerca de “cómo hacer” y producir un discurso al respecto, es un saber técnico, se posee y domina el cómo hacer. En el tercer nivel surgen las preguntas del “qué hacer” y “para qué hacer”, es un nivel praxiológico, porque se refiere a la praxis y la praxis no es solo práctica, “la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace.”(p78). Desde el tercer nivel es donde puede situarse la teorización, pensándose en el sentido de los trayectos y desarrollos de la práctica, tratando de poner distancia con la acción mediante “mediaciones” como encontrarse con colegas, intercambiar experiencias, leer libros técnicos y aquellos que conduzcan a una reflexión psicológica, a la significación social y política de las propias acciones. En este mismo nivel, el autor ubica la propuesta de Schön como práctico reflexivo. Y en un cuarto nivel, al que llama científico, es aquel que produce una problemática de investigación que pretende encontrar explicaciones, como por ejemplo: “¿qué sucede con los sistemas a los que pertenecemos cuando emprendemos acciones? ¿Cuáles son las estructuras de los sistemas en cuestión? ¿Cuáles son los procesos que se desarrollan en este campo de acción? ...” (p 79)

Esta propuesta teórica si se la relaciona con los resultados obtenidos hasta aquí, puede vinculársela con las debilidades y vacaciones de la formación académica: el área de

conocimiento sobre los fundamentos de la TO y estrategias de enseñanza que poco promueven la transferencia e integración de conocimientos. Así mismo, este asunto se apoya en la identificación que realizan las entrevistadas sobre las competencias que le son demandadas: la capacidad de explicar los fundamentos del área de estudio e integrar el conocimiento relacionado, y aplicarlos en la práctica.

8. REFLEXIONES PROVISORIAS PARA EL DEBATE

Si las disciplinas tienen dos componentes, el epistemológico y el social, de acuerdo al planteo de Michael Young, y según lo analizado en este estudio, el segundo componente es el que se encontraría más fortalecido en la formación de grado, en las tradiciones y lineamientos políticos de la profesión del terapeuta ocupacional. Los resultados arribados advierten sobre la necesidad de priorizar y profundizar sobre la dimensión epistemológica disciplinar, porque es desde allí donde podrían encontrarse los fundamentos que sostengan la práctica profesional y contribuir a la construcción de la identidad profesional.

La fragmentación y diversidad significadas en la experiencia subjetiva de formación por los graduados, ¿qué relación guarda con la disciplina y propuesta curricular implementada? Posiblemente estas apreciaciones se encuentran objetivadas en la Licenciatura en T.O. y quizás sean compartidas por otros, personal de gestión, docentes, estudiantes y otros.

Si bien, la investigación no resulta una demanda relevante para las distintas áreas de ejercicio profesional, su desarrollo y fortalecimiento en el perfil del Lic. en TO, posibilitaría introducir aún más a los futuros licenciados en la producción de conocimiento que supone el desarrollo del pensamiento filosófico, epistemológico, teórico y metodológico a fin al campo disciplinar.

Las asignaturas de Prácticas Profesionales (principal fortaleza) podrían ser campo propicio para el desarrollo de líneas de investigaciones, recuperando los planteos teóricos-epistemológicos y contextuales centrales y emergentes, transformando las debilidades en oportunidades para el conocimiento superior.

Las dificultades señaladas en cuanto al proceso de aprendizaje en los distintos tramos de la carrera, podrían examinarse: ¿a quiénes y a qué se atribuyen estos problemas? ¿En qué medida afecta el proceso de formación del futuro graduado? ¿Cuán prioritario es su tratamiento en la agenda curricular? ¿Qué lineamientos institucionales y estrategias metodológicas en el aula se adoptan? ¿Con qué resultados? Sería necesario incorporar en el tratamiento de lo curricular, “la didáctica de la enseñanza”, a fin de diseñar las mejores formas posibles para el aprendizaje comprensivo y estratégico de los alumnos, reconociendo las particularidades y generalidades de quien aprende, del contenido a enseñar y del contexto donde se produce el aprendizaje y el mismo conocimiento.

Sería deseable que los gestores y docentes, como agentes sociales reflexionen en forma constante, responsable y críticamente, sobre su trabajo: la formación y desarrollo humano. Sin dudas, problematizar acerca de los Licenciados que se quiere formar, deviene previamente

de las incertidumbres, disputas y certezas de otra cuestión precedente, la identidad profesional. Esta tiene dos dimensiones, personal y social. Se construye en la interrelación con un conjunto de factores políticos, sociales, históricos, culturales, del contexto, y las tradiciones o prácticas habituales del ejercicio profesional. Por esto, centrar la discusión en la formación profesional, es debatir sobre la identidad del terapeuta ocupacional.

En torno al recorrido temático, se abren otros interrogantes que podrían orientar nuevas líneas de estudio:

- ¿Cómo se han abordado en la currícula las problemáticas epistemológicas e históricas de la disciplina? ¿Qué posturas han coexistido?
- ¿Cuál es el sentido de la formación de los Licenciados en Terapia Ocupacional?
- ¿Qué Licenciado en TO se pretende formar? ¿Qué profesional requiere la región, el país y el mundo? ¿Que es posible construir?
- ¿Cuál es la responsabilidad institucional y docente?
- ¿Qué tipos de aprendizajes requiere esta propuesta curricular? ¿Qué procesos de pensamiento promovemos?
- ¿Cómo formar profesionales reflexivos? ¿Cómo promover aprendizajes más protagónicos? ¿Qué estrategias podrían implementarse a fin de favorecer el aprendizaje comprensivo?

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes podría promover nuevas líneas de investigación que redoblen las contribuciones de este estudio.

La posibilidad de analizar y debatir acerca de los modelos educativos vigentes y aquellos más apropiados, de la responsabilidad docente y de la gestión en éstos, promovería quizás una mejor actuación formadora de los docentes, una gestión que promueva y acompañe las acciones para la transformación necesaria, y la mejor formación posible de profesionales universitarios con pensamiento crítico, capaces de construir sentido y contribuir al mejoramiento del vivir humano.

9- BIBLIOGRAFÍA

Libros y Artículos Consultados

- Álvarez Méndez, De Alba, Díaz Barriga y otros (2004) La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: UNL.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1986) Ideología y currículo. Madrid. Akal.
- Auberdiac, E. y Echeverri, E. (1995) Propuestas. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza.
- Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Cabrera D. y González L. (2006) Currículo Universitario basado en Competencias. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Camilloni, A., Celman, S. y Palou de Maté, M.: (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (compiladores) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cullen, C. (1996). “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal”. En Novedades Educativas nº 6. Buenos Aires.
- Da Rocha Medeiros, M. (2008) Terapia Ocupacional. Un enfoque epistemológico y social. Santa Fe, UNL
- De Alba, A (1995) Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Echevarría, H; Vadori, G. (2010). Los estudiantes de grado. Sus actividades de investigación. Villa María. EDUVIM.
- Eisner, E. W. (1994) The educational imagination Third Edition. New York: MacMillan.
- Ferry, G. (2008) Pedagogía de la Formación. Bs As.1ª ed. 3ª. Reimp. Edic Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Ediciones Morata.
- Gadamer, H. (1993) Verdad y Método. Salamanca, Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Alka Universitaria.

- González Maura, V. (2006) “La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”. En R XXI, Revista de Educación. 8 (2006). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva. 175-187.
- Hernandez Pina, F. y otros (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla.
- Hernández Sampieri, R.y otros (2003) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Iriarte, A. (2010) “Cuestiones acerca de la Universidad Pública en tiempos de crisis”, pp. 15-30. En Iriarte, A. y Correa Arias, C. (2010) El sistema universitario en Latinoamérica. Buenos Aires: Biblos.
- Jackson, P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos aires: Amorrortu.
- Kielhofner, G. (2006) Fundamentos conceptuales de la terapia ocupacional. 3ª Edición. Buenos Aires: Panamericana.
- Litwin, E. (1996) “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad”. En Rev. Pensamiento Universitario. Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común. UBA Año 4 N° 4/5. Buenos Aires, Agosto 1996. (p.57-66)
- Litwin, E. (2008) “El curriculum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio”. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor) (2008) Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria. Buenos Aires: Prometeo.
- Lucarelli, E. (2009) “Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la universidad”, pp 199-211. En Riquelme G. y otros (2009) Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maxwell, Joseph A. (1996) “Purposes: Why are you doing this stuy?” en Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Sage Publicatios. Pp. 14-24. Traducción: Lic. Ma. Luisa Graffigna. Revisión y corrección: Dra. Irene Vasilachis de Gialdino.
- Naidorf Judith (2009). Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Bs As. Eudeba.
- Olivares, D. y Palacios, M. (2010) “Desafíos latinoamericanos en la formación de terapeutas ocupacionales: Reflexiones del día de la educación”. En Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo / [publicação do Centro de Docência e Pesquisa em Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo/FMUSP]. v.1, (1990) - . São Paulo, 2011.
- Perkins, D. (1992) La escuela inteligente. Barcelona. Editorial Gedisa.

- Romero Ayuso, D. y Moruno Miralles, P. (2003) *Terapia ocupacional: Teoría y técnicas*. Barcelona, Masson.
- Sbriller, L. (1997) *Introducción a terapia ocupacional. Marcos conceptuales*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stone Wiske, M. (compiladora) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- Stubrin, A.; Diaz, N (compiladores) (2013) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe, UNL.
- Tishman, S., Perkins, D., Jay, E. (1994) *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Trujillo, A. y otros. (2011) *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Ed. Gedisa.
- Westman, S. (2011) *25 años de la Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional del Litoral* Universidad Nacional del Litoral. 1986-2011., p. 147-151, Bibliografika, Bs. As.
- Yuni, A; Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación - 2ª ed.* - Córdoba: Brujas.
- Zabalza, M.A. (2006) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Documentos

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2006) *Libro blanco del Grado de Terapia Ocupacional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*. Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de A

- Coruña. Consultado en http://www.aneca.es/var/media/150316/libroblanco_terapiaocupacional_def.pdf
- Aristimuño, A. (2005). “Las competencias en la educación superior. ¿Demonio u oportunidad?”. En Rev. Departamento de la Educación. Universidad Católica de Uruguay. Consultado en: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=202>
 - Avila Alvarez, A.; Martinez Piédrola R. y otros (2010) Marco de trabajo para la práctica de la terapia ocupacional: dominio y proceso. 2da edición (Traducción). Traducido de American Occupational Therapy Association (2008) Occupational therapy practice framework: Domain and process. (2nd ed.) Consultado en <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
 - Badilla, L. (2003) “Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina”. En Tuning América Latina, Documento N° 2 de Buenos Aires. Consultado en <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
 - Beneitone. P. y otros. (2007) Reflexiones y perspectivas en la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina. España. Consultado en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
 - Botinelli m. y otros (2010), ENTO/UNSAM. Medio siglo de crecimiento. UNSAM, VIII Congreso Argentino de Terapia Ocupacional, Gestión en TO ATOPBA. La Plata, Buenos Aires. Consultado en http://www.terapia-ocupacional.org.ar/nov_jor_pla.asp
 - Catalano, A.; Abolió de Cols, S.; Slodogna, M. (2004) Diseño curricular basado en normas de competencias laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado en: <http://destp.minedu.gob.pe/docum/Dise%C3%B1oCurricular-BasadoenNormasdecompetenciaLaboral.pdf>.
 - CONEAU (2010) Informe final sobre la evaluación externa realizada a la UNL. Buenos Aires, CONEAU. Consultado en: http://www.unl.edu.ar/files/UNL-Informe_Final_Evaluacion_Externa.pdf
 - Conferencia de Directores de Escuelas Universitarias de Terapia Ocupacional (2004) Libro Blanco de la Diplomatura en Terapia Ocupacional. Zaragoza. Consultado en www.udc.es/grupos/cndeuto/docs/libro_blanco_cndeuto_to.pdf
 - Díaz Barriga, Á. (2003) “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2, 2003. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net>
- Eisner, E. W. (1994) *The educational imagination* Third Edition. New York: MacMillan.
- Espinola, B. y otros (2005). “La formación de competencias clínicas según la percepción de los graduados de medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, UNNE, Argentina”. En *Educ. méd.* [online]. 2005, vol.8, n.1 Consultado en [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000100008&lng=es&nrm=iso].
- Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. (2010) *Lineamientos generales para la gestión. Período 2010-2014*. Santa Fe, UNL. Consultado en: <http://www.fcb.unl.edu.ar/media/Institucional/Lineamientos%20de%20gestion%202010%202014.pdf>
- Form de Zita, C. (2008) “Las competencias de los terapeutas ocupacionales europeos”. En *Espacio T.O. Venezuela. Revista electrónica*, N° 3, 2009. Consultado en http://espaciotovenezuela.com/pdf_to/competenciasdelostoeuropeos.pdf
- González Maura, V. (2006) “La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”. En *R XXI, Revista de Educación*. 8 (2006). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva. 175-187.
- Lafuente, J. y otros (2007) “El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional” en *Rev. Educación Médica*, 10 (2): 86-92. Consultado en <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v10n2/colaboracion2.pdf>
- Ley de educación superior N° 24.521 (1995) Ministerio de Educación de la Nación sancionada: 20 de julio de 1995. Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada: 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204) Consultada en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>
- Ley Nacional 17.132/67 (1967) Decreto Reglamentario 6.21.6/67 (1967) Régimen legal del ejercicio de la medicina, odontología y actividades auxiliares de las mismas. Consultada en <http://www.espaciosjuridicos.com.ar/datos/LEY/LEY17132.htm>
- Mollis, M. *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*. En, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (2003) Buenos Aires: Clacso. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf>

- Muñoz Espinosa, Irene (2010) Percepción de las competencias de los /las egresadas de la Carrera de Terapia Ocupacional en relación a las demandas del ejercicio profesional. Tesis de Maestría en Educación en Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Chile. Inédito.
- Muñoz Palm, R. C. (2008) “Identidad profesional del Terapeuta Ocupacional”. En TOG (Coruña) [Revista en Internet]. [08-11-11]; monog. 2: 113:126. Consultado en <http://www.revistatog.com/mono/num2/palm.pdf>
- Olivares Aising, D. (2007) “Formación de pregrado y metodologías innovadoras: reflexiones desde la práctica a la docencia”. Trabajo libre. VII Congreso Argentino y Simposio Latinoamericano de Terapia Ocupacional, Mar del Plata, Argentina, septiembre de 2007.
- Olivares, D. y Palacios, M. (2010) “Desafíos latinoamericanos en la formación de terapeutas ocupacionales: Reflexiones del día de la educación”. En Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo / [publicação do Centro de Docência e Pesquisa em Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo/FMUSP]. v.1, (1990) - . São Paulo, 2011.
- Pampliega de Quiroga, A. (1977) “El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Pichon Rivière” en Revista: Temas de Psicología Social. Año I-nº1-1977. Consultado en <http://perso.wanadoo.es/quipuinstitutopichon/r1.htm>
- Centro de Docência e Pesquisa em Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo/FMUSP. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo (2011). - São Paulo, Brasil. CD.
- Riveros de Jornet, L. La incidencia del pensamiento neoliberal (Banco Mundial) en las universidades nacionales de la República Argentina. En Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. López Segrera, F. CLACSO, 2007 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/08RdeJornet.pdf>
- Torres, Galvalisi y Demarchi (2005) Diseño curricular para planes de estudio de carreras de grado de la Universidad Nacional de Villa María. Consultado en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/V%20Coloquio%20-%20Dic%20-202005/Documentos/TRABAJOS%20DE%20ARGENTINA/3-Movilidad%20academica%20flexibilidad%20curricular%20y%20reformas%20estruct/TORRES%20A%20-%20V-coloquio-MardelPlata-2005.pdf

- UNESCO (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París: UNESCO. Consultado en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vain, P. (1998) La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Convocatoria CONEAU para la realización de trabajos Teórico-Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, octubre de 1998. Consultado en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>
- Zabalza, M.A. (2007) “El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria” en Rodríguez Escanciano, I. (coord.) (2008) El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: Claves para la renovación metodológica, págs. 79-113. Consultado en: <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf>
- Zandomeni, N. (2008) Estudio de seguimiento de egresados. El caso de los graduados recientes de la FCE-UNL. Revista Ciencias económicas 6.01 / páginas 45-58 / Investigación Norma. Consultado en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/1654>
- Vidal Madrid, D. y Morrison Jara, R. (2009) Análisis ontológico de la ocupación humana. Tesis Licenciatura en Ciencias de la Ocupación, Universidad Austral de Chile, Facultad de Medicina, Escuela de Terapia Ocupacional. Valdivia – Chile. Inédita.

10- ANEXO

Modelo de Entrevista Semiestructurada

Datos del Entrevistado/a N°:

- Sexo:
- Edad:
- Año de obtención del Título Lic. En TO:
- Área de ejercicio profesional principal: (señalar con una cruz)
 - O salud mental
 - O físico/rehabilitación
 - O social/comunitaria
 - O laboral/formación laboral
 - O otro / especificar
 - O Trabajo en relación de dependencia pública
 - O Trabajo en relación de dependencia privada
 - O Autónomo
- Lugar de trabajo:

Guía de Interrogantes:

- 1- Comente un día de rutina de su práctica profesional (actividades típicas, interrelaciones con personas, grupos y entornos)
- 2- ¿Qué características debe poseer un/a Lic. En TO para desempeñarse en esta área de trabajo?
- 3- ¿Qué conocimientos, habilidades y/o competencias le demanda realizar todas las actividades descritas?
- 4- ¿Dónde y cómo las adquirió?
- 5- ¿Podría expresar su experiencia de formación académica a través de alguna metáfora o imagen? ¿Podría explayarse al respecto?
- 6- ¿Qué opinión tiene acerca de la formación de grado de los Lic. en TO que se imparte en la Escuela Superior de Sanidad de la UNL?
- 7- ¿Qué le ha aportado su formación de grado?
- 8- ¿Cuáles son a su criterio las fortalezas de la formación recibida?
- 9- ¿Cuáles son a su criterio las debilidades de la formación recibida?

- 10- ¿Podría mencionar algunas vacancias u omisiones en su formación? ¿a su criterio a qué responden o están ligadas?
- 11- ¿Para Ud. cuán apropiada es la formación de grado en relación al desempeño que debe enfrentar un Lic. en TO en su área de trabajo?
- 12- ¿Quisiera comentar alguna sugerencia o propuesta superadora?

Cuadro Plan de estudios Licenciatura en Terapia Ocupacional,
Universidad Nacional del Litoral, Año 1997

| Plan de Estudio Año 1997 | | | Horas Semanale s | Horas Teóricas | Horas Prácticas | Horas Totales |
|--------------------------------|------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|------------------|
| Año/ Cuatrimestre | N° de Orden | Materia | | | | |
| Primer Año 1° Cuatrimestre | 1 | Teoría de Terapia Ocupacional "I" | 7 | 45 | 45 | 90 |
| | 2 | Anatomía (#) | 4 | 45 | 45 | 90 |
| | 3 | Psicología General (#) | 4 | 45 | 45 | 90 |
| | 4 | Ocupaciones Instrumentales "I" | ----- | ----- | ----- | 90 |
| | | a.- A.V.D. | 3 | ----- | 45 | ----- |
| | | b.- Huerta – Jardinería – Granja | 3 | ----- | 45 | ----- |
| | | | Total Horas 1° Cuatrimestre | | | 360 |
| 2° Cuatrimestre | 5 | Biomecánica | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 6 | Antropología Filosófica | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 7 | Estética "I" | 3 | ----- | 45 | 45 |
| | 8 | Práctica Profesional "I" | 7 | ----- | ----- | 95 |
| | | | | Total Horas 2° Cuatrimestre | | |
| | | | Total Horas Primer Año | | | 620 |
| Segundo Año 3° Cuatrimestre | 9 | Teoría de Terapia Ocupacional "II" | 7 | 45 | 45 | 90 |
| | 10 | Fisiología (#) | 4 | 45 | 45 | 90 |
| | 11 | Psicología del Desarrollo (#) | 4 | 45 | 45 | 90 |
| | 12 | Sociología | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 13 | Ortopedia y Traumatología | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 14 | Ocupaciones Instrumentales "II" | ----- | ----- | ----- | 90 |
| | | a.- Textiles | 3 | ----- | 45 | ----- |
| | b.- Confecciones | 3 | ----- | 45 | ----- | |
| | | | Total Horas 3° Cuatrimestre | | | 480 |
| 4° Cuatrimestre | 15 | Ortesis y Ayudas Técnicas | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 16 | Metodología de la Investigación | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 17 | Psicología Social | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 18 | Práctica Profesional "II" | 9 | 30 | 90 | 120 |
| | 19 | Estética "II" | 3 | ----- | 45 | 45 |
| | | | | Total Horas 4° Cuatrimestre | | |
| | | | Total Horas Segundo Año | | | 825 |
| Tercer Año 5° Cuatrimestre | 20 | Teoría de Terapia Ocupacional "III" | 7 | 45 | 45 | 90 |
| | 21 | Clínica Médica | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 22 | Neurología | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 23 | Ocupaciones Instrumentales "III" | ----- | ----- | ----- | 90 |
| | | a.- Construcciones "I" | 3 | ----- | 45 | ----- |
| | | b.- Construcciones "II" | 3 | ----- | 45 | ----- |
| | 24 | Optativa "I" | ----- | ----- | ----- | 45 |
| | | | Total Horas 5° Cuatrimestre | | | 345 |
| 6° Cuatrimestre | 25 | Teoría de Terapia Ocupacional "IV" | 7 | 45 | 45 | 90 |
| | 26 | Psiquiatría Clínica | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 27 | Salud Ocupacional | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 28 | Práctica Profesional "III" | 15 | 30 | 170 | 200 |
| | 29 | Optativa "II" | 3 | ----- | ----- | 45 |
| | | | | Total Horas 6° Cuatrimestre | | |
| | | | Total Horas Tercer Año | | | 800 |

| | | | | | | |
|--|----|--------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------|------------------|
| Cuarto Año 7° Cuatrimestre | 30 | Teoría de Terapia Ocupacional "V" | 7 | 45 | 45 | 90 |
| | 31 | Pedagogía General y Especial | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 32 | Estadística Metodológica | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 33 | Práctica Profesional "IV" | 15 | 30 | 170 | 200 |
| | 34 | Optativa "III" | 3 | ----- | ----- | 45 |
| | | | Total Horas 7° Cuatrimestre | | | 455 |
| 8° Cuatrimestre | 35 | Seguridad Social y Legislación | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 36 | Ética Aplicada | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 37 | Org. y Admin. De Terapia Ocupacional | 5 | 30 | 30 | 60 |
| | 38 | Práctica Profesional "V" | 15 | 30 | 170 | 200 |
| | | | | Total Horas 8° Cuatrimestre | | |
| | | | Total Horas Cuarto Año | | | 835 |
| Quinto Año 9° Cuatrimestre | 39 | Práctica Profesional "VI" | 15 | 30 | 170 | 200 |
| | 40 | Investigación en Terapia Ocupacional | 9 | 30 | 90 | 120 |
| | | | | Total Horas 9° Cuatrimestre | | |
| Horas Tesina Final: | | | | | | 200 hs.. |
| Total de Horas de la Licenciatura en Terapia Ocupacional:..... | | | | | | 3600 hs.. |
| (# Asignaturas Anuales) | | | | | | |

Distribución de Asignaturas por Áreas

AREA "I":

FUNDAMENTOS DE LA TERAPIA OCUPACIONAL Y OCUPACIONES

INSTRUMENTALES.....780 hs.

AREA "II":

BIOMEDICA:540 hs.

AREA "III":

PSICOSOCIAL: 630 hs.

AREA "IV":

PRACTICA PROFESIONAL E INVESTIGACION:315 hs.

OPTATIVAS:135 hs.

TESINA: 200 hs.

REGLAMENTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

INFORME N° “4”:

Evaluación de los Alumnos:

| | |
|---|--|
| Nombre y Apellido del Alumno | |
| Nombre de la Institución | |
| Nombre y Apellido del T.O. Supervisor | |
| Nombre y Apellido del T.O. Tutor | |
| Período de Práctica | |

| Evaluación Cualitativa | | | Parcial | Final |
|---------------------------|--|--|--------------------------|-------|
| | | | (Cumplidas 100 horas) | |
| | 1.- Formación del Alumno | Nivel de Conocimiento: | | |
| | | Vocabulario Técnico: | | |
| | | Manejo de Interpretación de Bibliografía: | | |
| | | Capacidad para intervenir desde los Conocimientos Teóricos que posee: | | |
| | | Intereses por Información y Bibliografía Complementaria: | | |
| | 2.- Con Relación a Trabajos de Elaboración Personal | Presentación a término de cada Trabajo: | | |
| | | Redacción clara, precisa. Buena ortografía: | | |
| | | Registra con objetividad utilizando Terminología Específica: | | |
| | 3.- Con Relación a la Participación en | Actitud con relación al Trabajo Grupal (Comunicación, Cooperación, Participación): | | |
| | | Utiliza los Encuentros de Supervisión como momentos de aprendizaje | | |

| | | | | |
|--|-------------------------------|--|--|--|
| | los Encuentros de Supervisión | Capacidad para plantear inquietudes y/o aportes: | | |
| | | Relaciona el Proceso de la Práctica con conocimientos teóricos que posee y con bibliografía: | | |

Calificar según se sugiere a continuación:

| |
|---|
| <p>Items N° “1” - “2” y “3”: Valoración conceptual o cualitativa</p> <p>Valorar con: ESCASO</p> <p style="padding-left: 40px;">REGULAR</p> <p style="padding-left: 40px;">BUENO</p> <p style="padding-left: 40px;">MUY BUENO</p> |
|---|

| Evaluación Cuantitativa | 4.- Desempeño del Alumno | | | Parcial (Cumplidas 100 horas) | Final | |
|--|--------------------------|----------------|----------|-------------------------------------|-------|--|
| | | Capacidad para | Observar | | | |
| Entrevistar | | | | | | |
| Evaluar | | | | | | |
| Planificar | | | | | | |
| Instrumentar | | | | | | |
| Informar | | | | | | |
| Establecer adecuadas Relaciones Terapéuticas | | | | | | |
| Habilidad para | Tratamiento Individual | | | | | |
| | Tratamiento Ind.- Grupal | | | | | |
| | Tratamiento Grupal | | | | | |

Calificar según se sugiere a continuación:

| | | |
|---|---------------|---------------|
| Item N° “4”:.....Valoración cuantitativa | | |
| Valorar con: | 0 - 1 - 2 - 3 | (Aplazado) |
| | 4 - 5 | (Aprobado) |
| | 6 - 7 | (Bueno) |
| | 8 - 9 | (Muy Bueno) |
| | 10 | (Distinguido) |

| | | | |
|------------|------|-----|-------------------------------|
| Asistencia | 100% | 80% | No Cumple Mínimo Requerido |
|------------|------|-----|-------------------------------|

(Señale lo que corresponde)

Observaciones:

-----Se tomará como **NOTA FINAL** el promedio que surja del **Item N° “4”**, el que podrá mantenerse, o modificarse, en función de la Evaluación Cualitativa.-----

-----La nota que tendrá el Alumno en la Práctica Profesional, que constará en Acta, será conforme al Punto **“A.15.-“** del Reglamento de Prácticas Profesionales.-----

Nota Final del Tutor:

Nota Final del Supervisor:

