



PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE QUINTO NIVEL, DE LA CARRERA DE TERAPIA OCUPACIONAL, DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, ACERCA DE LA DOCENCIA CLÍNICA Y LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

DISCURSIVE PRACTICES OF STUDENTS AT THE FIFTH YEAR, OF THE OCCUPATIONAL THERAPY PROGRAM, UNIVERSITY OF CHILE, ABOUT OF CLINICAL TEACHING AND COMPETENCY-BASED EDUCATION

Vivian Villarroel¹, Juan Bustos Troncoso², Alejandra González³, Sebastián Gallegos⁴

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de carácter exploratorio sobre la docencia clínica y la educación basada en competencias en las prácticas discursivas de los y las estudiantes del quinto nivel, del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile.

Objetivo: Realizar una descripción y análisis de la valoración que realizan los estudiantes sobre la docencia clínica que reciben en sus prácticas profesionales.

Metodología: Este trabajo, desde el punto de vista teórico y metodológico asume el análisis crítico del discurso, específicamente, de las prácticas discursivas que surgen de las prácticas profesionales que realizan los estudiantes de la primera cohorte innovada, en el año 2017, de la Carrera de Terapia Ocupacional en los campos clínicos. Se fundamenta y descansa en un cuerpo de archivo, que los/as estudiantes completan en tres periodos durante el año académico. Por consiguiente, se sigue una analítica de las prácticas discursivas, la cual, trasciende el puro acto de puntuaciones numéricas y cualitativas, para adquirir toda su dimensión subjetiva como reconocimiento de una multiplicidad de significados, que valoran e interpelan las condiciones de su propio curso formativo.

Resultados: Se arrojan datos y valoraciones donde las puntuaciones marcan reiterativamente una valoración positiva general de la práctica docente, por ejemplo, se cumple con los acuerdos y plazos establecidos (84%); se mantiene un trato respetuoso con el/la estudiante (77.8%); se utiliza el tiempo necesario para apoyar y supervisar la práctica (92.9%); se incentiva y genera espacios para la discusión de temáticas vinculadas al ejercicio profesional; se incentiva al/la estudiante a trabajar en equipo (86.9%); entre otras. Así mismo, los/as estudiantes identifican una serie de tópicos, tales como la autonomía/trabajo autónomo; la retroalimentación; trabajo en equipo; facilitación del trabajo

- 1 Terapeuta Ocupacional, Licenciada en Ciencia de la Ocupación. Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, Académica del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Universidad de Chile. Teléfono: 229786343. Correo electrónico: villarroel@med-uchile.cl. ResarchedID <http://www.researcherid.com/rid/X-3064-2018>. <https://orcid.org/0000-0003-2043-5725>. Dirección: Av. Independencia N°1027. Independencia, Santiago de Chile
- 2 Sociólogo. Licenciado en Sociología. Magíster en Historia Universidad de Concepción, Académico del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Universidad de Chile. Teléfono: 229786287. Correo electrónico: jbustroncoso@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5252-6472>. Dirección: Av. Independencia N°1027. Independencia, Santiago de Chile
- 3 Terapeuta Ocupacional, Licenciada en Ciencia de la Ocupación. Magíster en Administración y Gestión en Salud. Académica del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Universidad de Chile. Teléfono: 229786287. Correo electrónico: to.alegm@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7200-386>. Dirección: Av. Independencia N°1027. Independencia, Santiago de Chile
- 4 Terapeuta Ocupacional, Licenciado en Ciencia de la Ocupación. Magíster (c) en Ciencias Biológicas, mención Neurociencias, Académico del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Universidad de Chile. Teléfono: 229786342. Correo electrónico: sgallegosb@uchile.cl. <https://orcid.org/0000-0001-5797-7064>. Dirección: Av. Independencia N°1027. Independencia, Santiago de Chile



docente; y, puntos críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la participación, el trabajo administrativo del docente de práctica y la falta de espacios de discusión. No obstante se valora de modo relevante los distintos contextos de aprendizaje en los distintos campos clínicos: se facilita las condiciones para participar en diversas actividades como reuniones de equipo, visitas domiciliarias, instancias de intervención grupal e individual, todas de carácter práctico; la formación centrada en el aprendizaje del estudiante, el tema de la toma de decisiones y la participación efectiva de la comunidad estudiantil no se visualizan de acuerdo a la relevancia que amerita en el tránsito de paradigma como desafío.

PALABRAS CLAVES

Docencia clínica, Educación basada en competencias, Enseñanza-aprendizaje, Prácticas discursivas, Participación, Terapia Ocupacional

ABSTRACT

Background. The present research is an exploratory study on clinical teaching and competency-based education in the discursive practices of the fifth-level students of the Occupational Therapy program at the University of Chile

Purpose. Describe and analyze the assessment made by students regarding the clinical teachings they receive in their professional practices.

Methods. This work, from the theoretical and methodological points of view, assumes the critical analysis of the discourse, specifically, of the discursive practices that arise from the professional practices carried out by the students of the first innovated cohort, in 2017, of occupational therapy in the clinical fields. It is based in a file body, which the students complete according to three periods during the academic year. Therefore, an analysis of the discursive practices is followed, which transcends the pure act of numerical and qualitative scores, to acquire all its subjective dimension as recognition of a multiplicity of meanings, which value and challenge the conditions of its own formative course.

Results. Data and valuations are presented, where the scores mark repeatedly a positive evaluation of the teaching practice. For example, compliance with the agreements and established deadlines (84%); a respectful treatment with the student is maintained (77.8%); the necessary time is used to support and supervise the practice (92.9%); it is encouraged and generates spaces for the discussion of topics related to professional practice; the student is encouraged to work as a team (86.9%); among other things. Likewise, the students identify a series of topics, such as autonomy / autonomous work; feedback; teamwork; facilitation of teaching work, and, critical points in the teaching-learning process, such as participation; the administrative work of the teacher of practice and the lack of spaces for discussion. However, the different learning contexts in the different clinical fields are valued in a relevant way: conditions are facilitated to participate in various activities such as team meetings, home visits, instances of group and individual intervention, all of a practical nature; training focused on student learning, the issue of decision making and effective participation of the student community are not visualized according to the relevance that merits in the paradigm shift as a challenge.

KEYWORDS

Clinical teaching, Competency-based education, Education learning, Discursive practices, Participation, Occupational Therapy.

Recibido: 29-11-2018

Aceptado: 12-12-2018

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es realizar una descripción y análisis de la valoración que realizan los estudiantes sobre la docencia clínica y su educación basada en competencias, que reciben en sus prácticas profesionales correspondientes al quinto nivel formativo de la Carrera de Terapia Ocupacional, de la Universidad de Chile de acuerdo al proceso de innovación curricular.

En el ámbito internacional y nacional, diversas instituciones educativas han adoptado el enfoque por competencias como un nuevo paradigma educativo en la educación superior. La Universidad de Chile no ha estado ajena a este proceso y desde el año 1999 inicia un proceso de reforma del pregrado que pretende una reorganización de toda su docencia, que apunta a la coherencia, integración y flexibilidad de los estudios. (Universidad de Chile, s/f.). En este contexto, la Facultad de Medicina, a partir del año 2006 junto a todas sus carreras (Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Obstetricia y Puericultura, Tecnología Médica y Terapia Ocupacional) inicia el proceso de innovación curricular que se caracteriza por un cambio que busca construir y poner en práctica un enfoque curricular basado en competencias respondiendo. Este cambio de enfoque transita de una formación centrada en la enseñanza del profesor a una centrada en el aprendizaje del estudiante (Facultad de Medicina, 2012). Actualmente, la Facultad de Medicina se encuentra en la fase de evaluación y próxima al primer ajuste curricular a los planes formativos, para asegurar la calidad de los mismos.

La Escuela de Terapia Ocupacional (ETOUCH) se suma al desafío que además viene a dar respuesta a la necesidad sentida por parte de los docentes y estudiantes en relación a la integración de los saberes y actuaciones en el recorrido formativo de los terapeutas ocupacionales en este proceso. (Facultad de Medicina, 2012)

El rediseño curricular de la ETOUCH se plasma con la constitución de las Comisión Local de Innovación Curricular (CLIC), integrada por docentes y estudiantes contando con la asesoría de expertos a través de la Coordinación Central para la Innovación del Pregrado de las Escuelas de la Facultad de Medicina. El trabajo de la CLIC es guiado por el modelo planteado desde la institución, basado en un diagrama general de gestión del currículo (Hawes y Troncoso, 2007). Este proceso se

caracteriza por ser participativo y recursivo, el cual en su etapa de implementación se finaliza con habilitaciones docentes en metodologías docentes y de evaluación con enfoque por competencias, las cuales están a cargo del Departamento de Educación en Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, lo que facilita y concreta el modelo en la práctica docente.

Una de las instancias claves para evidenciar las competencias logradas por los estudiantes corresponde a las Prácticas Profesionales del último año formativo, que en la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile, corresponde al quinto nivel, donde se espera que los estudiantes sean capaces de resolver problemas que demanda la profesión en un contexto real de intervención, dando cuenta de sus conocimientos, habilidades y actitudes. Es por tal razón, que resulta de gran relevancia conocer la impresión que los estudiantes tienen acerca de la docencia que reciben en el contexto de sus prácticas profesionales.

En base a la experiencia de la práctica docente clínica del año académico 2017, se exploran, describen y analizan, las primeras reflexiones que surgen de las prácticas profesionales que realizan los estudiantes de la primera cohorte innovada de la ETOUCH en los campos clínicos. Dada la necesidad de contar con información y estudios sobre la implementación del nuevo currículo, la propia práctica docente y sus actores —docentes clínicos y estudiantes— son informantes claves de los cambios y decisiones curriculares que se tomaron para realizar la innovación, y al mismo tiempo, retroalimentar los ajustes y mejoras continuas que la Unidad debe realizar constantemente.

Enfoque Teórico

La docencia clínica, específicamente, la relación entre docentes y estudiantes en las prácticas de intervención o profesionales, desde un tiempo a esta parte se han venido planteando con mayor interés y preocupación ya sea en el campo de la Salud como en la Educación. En general, las condiciones que co-determinan o determinan directamente su ejercicio y desarrollo son más bien complejas. Algunos estudios colocan atención, por ejemplo, en las disposiciones tanto legales como administrativas, los actores institucionales, la diversidad de campos clínicos, calidad y sistemas de acreditación, los nuevos contextos que ofrece la reforma en salud



(Román y Señoret, 2007). Otros estudios relevan la pertinencia de contar con campos clínicos como exigencia del desarrollo de un proyecto educativo (Soto y García, 2011). A su vez, otros estudios relevan procesos de “integración” de los/las estudiantes al entorno clínico, donde estos más que un espacio físico es un ámbito de “interacciones sociales” (Galicia, Rodríguez y Cárdenas, 2010). Una línea particular de estudios, sin embargo, ha venido colocando énfasis a un campo de interés que pone atención en las prácticas de aprendizaje de los/las estudiantes, estos estudios destacan el sentido formativo que tendrían en sus experiencias, resituando a los/as estudiantes no sólo como declaración ordenadora de un plan de estudio sino como parte activa. En tal sentido, algunas investigaciones han puesto la opinión de los/as estudiantes como un reflejo de su decir y preocupaciones en distintas temáticas que los/las interpelan, tales como la malla curricular, las metodologías docentes o la relación docente-estudiantes (Fariás y López, 2013).

Entre estos estudios, nos parece importante asumir para efectos de nuestra investigación que, “las prácticas se presentan como situaciones de formación en las que se despliegan juegos de ‘de-formación’/‘re-formación’ que están en la base de los procesos de construcción de la identidad profesional” (Andreozzi, 2011, p.108), es decir, no siguen nunca pautas lineales ni acabadas.

Consideramos que asumir esta perspectiva nos sitúa en una mejor disposición y apertura, toda vez que, como se ha dicho antes, exploramos en las primeras reflexiones acerca de todo un proceso de cambio. Buscando estar atentos/as a una serie de puntos críticos para su procesamiento, tales como: temas no tratados en pregrado o lo que se espera de los docentes de práctica cuyo paradigma de las competencias interpelan la práctica docente clínica sin que ellos estén involucrados o sean parte de dicho procesos de aprendizaje, o la descripción oportuna del proceso de innovación o como esta se trama o relaciona según los distintos actores protagonistas, en particular, la relación docente-estudiantes que se concreta en los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, se puede señalar que la malla curricular innovada, tiene procesos y ritmos distintos, según sea la instancia y actores involucrados. Por consiguiente, el campo de indagación dice relación a los procesos de aprendizaje; pero no del proceso de aprendizaje en general sino su relación con el enfoque por competencias: ¿Qué hay, entonces, de la relación entre el enfoque por

competencias y los procesos de aprendizaje?, ¿Se acerca dicho enfoque a los procesos de aprendizaje concretos que están haciendo los/las estudiantes de Terapia Ocupacional en sus prácticas profesionales?, ¿Cómo se están desarrollando los procesos de aprendizaje en el contexto de la malla curricular innovada, en las prácticas profesionales del último año formativo?. ¿Cuál es la relación entre el docente clínico y el/la estudiante?, ¿Qué estrategias y métodos de aprendizaje se ponen en práctica en los procesos de aprendizaje, según este nuevo enfoque por competencias?.

Este trabajo analiza las prácticas discursivas de los/as estudiantes y su valoración respecto de la docencia clínica. Se trata de una primera exploración en torno al discurso de los/las estudiantes en el contexto de la innovación curricular; en segundo lugar, se busca identificar cuáles son aquellos enunciados relevantes que emergen en dichas prácticas; y en tercer lugar, situar una aproximación del alcance y limitaciones que tiene esta primera exploración.

Al tener como centralidad este trabajo las prácticas discursivas de los/as estudiantes se asume aquí el enfoque de análisis del discurso. A pesar de la polisemia del término, se entenderá como discurso “la emisión concreta de un texto, por un enunciadore determinado, en una situación de comunicación determinada” (Álvarez, 1996, p.4). El “discurso” en Foucault, se puede definir como la producción de un sistema de procedimientos que establecen las maneras y modos de clasificación, calificación, distribución, control y delimitación respecto de lo que se dice-no dice, de lo que manifiesta y lo que es un objeto, constituyéndose como característica propia del discurso no sólo por lo que es como producción sino sobre todo por las condiciones de su producción (Foucault, 1980).

Considerando la amplitud y profundidad que ha tenido el análisis del discurso según distintas tendencias y enfoques en el contexto del lenguaje, este estudio sigue los aportes y precisiones de los trabajos, entre otros, de Wittgenstein, (1988) sobre los usos concretos del lenguaje; de Bajtin (1998) acerca de los géneros discursivos y el principio dialógico en toda comunicación humana; Maingueneau (2002) sobre las “instituciones discursivas”, “comunidades discursivas” o comunidades de habla; las condiciones cognoscitivas y crítica del discurso de Van Dijk (1978); los actos de habla de Austin (1955); y, en particular, el alcance del material teórico como “caja

de herramientas” según Foucault, (1972, 1980, 1985). En tal sentido, asumimos y acotamos para este trabajo los siguientes aspectos teóricos y de método: en primer lugar, el discurso como análisis crítico de las prácticas discursivas; en segundo lugar, el enunciado como distinción discursiva, destacando la relevancia de la función del enunciado; y en tercer lugar, la idea de comunidad o formación discursiva.

El discurso como análisis crítico de las prácticas discursivas lo entendemos aquí como aquel que interpela al lenguaje, según el entendido que el lenguaje no es transparente ni es el sujeto el que produce el sentido del lenguaje, “en la perspectiva discursiva, el lenguaje es lenguaje porque tiene sentido” (Orlandi, 2012, p.31). En otras palabras, el análisis del discurso no sigue una verdad oculta detrás del texto, —ni la significación ni el sentido del sujeto según la tradición de la hermenéutica clásica o la fenomenología—, sino los efectos de sentido del discurso, los enunciados. Siguiendo a Días (2010, s/p): “El enunciado puede ser entendido como los conceptos que rigen el orden discursivo. Al buscar los rasgos que distinguen su singularidad”...no se constituye como tal sino en relación con otros enunciados, es decir, se reconocen porque cumplen... “una función que pone en relación las unidades de frase, proposición, actos discursivos, serie de signos y formulaciones equivalentes. El enunciado hace que estas unidades poseen contenidos concretos, surjan en un juego en que pueden relacionarse con un campo de objetos, hace que sean, a la vez, aprehendidas, utilizadas, repetidas y ocupen posiciones subjetivas” (Días, 2010, s/p).

Por tanto, esto nos permite situar el análisis de las prácticas discursivas no en el sujeto empírico, individual, sino en las relaciones de enunciación, es decir, en una constelación de enunciados, en el entendido que ya no operan en el nivel empírico, sino en lo “ya dicho” y lo “no dicho”, todo lo cual ya no pertenece al mundo empírico sino al discurso y como discurso a un momento concreto y específico del lenguaje. Como bien aclaran Larraín y Medina (2007) “el sujeto discursivo no debe entenderse de manera simplista como el sujeto empírico que produce tal o cual enunciado” (Larraín y Medina, 2007, p. 297). El sujeto que habla no es individual sino social ni es una situación particular sino “posicional” ocupando un lugar en las relaciones (jerárquica-estamental, de fuerzas, etc.) del poder situado; los discursos tienen un valor posicional como saber discursivo según la relación de fuerza que ocupe en el orden social. En

consecuencia, distinguimos y valoramos aquí el decir de los/as estudiantes no por su lugar empírico sino por su “posición” como saber discursivo.

MÉTODO

Esta investigación, como se ha definido en nuestro enfoque de estudio, se fundamenta y descansa en un cuerpo de archivo. “En el pensamiento de Foucault el término archivo no se refiere ni al conjunto de documentos, registros, datos, memorias que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado, ni a la institución encargada de conservarlos. Foucault sostiene que el archivo es lo que permite establecer la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los «enunciados» como acontecimientos singulares” (Guasch, 2005, p.159).

En este contexto, el campo que se integra en este examen analítico y crítico se configura por el decir de los y las estudiantes según la analítica de las prácticas discursivas, la cual trasciende el puro acto de puntuaciones numéricas y cualitativas, para adquirir toda su dimensión subjetiva como reconocimiento de un “otro”, una multiplicidad de significados, modo de pensar, una “microfísica” de subjetividades, que valoran e interpelan las condiciones de su propio curso formativo, según los conduce el concepto de “malla curricular innovada” con trasfondo epistémico de “formación por competencias”. Por tanto, el examen analítico que aquí se sigue tiene como referente el análisis crítico de discurso (de las cosas dichas) por los/as estudiantes, específicamente, cómo conciben, ven, sus procesos de aprendizaje en los campos clínicos.

El procedimiento de inmersión en el cuerpo de archivo sigue la construcción de una multiplicidad de significados según actos de habla (Austin, 1955), donde —siguiendo a Foucault (1972)— el enunciado se configura como un “acontecimiento” del lenguaje. Es decir, el procedimiento analítico que sigue a la transcripción, es disponer de un conjunto de prácticas discursivas, cuya multiplicidad de significados que se configuran se encuentran nucleados por determinados enunciados. Los enunciados visibilizan lo que el sistema de registro esconde, dan cuerpo y forma al lenguaje y modo de pensar de los/as estudiantes, respecto de su experiencia como realidad que les ha tocado vivir.



El sistema de registro de la ETOUCH, viene operando desde el año 2012, y registra los datos de los distintos instrumentos que evalúan y supervisan las prácticas profesionales-clínicas del V nivel, siendo: la “Pauta de evaluación del docente de práctica”, la “Pauta de evaluación del centro de práctica” y la “Pauta de supervisión y seguimiento del estudiante y del docente de práctica”. En los dos primeros instrumentos los estudiantes completan con información según su valoración del docente y del centro de práctica; mientras el último, la realiza y completa un equipo de supervisores de la ETOUCH, encargados del seguimiento al docente de práctica y al estudiante.

Este conjunto de instrumentos, luego de ser completados por los/as estudiantes, sigue la fase de transcripción, lo que configurará el sistema de registro o Base de Datos de las prácticas profesionales de la ETOUCH.

Para efectos de este estudio se ha tomado en cuenta la “Pauta de evaluación del docente de práctica”, precisa-

mente porque da cuenta de la perspectiva de la primera cohorte innovada en contexto de los centros de práctica.

La muestra está compuesta por 36 estudiantes de la Escuela de Terapia Ocupacional, de las prácticas profesionales de quinto nivel. Las características de la muestra conformada por los/as estudiantes, se organiza y estructura de la siguiente manera: los/as estudiantes realizan tres periodos de prácticas según las tres áreas formativas declaradas en el Perfil de Egreso, que son: Salud, Desarrollo Social y Justicia y en Trabajo y Educación, realizando estos periodos en forma consecutiva durante un año académico. Cada periodo tiene una duración de 352 horas distribuidas en 11 semanas, lo que hace un total de 1.056 horas. Por consiguiente, para el año 2017, la configuración de la muestra según número de estudiantes y pautas de evaluación docente realizadas, se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1 MATRÍCULA COHORTE 2017 Y NÚMERO DE PAUTAS DE EVALUACIÓN DOCENTE Y POR PERIODO

Nº ESTUDIANTES MATRICULADOS 2017	Nº EVALUACIONES POR ESTUDIANTE: PRIMER PERIODO	Nº EVALUACIONES POR ESTUDIANTE: SEGUNDO PERIODO	Nº EVALUACIONES POR ESTUDIANTE: TERCER PERIODO	TOTAL
36	33	32	34	99
%	92	89	94	100

Ahora bien, este instrumento se estructura en base a dos secciones, una evaluación cuantitativa y otra cualitativa. La sección cuantitativa se estructura según 12 ítems, cuyas opciones de respuesta se responden con cinco alternativas según modelo escala Likert, que son: Muy de Acuerdo; De Acuerdo; En Desacuerdo; Muy en Desacuerdo; No Aplica. La sección cualitativa se completa

con observaciones, comentarios y opiniones de los/as estudiantes. De acuerdo a la Tabla 2 el total de respuestas cuantitativas y cualitativas de los/as estudiantes, es la siguiente:

TABLA 2 NÚMERO DE RESPUESTAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS COHORTE 2017.

U= 99	PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO	TOTAL	%
N° Respuestas cuantitativas	33	32	34	99	100
N° Respuestas cualitativas	15	18	21	54	55

RESULTADOS

El proceso de análisis que se sigue a continuación distingue dos momentos en sus resultados: uno analítico descriptivo y otro analítico teórico. En primer lugar, el dispositivo analítico descriptivo se presenta en sus dos configuraciones de valoración, primero cuantitativa y luego cualitativa, según la multiplicidad de enunciados que emergen de los distintos sujetos (descripción analítica, inteligibilidad/regularidades), los que se organizan o agrupan según puntuaciones y familias de paráfrasis; es una primera etapa preparatoria de lo que se vislumbra y perfila como configuración discursiva dominante o que están dominando en los actos de habla. En segundo lugar, el analítico teórico que trabaja en el nivel de inter-

pretación de ambas configuraciones (cuantitativa y cualitativa), de los enunciados en relación, la comprensión de la constelación de enunciados que producen sentido (la formación discursiva predominante: el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Primera Parte: Valoración Cuantitativa

Se presenta aquí la puntuación de manera descriptiva por cada uno de los 12 ítems del instrumento que completan los/as estudiantes y luego se realiza un análisis que arroja la prevalencia según la puntuación que ha hecho cada estudiante por cada ítem, según Tabla 3.

TABLA 3 PUNTUACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS/AS ESTUDIANTES POR CADA ÍTEM: U=99

ITEMS	4	3	2	1	N/A
1. El/la docente de práctica presenta un programa que explicita objetivos de la práctica; actividades; y aspectos normativos	72	19	5	2	1
2. El/la docente cumple con acuerdos y plazos establecidos con el/la estudiante que tienen relación con la formación profesional	84	9	4	0	2
3. El/la docente mantiene trato respetuoso con el/la estudiante	77	10	9	2	1
4. El/la docente de práctica utiliza el tiempo necesario para apoyar y supervisar la práctica.	92	5	1	0	1
5. El/la docente incentiva y genera espacios para tratar temáticas vinculadas al ejercicio profesional y al desarrollo personal.	75	17	5	1	1
6. Se destaca el proceso de aprendizaje, por la disponibilidad docente, preocupación, acompañamiento y entrega de conocimientos, lo que fortalece habilidades profesionales y personales	83	11	3	2	0
7. Guía o facilita la búsqueda de material bibliográfico pertinente a la práctica.	71	20	6	1	1
8. El/la docente de práctica define una cantidad de trabajo que favorece el desarrollo de competencias profesionales.	80	14	3	0	2



ITEMS	4	3	2	1	N/A
9. El/la docente de práctica favorece la iniciativa y la autonomía para la formación.	92	3	3	0	1
10. El/la docente incentiva al/la estudiante a trabajar en equipo.	86	10	2	1	0
11. El/la docente realiza retroalimentación en forma oportuna.	69	19	5	5	1
12. El/la docente de práctica incentiva la participación en diversas actividades: reuniones de equipo, visitas domiciliarias, instancias grupal e individual, respetando las normativas institucionales.	82	8	5	3	1

Como se puede apreciar, las puntuaciones marcan reiterativamente una valoración positiva general de la práctica docente: se presenta un programa (72%); se cumple con los acuerdos y plazos establecidos (84%); se mantiene un trato respetuoso con el/la estudiante (77.8%); se utiliza el tiempo necesario para apoyar y supervisar la práctica (92.9%); se incentiva y genera espacios para la discusión de temáticas vinculadas al ejercicio profesional y al desarrollo personal (75.8%); se comparte su conocimiento teórico-práctico pertinente a la formación profesional (83.8%); se facilita la búsqueda de material bibliográfico pertinente (71.7%); se define una cantidad de trabajo que favorece el desarrollo de competencias profesionales (80.8%); se favorece la iniciativa y la autonomía para la formación (92.9%); se incentiva al/la estudiante a trabajar en equipo (86.9%); se realiza retroalimentación en forma oportuna (69.7%); y se incentiva la participación en diversas actividades (82.8%).

Se destaca que las más altas valoraciones, sobre un 90% se relaciona con el tiempo de dedicación a la docencia y al mismo tiempo al espacio que los mismos docentes favorecen para la propia autonomía de los y las estudiantes en su formación. Sin embargo, llama la atención que con la más baja valoración se observa que la retroalimentación no es oportuna, considerando que ese aspecto es fundamental como parte del proceso de aprendizaje para los y las estudiantes.

Segunda Parte: Valoración Cualitativa

A continuación, en la Tabla 4 se presentan los enunciados (categorías) que han surgido del estudio y configuran la valoración cualitativa de los/as estudiantes.

TABLA 4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1.- Autonomía/trabajo autónomo	2.- Retroalimentación
3.- Trabajo en equipo	4.- Proceso de aprendizaje
5.- Facilitación del trabajo docente (Apoyos)	6.- Puntos críticos: - Objetivos de aprendizaje. - Participación - Trabajo administrativo/ espacios de discusión/ - Instancias de retroalimentación/ dominio de conocimientos del área

1.- Autonomía/trabajo autónomo

Los/as estudiantes refieren que tanto el/la tutor/a docente como el contexto institucional acompañan de manera adecuada los procesos de intervención otorgando autonomía y buena disposición:

Excelente tutora, acompaña proceso teniendo en cuenta 3^{er} periodo por lo cual brinda autonomía al actuar e intervenir sin descuidar proceso, permitiendo conocerme como casi profesional y retroalimentando constantemente (E. 2)⁵.

5 Se refiere al registro del comentario de estudiante, codificada con número.

El marco institucional. Permite un trabajo autónomo y retroalimenta oportunamente. Tiene una muy buena disposición. (E.17).

Es una tutora muy comprometida con el aprendizaje de su estudiante, entrega espacios de reflexión, desafío y autonomía que facilitan oportunidades muy concretas para el desarrollo de competencias profesionales. Destaco su trato y simetría de la relación profesional (E. 47).

2.- Retroalimentación

Se valora en forma positiva los espacios de aprendizaje y la retroalimentación, lo que permite mejorar las habilidades profesionales:

Muy buena tutora, cercana y amable, manteniendo siempre un trato respetuoso. Solo sugiero aumentar instancias de retroalimentación (E. 11).

En general considero que se dieron buenos espacios de aprendizaje y retroalimentación durante el proceso de práctica lo cual contribuye a mejorar mis habilidades profesionales (E.38).

Muy buena experiencia con... tutora, ya que da la libertad para proponer y llevar a cabo los planes de intervención o actividades propuestas, brinda confianza, material de estudios y está disponible para retroalimentación y resolver dudas en todo momento (E.43).

3.- Trabajo en equipo

Se identifica el trabajo en equipo como un componente importante de integración, lo cual facilita un buen desarrollo profesional:

El tutor facilita el trabajo en equipo e incorpora a los estudiantes en práctica a las actividades, haciendo muy provechosa y agradable (E.8).

La docente efectúa un buen desarrollo de la relación profesional con los estudiantes, promoviendo el trabajo independiente y en equipo, facilitando el desarrollo de habilidades asociadas al contexto, estableciendo actividades de docencia que se relacionan concretamente a realidades presentes en el centro y la población y dentro de las cuales promueve el diálogo y reflexión crítica respecto a la realidad institucional, mostrándose entusiasta y apasionada por su trabajo (E.19.)

Excelente docente de práctica, que se caracteriza por el trato respetuoso, amable y cooperador. Se destaca su entrega personal y profesional y la integración con el equipo y en las tareas asignadas, otorgándonos gran autonomía (E.20).

4.- Proceso de aprendizaje

Se destaca el proceso de aprendizaje, por la disponibilidad docente, la preocupación, acompañamiento y entrega de conocimientos, todo lo cual fortalece habilidades profesionales y personales:

Destaco su reflexividad y criterio de evaluación respecto a un proceso de aprendizaje guiado por estudiante pero facilitado por la docente (E.7).

La tutora demuestra muy buena disponibilidad para apoyar en el proceso de aprendizaje; permitiendo establecer una relación de confianza que facilita todo el proceso práctico (E.30).

Docente preocupada por el aprendizaje significativo de las estudiantes en práctica, potencia e incentiva reflexión y proceso de justificar intervención en un contexto con



usuario acorde a necesidades. Acompaña proceso de práctica profesional de forma integral, proporcionando conocimiento y bases teóricas, fortaleciendo habilidades profesionales y personales (E.41).

5.- Facilitación del trabajo docente

Se reconoce del trabajo docente su disposición en la facilitación por incorporar a los/as estudiantes en distintos contextos de aprendizaje:

Facilita la búsqueda, sin embargo se podría aumentar la cantidad de temas sobre todo aquellos poco tratados de pregrado (E. 5).

Como característica a destacar... rol de tutora, se encuentra la forma en cómo facilitó enormemente mi participación en reuniones diversas, espacios que me permitieron conocer más ampliamente los contextos de trabajo a nivel de gestión ministerial, así como también generar poco a poco mayor autonomía en estos contextos (E.50).

Agradezco que ambas tutoras de práctica busquen tratarme como una miembro más del equipo e involucrarme en diferentes áreas y programas del servicio. Favorecen el aprendizaje interdisciplinar, el trabajo en equipo y crecimiento profesional (E.52).

6.- Puntos críticos:

Los(as) estudiantes refieren una serie de aspectos que se pueden considerar como puntos críticos en el trabajo docente y en el proceso de aprendizaje, tales como la falta de explicación de objetivos de aprendizaje; el trabajo administrativo/espacios de discusión; instancias de retroalimentación/dominio de conocimientos del área. Punto aparte merece la atención el tema de la participación, la que se confunde con la facilitación para "participar" en distintos contextos de aprendizaje,

pero que en realidad el/la estudiante no reconoce ni afirma con claridad

Al iniciar la práctica la docente no explica objetivos ni muestra programa. Fue una persona muy amable y de buen trato, a veces la coordinación y comunicación se hace un poco difícil (E.14).

No se presentó programa, ni objetivos. La pre-evaluación se realizó recién...Sin embargo; no asiste (acompaña) en ninguna ocasión las visitas domiciliarias. Creo que en cuanto al ejercicio profesional, faltaron espacios de discusión (E.21)

Docente no presenta el suficiente conocimiento teórico respecto al área, si bien presenta disposición, en ocasiones se muestra altanero respecto a los conocimientos que posee. No presenta retroalimentación, no presenta espacios de discusión y en varias instancias muestra actitudes poco éticas en el trato con los/las usuarios/as (E.37)

Una de las falencias que observe fue la escasa intervención individual y grupal que realizaban los tutores ya que enfocaban su trabajo al tema administrativo por lo que el aprendizaje en este punto no fue tanto (E.23)

No se cumple con la supervisión propuesta al inicio del periodo, además tutora toma vacaciones durante últimas dos semanas y regresa el último día. No se dan espacios de discusión en cuanto al ejercicio profesional en ninguna oportunidad y en cuanto al conocimiento teórico-práctico este se limita a la documentación y programas entregados por el Centro, no se sugiere bibliografía desde autores de terapia ocupacional. Se entrega retroalimentación sobre ejercicio profesional solo en una ocasión. No se realiza evaluación de medio ciclo. No hay oportunidad de participar en reuniones

de equipo o terapeutas ocupacionales. Tutora no asiste a ningún taller de apresto laboral impartidos por interno como se propuso originalmente (E.32).

Docente de práctica con un buen dominio de área profesional. Facilita en todo momento la participación activa del estudiante dentro del centro de práctica (E.36).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La dispersión de puntuaciones y secuencia de actos de habla, muestran una cierta regularidad en las prácticas discursivas de los/las estudiantes, específicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje como comunidad discursiva o formación discursiva dominante. El reconocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje como objeto de aparición no es menor, pues tiene relevancia según lo que muestra por una doble expresión y relación, en primer lugar, por las variaciones y tópicos que se muestran, como la retroalimentación, el trabajo en equipo y sus limitaciones que la constituyen, por ejemplo, las instancias de retroalimentación, la sobrecarga de tareas administrativa docente; y en segundo lugar, por el lugar que ocupa según su relación con el contexto de aprendizaje por competencias.

La educación basada en competencias presenta un desafío no sólo para la formación que se desarrolla en las aulas universitarias, sino que también para la docencia que se imparte en los centros clínicos formadores, demandando a sus docentes nuevos conocimientos para guiar y evaluar las competencias que exige este nuevo paradigma, siendo quienes certificarán que el estudiante da cuenta de los conocimientos, habilidades, y actitudes más complejas de su plan formativo, las que sabemos, se esperan sean evidenciadas en el contexto práctico real. La experiencia práctica en la formación de las carreras de la salud es clave en el aprendizaje que los estudiantes requieren para un buen desempeño como profesionales.

Como menciona Kolb (2005), acerca de la Teoría de Aprendizaje Experiencial, que establece dos modos dialécticamente relacionados para obtener información, por una parte la experiencia concreta y la conceptua-

lización abstracta; mientras que para transformar la información requiere la observación reflexiva y la experimentación activa, elementos que son brindados y posibles de asir en los espacios prácticos formativos. En el estudio, se puede apreciar que el 82% de los estudiantes encuestados refieren que respecto de su intervención se incentiva y se facilita bastante condiciones para participar en diversas actividades como reuniones de equipo, visitas domiciliarias, instancias de intervención grupal e individual, todas ellas de carácter práctico que entregan la posibilidad de entrenar y mejorar los patrones mentales de respuesta ante situaciones interventivas similares. Muchos estudiantes, por lo tanto, completan su ciclo de aprendizaje cuando ponen en práctica sus habilidades y conocimientos, a través de la intervención con sujetos de terapia ocupacional, a pesar de esto, y dada la amplia gama de posibilidades de intervenciones que tienen los terapeutas ocupacionales, es que no es posible brindar un acercamiento práctico en todas las áreas del quehacer profesional en un año lectivo.

No obstante, y a pesar además de la valoración general positiva que entregan los/as estudiantes sobre la disposición de los docentes, por otra parte, llama la atención que la orientación general en el tránsito del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una formación centrada en el aprendizaje del estudiante, el tema de la toma de decisiones y la participación efectiva no se visualiza de acuerdo a la relevancia que amerita en el tránsito de paradigma como desafío. De modo que siendo este estudio preliminar y exploratorio, se mantiene abierta ciertas preocupaciones adelantadas respecto a la implementación y puesta en marcha de la innovación, de vacíos y significados de modelos educativos como el enfoque de competencia con bajo nivel de investigación, por lo cual, el seguimiento y estudios de dichas prácticas se plantean como crucial (Díaz, 2005). Sobre todo, cuando el cambio en el eje de los aprendizajes centrados en los/as estudiantes, se acompaña de todo un cambio o reestructuración de su proceso de conocimiento; que el aprendizaje se relaciona y está dado en un contexto; que el proceso de conocer se concibe como construcción en base a esquemas de interpretación (Vygotsky, 1977; Botella, 1994); que para hacer efectivo este proceso sería fundamental, que el "aprendizaje ocurra". El posible punto crítico entonces como tendencia actual de aprendizajes asociados a la adquisición de competencias es que no pueden inhibir procesos



críticos de aprendizaje, o que releven al estudiante al campo puramente de logro de destrezas tempranas.

Dado que, en el espacio práctico real el estudiante debe involucrarse activamente en cada etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje, adoptando inevitablemente un rol más protagónico, es que cobra mayor sentido ver al estudiante como un ser activo, autónomo y propositivo, que puede entender la realidad de muchas y diferentes maneras. Nos encontramos, por lo tanto, frente a un escenario de aprendizaje que debe brindar al estudiante la posibilidad de experiencias directas, donde es casi imposible no aprender, y lograr a través de diferentes canales asentar sus competencias para intervenir exitosamente como terapeuta ocupacional, sin olvidar la necesidad de guía continua que requiere, evitando a su vez situaciones que puedan interferir en la fluidez del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, aparece de manera destacada en el estudio, la disponibilidad docente, la preocupación, el acompañamiento y la entrega de conocimientos, todo lo cual favorece el proceso de aprendizaje.

De esta manera, podemos decir que el 83% de los estudiantes destaca el proceso de aprendizaje, por la disponibilidad docente, la preocupación, acompañamiento y entrega de conocimientos, todo lo cual fortalece las habilidades profesionales y personales descrito anteriormente en la Tabla 3, resulta interesante, del mismo modo, analizar la siguiente respuesta abierta realizada por un o una estudiante: *“Excelente docente de práctica, que se caracteriza por el trato respetuoso, amable y cooperador. Se destaca su entrega personal y profesional y la integración con el equipo y en las tareas asignadas, otorgándonos gran autonomía”*, la cual deja entrever el impacto positivo que ejerce un docente con atributos personales y profesionales.

En consecuencia, en este espacio podemos decir que nos encontramos con un campo inicial de tensión, por una parte, dada la cercanía entre tutor y estudiante en tanto contexto de intervención, es que aparece otro elemento que impacta en el aprendizaje: la guía que ejerce el docente sobre el aprendiz, según la cual con la observación de la actuación de otros se pueden adquirir patrones de conducta y habilidades cognitivas (Bandura, 1987) ya sea de carácter positivo o negativo su conducta tendrá un efecto sobre el estudiante. En relación a lo mismo, muchas veces podemos observar como los estudiantes adoptan estos patrones, incor-

porando los modos en que el tutor actúa profesionalmente, siguiendo las mismas lógicas en el razonamiento profesional y estilos de intervención. Además, se sabe en relación a los docentes clínicos, que características como las competencias clínicas, habilidades para transmitir conocimiento y cualidades personales, podrían influenciar en el aprendizaje que el estudiante tiene en dicho contexto (Cruess, Cruess y Steinert, 2008), lo que apoyaría la indicación de mayor atención sobre los centros y tutores de práctica de los estudiantes. Pero, por otra parte, dicho lugar o contexto de intervención no puede quedar sólo al efecto de imitación y cualidades personales que caben en procesos de facilitación; lo fundamental es que dicha práctica, en la medida que cobre mayor relevancia la participación se transforme en un “aprendizaje activo” e inclusivo; donde se elaboren procesos de aprendizaje significativos de las situaciones que ocurren con otros; donde el aprendizaje se formule a partir de preguntas problemáticas y mayor sentido; y se apunte a la formación estratégica de los/as estudiantes y sean capaces de rendir e ir más allá de sus objetivos propuestos (Jerez, 2015; Barrel, 2007).

CONCLUSIONES

Se muestra gran disposición de los docentes de práctica, preocupación, trabajo colaborativo, retroalimentación, etc.; por lo cual se puede establecer que dichas prácticas de intervención son decisivos contextos de aprendizaje. No obstante, la centralidad del proceso de enseñanza aprendizaje se mantiene aún según determinaciones directivas, donde los/as estudiantes reciben una gran cantidad de información quedando abierta las preguntas sobre el aprendizaje efectivo, activo y significativo y la centralidad de los estudiantes en el tránsito hacia un nuevo paradigma.

Respecto de las limitaciones de este estudio están dadas por sus propias condiciones de producción, las cuales están determinadas por un razonamiento disciplinario, el cual fija un ordenamiento de lo que se busca por perfil de egreso; por la singularidad específica y particular de un sujeto de estudio acotado a la cohorte del 2017; por su carácter exploratorio de una malla innovada que recién asiste a su primera generación de egreso; y por su localización y estudio de caso en la Escuela de Terapia Ocupacional, todo lo cual restringen su generalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, G. (1996). *Textos y Discursos. Introducción a la lingüística del texto*, Concepción, Universidad de Concepción.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época. 5(5), 99-115.
- Austin, J. L. (1955). *Como hacer cosas con palabras*, Edición electrónica de www.philosophia.cl
- Bajtin, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. España, Siglo XXI.
- Barrel, J. (2007). *Aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Editorial Manantial.
- Botella, L. (1994). *El ser humano como constructor de conocimiento: el desarrollo de las teorías científicas y las teorías personales*, FPCEE Blanquerna. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238767647_El_ser_humano_como_constructor_de_conocimiento_el_desarrollo_de_las_teorias_cientificas_y_las_teorias_personales
- Cruess, S., Cruess, R., y Steinert, Y. (2008). Role modeling, making the most of powerful teaching Strategy. *British Medical Journal* 336:718-21 doi:10.1136/bmj.39503.757847.BE.
- Días, M. (2010). *El sistema del Archivo por Michel Foucault*, en Interartive Editorial Board. Recuperado de <https://interartive.org/2010/07/foucault-archive>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación modelos de investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, vol. XXVII núm. 107, 57-84
- Facultad de Medicina (2012). *Modelo Educativo*. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- Farías, L. y López, C. (2013). La formación de pregrado de terapia ocupacional en Chile vista desde la perspectiva de los estudiantes: ¿cuál es la percepción de necesidades que tienen los estudiantes de terapia ocupacional en relación a su proceso de formación?. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 13 (1), 43-50.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets Editora.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial.
- Galicia, L.; Rodríguez, S. y Cárdenas, M. (2010). El proceso de integración del alumno al entorno clínico para el aprendizaje reflexivo. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM* (7)4, 53-61.
- Guasch, A.M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Revista Internacional de Arte*. (5) 157-183.
- Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, Diversidad e inclusión. Enfoque, Metodologías y recomendaciones para su implementación*. Departamento de Pregrado, Ediciones Universidad de Chile ISBN: N° 978-956-19-0888-8
- Kolb, A. (2005). *The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct, 200, 72. Recuperado de <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lsitechmanual.pdf>
- Larraín, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28(3), 283-301.
- Maingueneau, D. (2002). *Discours de savoir, communautés de savants*, Konrad Ehlich (Hg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektive*. Recuperado de <http://www.euro-sprachenjahr.de/Maingueneau.pdf>.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis de Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago, LOM Ediciones.
- Román, O. y Señoret, M. (2007). La relación docente-asistencial en el nuevo contexto que establece la reforma de salud. *Revista Médica de Chile*, 135(2), 251-256.
- Soto, P. y García M. A. (2011). Impacto de un modelo de integración docente asistencial en la formación profesional y el campo clínico. *Ciencia y Enfermería XVII* (3): 51-68.
- Troncoso, K & Hawes, G. (2007). Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias. Santiago: Dirección de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Universidad de Chile (s.f.), *Reforma de Pregrado, Universidad de Chile*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/reforma-del-pregrado/4827/antecedentes>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ed. Pléyade.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España, Crítica.

