

Artículo Original

Terapeutas ocupacionales y su rol docente: percepciones de profesionales y estudiantes universitarios

Occupational therapists and their teaching role: perceptions of professionals and university students

Terapeutas ocupacionais e seu papel docente: percepções de profissionais e estudantes universitários

Jose Ignacio Marchant Castillo^a 

^aUniversidad Andrés Bello – UNAB, Santiago, Chile.

Cómo citar: Marchant Castillo, J. I. (2023). Terapeutas ocupacionales y su rol docente: percepciones de profesionales y estudiantes universitarios. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3292. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO251732923>

Resumen

Introducción: En Chile, los terapeutas ocupacionales han ejecutado el rol docente desde 1963, aumentando su presencia en las instituciones de educación superior que han incorporado la terapia ocupacional a sus proyectos educativos. **Objetivo:** Describir las percepciones de terapeutas ocupacionales y estudiantes a respecto al proceso de adquisición y participación en el rol docente dentro de la región metropolitana de Chile. **Método:** Investigación cualitativa con un diseño exploratorio-descriptivo en la que se entrevistó, vía *online*, a docentes y estudiantes de terapia ocupacional, seleccionados de manera no probabilística. Participaron 13 personas, cuyas respuestas fueron analizadas en tablas de codificación selectivas y categorizadas en 8 subcategorías. **Resultados:** La motivación por transmitir los valores de la profesión y las experiencias al realizar docencia, son los principales factores que consideran los profesionales para mantener su rol docente en las universidades. Además, se evidenció la existencia de un desequilibrio ocupacional en las áreas de participación social, descanso y sueño dentro de los hábitos de rutina de los profesionales que se suman a la precarización del trabajo y la remuneración a la hora de mantener el rol docente. **Conclusión:** Los docentes terapeutas ocupacionales deben facilitar los procesos de exploración de posibilidades, motivando el desarrollo de competencias y validando los logros en los procesos de aprendizaje de la nueva generación de estudiantes tanto en formato presencial como a distancia.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, Enseñanza, Desempeño de Rol, Educación Superior, Docentes.

Recibido Mar. 15, 2022; 1ª Revisión Mar. 22, 2022; 2ª Revisión Oct. 10, 2022; Aceptado Oct. 21, 2022.

 Este es un artículo publicado en acceso abierto (*Open Access*) bajo la licencia *Creative Commons Attribution*, que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

Resumo

Introdução: No Chile, os terapeutas ocupacionais exercem a função docente desde 1963, aumentando sua presença em instituições de ensino superior que incorporaram a terapia ocupacional em seus projetos educacionais. **Objetivo:** Descrever as percepções de terapeutas ocupacionais e dos estudantes sobre o processo de aquisição e participação no papel docente na região metropolitana do Chile. **Método:** Pesquisa qualitativa com desenho exploratório-descritivo em que foram entrevistados professores e alunos de terapia ocupacional, no formato *online*, selecionados de forma não probabilística. Participaram 13 pessoas, cujas respostas foram analisadas em tabelas de codificação seletiva e categorizadas em 8 subcategorias. **Resultados:** A motivação para transmitir os valores da profissão e as experiências ao ensinar são os principais fatores que os profissionais consideram para manter o seu papel docente nas universidades. Além disso, evidenciou-se a existência de desequilíbrio ocupacional nas áreas de participação social, descanso e sono dentro dos hábitos rotineiros dos profissionais que se somam à precarização do trabalho e da remuneração na função docente. **Conclusão:** Os professores de cursos de graduação em terapia ocupacional devem facilitar os processos de exploração de possibilidades, motivando o desenvolvimento de competências e validando as conquistas nos processos de aprendizagem da nova geração de alunos, tanto no formato presencial como a distância.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Ensino, Desempenho de Papéis, Ensino Superior, Docentes.

Abstract

Introduction: In Chile, occupational therapists have performed the academic role since 1963, increasing their presence in higher education institutions that have incorporated occupational therapy into their educational projects. **Objective:** To describe the perceptions of occupational therapists and students, regarding the process of acquisition and participation in the academic role within the metropolitan region of Chile. **Method:** Research qualitative with an exploratory-descriptive design in which occupational therapy academics and students were interviewed online, and selected in a non-probabilistic manner. 13 people participated, whose responses were analyzed in selective coding tables and categorized into 8 subcategories. **Results:** The motivation to transmit the values of the profession and the experiences when teaching are the main factors that professionals consider maintaining their teaching role in universities. In addition, the existence of an occupational imbalance in the areas of social participation, rest, and sleep was evidenced within the routine habits of professionals. Also, there is the precariousness of work and remuneration when maintaining the teaching role. **Conclusion:** Occupational therapist academics should facilitate the exploration of possibilities processes, motivating the development of skills and validating the achievements in the learning processes of the new generation of students, both in face-to-face and distance formats.

Keywords: Occupational Therapy, Teaching, Role Playing, Education, Higher, Faculty.

Introducción

Los procesos de adquisición de roles y la participación de ocupaciones son aspectos abordables desde el marco de trabajo de la American Occupational Therapy Association (2020), en el mismo se señala que la formación de profesores es parte de los puntos claves en la agenda de investigación y una preocupación para la formación y el desarrollo profesional (Díaz et al., 2020; American Occupational Therapy Association, 2011). Sin embargo, Aravena et al. (2016) mencionan que un 49% de los terapeutas ocupacionales (TO) que realizan docencia, no se sienten capacitados para liderar un proyecto de investigación, lo que se reflejaría en la baja disposición que tienen los estudiantes de TO en relación a los procesos de investigación, la cual es menor en relación a otras carreras de salud (Maury-Sintjago et al., 2018). Dicha situación concuerda con Cruz & Pfeifer (2007) al exponer que la investigación en terapia ocupacional es poco frecuente y en muchas áreas disciplinares, escasa (Díaz et al., 2020; López Soler et al., 2018; Ansón, 2018).

Desde el anterior enunciado, se evidencia la necesidad de conocer los factores personales y ambientales que generan y perpetúan el cambio de posicionamiento identitario entre ser un TO-clínico y un TO-docente desde una práctica basada en la evidencia, ya que ésta aporta juicios y decisiones mejor contrastadas (Gonzalo et al., 2005) que permiten ejecutar un rol docente basado en la reflexión, que otorga agencia para realizar cambios y mejorar la propia docencia (Parra Esquivel, 2019; González Alonso et al., 2015), con el fin de impactar de manera positiva en los procesos educativos de estudiantes de pregrado, tanto en formato presencial como a distancia (Marchant Castillo, 2021; Marchant Castillo & Rodríguez Domínguez, 2021).

Según Suckel Gajardo et al. (2020), durante el pregrado de las pedagogías existen escasas oportunidades de formación teórica y práctica en la que se faciliten los espacios para los procesos de aprendizaje de la enseñanza y de la profesión docente, por lo que se hipotetiza que en terapia ocupacional habría un escenario similar en cuanto a las oportunidades para desarrollar el rol docente dentro de la formación, por lo que conocer las motivaciones y las experiencias subjetivas que permitieron la agencia para desarrollar el rol docente de los TO, se vuelve de suma importancia para el desarrollo de la profesión y los formadores de TO en un contexto laboral en el que, además de ser expertos en sus disciplinas, deben transmitir a otros sujetos la pasión de conocer el saber disciplinar (Cuesta Moreno, 2018), valorando y comprendiendo la complejidad de los escenarios de aprendizaje, los intereses y motivaciones de formación de los futuros TO (Villagra et al., 2021), mientras ejecutan actividades de investigación, extensión y gestión educativa (Walker, 2020).

De igual forma, se conoce que las distintas disciplinas poseen sus propias especificidades y, en consecuencia, reclaman una didáctica específica (Henaocastaño et al., 2010), exigiendo competencias asociadas a la apropiación de conocimiento didáctico para vehicular el saber disciplinario hacia el saber pedagógico con el objeto de cumplir con el acto educativo (Arcaya et al., 2009), pues poseen mayor especificidad en relación a las materias, contextos y roles de las personas que participan de dicho procesos (Leinhardt, 2001). Especificando aquí el rol del docente universitario en el área de la salud, el cual debe poseer cualidades en el aspecto ético bien definidas

por su campo profesional como tal, más el respeto y la responsabilidad frente al quehacer pedagógico (Henao-Castaño et al., 2010).

Señalando la heterogeneidad de la labor docente en el contexto universitario, se puede mencionar que es una práctica social compleja y específica que está atravesada por dimensiones disciplinares, organizacionales y otras que configuran condiciones materiales y simbólicas que, según Walker (2017), posicionan a los docentes ante demandas y grados de responsabilidad que promueven diferentes formas de relación con la institución y con las personas con las que interactúa, que finalmente, dan lugar a formas singulares de percibir, sentir y ejercer el rol docente.

Respecto a la participación del rol docente por parte del TO, cabe mencionar que se ha desarrollado desde 1963 en Chile (Camazón & Jara, 2016), consolidándose en los 22 programas educativos de pregrado dentro de las diversas universidades e instituciones de educación superior (IES) en la región Metropolitana (Mi Futuro, 2020). Y si bien, dentro de la revisión de la literatura, existieron hallazgos de artículos nacionales que hablaban sobre la participación de los TO en el contexto universitario (Dugnol-Menéndez et al., 2021; Moruno-Miralles et al., 2019; Camazón & Jara, 2016; Chaparro, 2013; Arcaya et al., 2011), estos se centraban en las metodologías de enseñanza o en su rol como docente clínico, dejando de lado las percepciones del profesional en su rol como docente de cátedras y el proceso para adquirir y mantenerse en dicho rol dentro de las IES.

Basados en la necesidad de cambiar estos precedentes, influir positivamente en la formación profesional (Ballarin & Toldrá, 2010), dar respuesta a las inquietudes del TO, ayudándoles a transformar sus prácticas docentes (Parra Esquivel, 2019) y colaborar con la agenda de investigación para la profesión, es que se puso el objetivo de describir los procesos de TO docentes y de estudiantes de IES en relación al proceso de adquisición y participación del rol docente dentro de la Región Metropolitana (RM) de Chile.

Método

La presente investigación cualitativa se enmarcó en un diseño exploratorio-descriptivo (Hernández, 2014; Hernández et al., 2006). Basado en la riqueza de los datos subjetivos que son recolectados en profundidad (Hernández et al., 2010) desde las diferentes vivencias y realidades de los TO que ejercen labores docentes y alumnos en el contexto universitario. La selección de la muestra fue de tipo intencional no probabilística, en la que la elección fue dada por las características que presentaban los participantes y no de la probabilidad que tenían para ser elegidos (Hernández et al., 2010). Para esto, se envió una invitación de participación por correo electrónico a los TO que ejercen docencia en IES privadas y públicas de la Región Metropolitana de Chile. Además, se captaron participantes por medio de redes sociales como Facebook, linkedin e Instagram que cumplieran con lo siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

| Inclusión | | Exclusión | |
|--|--|--|---|
| TO Docentes | Estudiantes | TO Docentes | Estudiantes |
| Ejecutar el rol docente durante el año 2020, independiente de la jornada (Completa, media o por horas) | Ejecutar el rol de estudiante durante el año 2020 | Haber ejecutado el rol docente en el pasado, pero no durante el año 2020 | Haber estado matriculado en el pasado pero no durante el año 2020 |
| Haber desempeñado el rol al menos un año | Estar en 4° año (7mo u 8vo semestre) de terapia ocupacional* | Poseer menos de un año de antigüedad como docente universitario | Cursar los primeros años del programa educativo (1° a 3° año) o en el internado profesional* (5° año) |
| Trabajar como docente en la RM | Estudiar en la RM | Trabajar como docente fuera de la RM | Estudiar fuera de la RM |

Tabla de autoría personal sobre criterios de inclusión/exclusión de los participantes. *Se excluyen a estudiantes que se encuentren realizando el internado profesional o el internado, ya que se encuentran en un proceso formativo diferente, en el que hay una transición ambiental de clase al ámbito de práctica en que su rol, de forma paralela, cambia de estudiante al de TO (Schell et al., 2019).

Se implementó un cuestionario de preguntas abiertas en base a 3 categorías teóricas provenientes del Modelo de Ocupación Humana, las cuales engloban los conceptos que permitieron organizar y comprender de manera detallada los datos obtenidos sobre las percepciones de los TO dentro del proceso de adquisición y construcción del rol docente, dichos elementos se describen en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías.

| Concepto | Elementos asociados | Descripción |
|-----------|--|--|
| Rol | Conceptualización del rol docente | Definición personal del conjunto de actitudes y comportamientos relacionados al rol docente |
| | Actividades/ Tareas asociadas al rol docente | Labores docentes |
| | Motivación por el rol docente | Deseo por la acción manifestada a través de la ocupación |
| Desempeño | Capacidad de desempeño objetiva | Capacidad de hacer cosas |
| | Capacidad de desempeño subjetiva | Experiencia subjetiva resultado de la realización de una actividad |
| Ambiente | Físico | Espacios y objetos donde se desempeña una acción |
| | Social | Grupos de personas y secuencias convencionales de acción orientadas a un propósito colectivo |

Tabla de autoría personal confeccionada a partir de las definiciones de Kielhofner (2011).

Dicho instrumento fue revisado por un pedagogo con magister en docencia y puesto a prueba por dos TO que, si bien cumplen los requisitos de inclusión propuestos en este

estudio, no se consideraban parte de la población en estudio. Esta medida buscó corroborar la validez de contenido de las preguntas por medio de expertos (Garrote & Rojas, 2015).

El cuestionario fue aplicado y grabado vía plataforma virtual Zoom, posterior a la autorización de los participantes. Este formato fue elegido por el contexto sanitario de Covid-19 y las recomendaciones de aislamiento social (Trilla, 2020).

La información obtenida se transcribió y organizó en matrices axiales, siendo un proceso auditado por 4 tesis de magister, quienes supervisaron la clasificación y categorización de las subcategorías emergentes. Finalmente, la información se codificó en matrices selectivas en las que se organizó el contenido temático en categorías emergentes (Abela, 2002).

La investigación fue aprobada por el comité de ética de la casa de estudios donde se realizó y contó con el consentimiento informado de todos los participantes, respetando así el aspecto bioético de autonomía en la participación voluntaria. Además, se resguardó la confidencialidad de los datos personales, respetando así, el aspecto bioético de la no maleficencia.

Resultados

Se obtuvo una convocatoria de 13 participantes en los que 3 pertenecían al género masculino y 10 al femenino, sin participantes de la comunidad trans o no binario (Tabla 3) (Marchant Castillo, 2020a).

En este sentido, como la mayoría de los testimonios provienen de experiencias de mujeres, las siguientes secciones serán abordadas con pronombres femeninos, para validar y visualizar la experiencia de las colaboradoras (Marchant Castillo, 2021).

Tabla 3. Distribución de participantes.

| Docentes TO de IES privadas | Estudiantes de TO de IES privadas | Docentes TO de IES públicas | Estudiantes de TO de IES públicas |
|------------------------------------|--|------------------------------------|--|
| 2 docentes de A (1h y 1 m) | 1 estudiante de A (m) | 1 docente de Z (h) | 1 estudiante de Z (m) |
| 2 docentes de F (m) | 2 estudiantes de B (1h y 1m) | - | - |
| 1 docente de G (h) | 1 estudiante de C (m) | - | - |
| - | 1 estudiante de D (m) | - | - |

Tabla autoría personal en la cual se expresa la distribución de participantes con relación al tipo de IES en la que participa (A, B, C, D, F, G, Z) y el género que posee, utilizando la abreviatura (m) para mujeres y (h) para hombres.

A partir de las 3 categorías mencionadas con anterioridad, emergieron 8 subcategorías (Ver Figura 1).

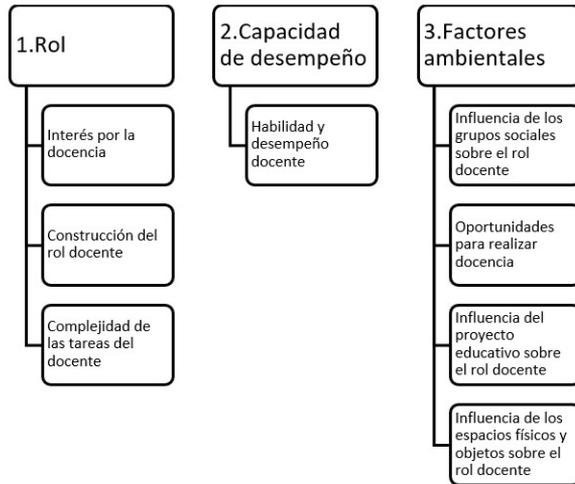


Figura 1. Categorías Emergentes. Figura de propia autoría en la que se visualizan las categorías y las subcategorías que se desprenden de ellas.

1. Categoría Rol, que según De las Heras (2015), corresponde a la capacidad para hacer cosas, y, la incorporación de un estatus definido, que puede ser personal o social, provisto por las condiciones de los componentes objetivos subyacentes físicos y mentales, y la experiencia subjetiva correspondiente (Kielhofner, 2011).

a) Subcategoría Interés del TO por la docencia

Desde la perspectiva De las Heras (2015), si consideramos el rol de docente como el resultado de cambios en la vida ocupacional de las TO, podemos observar un cambio del estatus ocupacional que estuvo motivado, en su mayoría, por experiencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el pregrado y los valores personales en relación a la propia conceptualización del grado de compromiso y especialización que debiese tener la docente TO en el proceso formativo de estudiantes universitarios. Esto se ve reflejado en las respuestas de algunas docentes entrevistadas que indican una baja satisfacción con su proceso de aprendizaje durante el pregrado, al compararse con profesionales formadas en otras IES.

[...] siento que mi educación no estuvo tan buena, hubo información que no me entregaron y tuve que aprender y desarrollar a la fuerza, y cuando egresé, tuve experiencias con otros profesionales que tenían una mejor formación.

Sin embargo, estas experiencias negativas no se limitan a la transmisión de conceptos o teorías, sino que también a la motivación, conocimiento e identidad de la propia disciplina:

Algunos profesores no lograron explicarme muy bien los aportes de los TO, no me transmitieron cierta motivación por algunas áreas; lo que me marco a la hora de iniciar el trabajo. Cuando me acerque a la docencia, quería ser un docente distinto, que el estudiante tenga varias oportunidades en su cabeza, multiplicar sus opciones.

b) Subcategoría Construcción del rol docente

La construcción del rol docente del TO se puede explicar por el patrón de participación activa y constante en las tareas docentes (De las Heras, 2015).

El rol docente es mezclar la visión del TO con el pedagogo, pudiendo reconocer la diversidad en el aula. Yo creo que el TO tiene todo integrado en nuestro ser.

Ya que,

[...] como TO logramos entender de mejor forma al estudiante y las formas en las que aprende.

En la mayoría de las respuestas se menciona que la construcción del rol docente está dada por la realización de tareas como dar clases, evaluar, preparar material, investigar, entre muchas otras. Evidenciando la concepción de la investigación como una actividad dentro del rol docente y no como un rol diferenciado y específico.

La participación en actividades de capacitación o formación docente es considerada importante para las entrevistadas, ya que colaboraría en una construcción docente crítica que se diferenciaría a la de sus figuras formadoras.

[...] es importante porque uno se va autoformando como docente, en ese proceso hay una autorreflexión de cómo fueron mis docentes, como me pasaban las materias y el académico que quiero llegar a ser.

Yo siento que cuando las asignaturas las dictan TO, son más situadas a la práctica, uno puede dar ejemplos que le ayudan a los estudiantes a aterrizar la materia.

Según Korthagen (2010), el centro de la formación docente parte desde la práctica hacia la teoría, con una visión que implica la continua interrelación entre ambas. Siendo esta una de las dificultades que deben abordar las docentes desde el primer año de pregrado, ya que hay una baja vinculación entre el conocimiento teórico y el quehacer profesional. A esto se suma que un importante número de TO desconoce el nacimiento y el estado de la disciplina en sus respectivos países (Lillo & Blanche, 2010).

Si bien la docente tiene la tarea desarrollar todas las potencialidades humanas en el proceso educativo (Henaó-Castaño et al., 2010) al ser una TO quien ejerce la docencia, también debería preocuparse por la participación y el desempeño de la comunidad educativa en el área de ocupación destinada a la educación (American Occupational Therapy Association, 2013), por lo que aun ejerciendo el rol docente, se deberían de promover estrategias que cumplan con los objetivos de la terapia ocupacional ya que;

[...] quizás los estudiantes no lo están pasando bien, están sobrecargados porque las universidades les exigen como maquinas, lo que difiere un poco del rol de TO.

Me ha tocado re motivar y dar aliento a aquellos que les cuesta algún ramo, eso es un desafío, estar acompañando a las personas que a veces cojean en el camino.

Lo que dialoga con lo planteado por Valverde (2016) en que algunas TO no llegarán a la última etapa de expertas, no porque no quieran, sino porque el camino por recorrer será tan complicado que se rehusarán a hacerlo, evidenciándose en el siguiente registro:

He tenido compañeros que se han querido matar por la sobre carga, un caso he sido yo, yo me he querido matar.

Es importante que las TO docentes, cuiden la salud mental y promuevan los procesos volitivos positivos, otorgando experiencias favorables pues, estas son fundamentales para que las alumnas elijan seguir participando del contexto universitario. Con esto, se contribuye a la prevención del suicidio, considerando que el 20,8% de estudiantes padece sintomatología depresiva (Pérez, 2015).

Hay que tratar de resguardar el equilibrio ocupacional del alumnado, su bienestar y que su experiencia universitaria no se vuelva una tortura.

Además, se mencionó que aparte de la labor docente, las TO que participen en IES deben contemplar dentro de sus tareas el:

[...] generar inclusión en el espacio de educación superior. Siendo un articulador de la comunidad educativa y las personas en situación de discapacidad y la diversidad en general". Puesto que, cualquier docente universitario puede generar docencia, investigación y vinculación con el medio. Sin embargo, los procesos de inclusión social son parte específica del rol de TO, promover la diversidad y la inclusión, ahí el TO tiene un rol para el cual puede estar más preparado que otros profesionales.

Requiriendo que las TO-docentes se hagan cargo de un área que está al debe en las IES, la cual tiene relación con liderar la inclusión educativa de la diversidad de población que habita (o debiese habitar) las IES (Infante, 2010).

Se rescatan los procesos volitivos positivos que le permitieron a las TO-docentes volver a elegir el participar del contexto educativo, aun cuando las condiciones laborales y el salario son menores al que el profesional TO pudiese optar en un contexto tradicional.

Me iría mejor como TO, pero la docencia, la hago porque me gusta.

[...] es una actividad desafiante, difícil, es una actividad que demanda mucho tiempo y puede ser súper satisfactoria intelectualmente.

Si se compara el perfil de ingresos de las profesoras, se evidencia una diferencia con el resto de los trabajadores, en general, las pedagogas que se desempeñan por cuenta propia ganan sobre un 100% más que aquellas que son empleadas, a diferencia de otras profesionales, la varianza de los ingresos laborales de las profesoras es muy baja, lo que significa que independiente de la calidad profesional, el salario está fijado por consideraciones ajenas al desempeño (Mizala & Romaguera, 2000), por ejemplo, el modelo de renta mercantil de las IES (Güechá Hernández, 2018) castiga a las docentes

más dedicadas a la enseñanza con peores remuneraciones que aquellas que priorizan la investigación (Contreras et al., 2019),

En este sentido puede que las percepciones de las docentes colaboradoras de esta propuesta en relación a sus remuneraciones estén ligadas a un bajo desarrollo en tareas de investigación, reafirmando el argumento introductorio de este escrito en relación a que la investigación en terapia ocupacional es poco frecuente y en muchas áreas disciplinares, escasa (Díaz et al., 2020; López Soler et al., 2018; Ansón, 2018), lo que influiría en el salario de las docentes que no se sienten capacitadas para realizar investigación y que no ven premiado su esfuerzo por el desempeño en el aula (Mizala & Romaguera, 2000).

c) Subcategoría Complejidad de las tareas docentes

Esta subcategoría hace referencia a las demandas que la realización de la tarea implica para el docente, de acuerdo a su capacidad y práctica previa en llevarla a cabo (De las Heras, 2015).

A uno se le contrata por horas de clases presencial, no se valora ni dictamina la hora no presencial [...] que requieren mayor tiempo.

En el área pública, hay un resguardo de horas para realizar actividades, que nunca son suficientes.

Es importante poder evidenciar la influencia que tienen las actividades del docente sobre los hábitos de rutina de las TO, ya que los hábitos pueden promover o dañar la salud (Fiese, 2007; Koome et al., 2012; Segal, 2004).

Respecto al anterior enunciado, se puede decir que la labor docente:

Interfiere en los hábitos de rutina, en el área de descanso y sueño, ya que uno usa el tiempo de noche, hasta tarde para revisar y preparar clases. También, afecta en la participación social, ya que he dejado de participar en compromisos. Y esto, no está considerado en los honorarios del docente.

Siendo la instauración de una rutina, en función a un rol, fundamental para el desempeño satisfactorio del mismo (Moncada et al., 2019).

"Yo trato de organizarme lo mejor posible, para tener tiempo de hacer otras actividades fuera del trabajo, pero no siempre me alcanza el tiempo".

Dentro de los testimonios se pueden abordar tres elementos importantes a destacar que tienen relación a la alta demanda de tiempo que conlleva ser docente, llegando a influir en el tiempo que se tiene para la realización óptima de las actividades básicas de la vida diaria, los honorarios que se otorgan por ejecutar dicho rol, lo que se relaciona directamente con el tipo de contrato al que está suscrito cada docente:

Hay que reconocer la diferencia entre las contrataciones y el tipo de visualización que se tiene a los docentes, a veces te contratan por las 4 horas de clase y solo eso, eso es precarización del trabajo.

Me gustaría que fuera mejor evaluado económicamente. Me parece que debiese ser una función mucho mejor remunerada, por el tiempo que demanda y por qué básicamente, es mucho más difícil hacer docencia que otras cosas que hace el TO, por lo que debiese haber un mejor reconocimiento económico para que uno tienda a hacer esas cosas.

Finalmente, se rescata que las IES públicas tendrían mejores mecanismos para resguardar las condiciones laborales de los docentes pues:

[...] en lo público te pagan las vacaciones, aun cuando se terminan las clases, hay espacio para realizar material y compartir con los estudiantes y colegas.

Mientras que en las IES privadas:

[...] habían muchas más funciones. Cumplía horas de clases, participar del proceso de acreditación, revisar temas académicos con relación a la malla curricular, revisión de la misión visión y planes de estudio, también estar encargada de la vinculación con el medio, en la que la escuela se contacta con la comunidad y así viceversa, realizando ciertas actividades como seminarios y otros. Aparte de las horas de docencia.

2. Categoría Capacidad de desempeño, que corresponde a la relación de fenómenos musculo esqueléticos, neurológicos, perceptivos emocionales y cognitivos, que resultan en capacidades básicas del cuerpo y la mente, y en la percepción única de estos (De las Heras, 2015, p. 34).

d) Subcategoría Habilidad y desempeño docente

Dentro de las habilidades, las entrevistadas concuerdan en que las habilidades de procesamiento serían las más significativas a la hora de desarrollar el rol docente.

[...] las más importantes y las que más cuesta dominar son las habilidades de organización, adaptación y flexibilidad, que quizá es obvio, pero no todos los docentes las tienen tan desarrolladas.

En cuanto a lo técnico, se obtuvo que para realizar docencia universitaria en el área de salud, no se solicitaría formación en el rol docente, si no que bastaría con el grado de magister en cualquier área disciplinar. Dicha situación es un problema pues se invisibiliza la formación en competencias metodológicas, de planificación y gestión de la docencia y de innovación que todo docente debe manejar (Torra Bitlloch et al., 2012; Mas Torelló, 2011).

Aun cuando no hay requerimientos formales en relación a la formación docente, la totalidad de los entrevistados han realizado cursos de capacitación durante el ejercicio del rol, los cuales fueron facilitados por las IES en las que trabajan. Además, refieren interés por seguir aprendiendo y mejorando su desempeño ocupacional en el rol docente.

Respecto a estudios de postgrado se tiene que, en las IES privadas, solo dos entrevistadas tienen estudios sobre docencia universitaria; diplomado y magister

respectivamente, mientras que el entrevistado de la IES pública, no posee educación de postgrado, pero si le gustaría realizar un diplomado en docencia universitaria.

Según las entrevistadas, dentro de la formación de pregrado de terapia ocupacional, las TO adquirirían diferentes habilidades que facilitarían el cumplimiento óptimo de su labor docente. Sin embargo, es importante destacar que la educación formal, como docente, es necesaria para ejecutar responsablemente el quehacer pedagógico (Henaocastaño et al., 2010), contribuyendo en la formación de la identidad profesional (Souto-Gómez et al., 2020):

[...] siento que los TO tenemos herramientas o somos formados en estrategias que aportan a la metodología de enseñanza. Estas pueden estar dadas a la formación en salud mental, estrategias de adaptación, actividades, etc.

Las estudiantes mencionaron dificultades en la aplicación de conocimiento de sus docentes. Sin embargo, reconocieron sus habilidades en la enseñanza.

”Tienen fortalezas y habilidades para poder enseñarte, la mayoría son muy teóricos, pero les falta aplicar”.

Otra de las falencias a mejorar tiene que ver con el área de investigación y el levantamiento de evidencia disciplinar científica

[...] la evidencia aún es débil en nuestra profesión, es importante seguir desarrollándolo para poder transmitirlo a otros profesionales.

Asimismo, las estudiantes refieren que el desempeño de las TO-docentes es bueno, basado en la motivación que transmiten y en las habilidades blandas que las profesionales puedan expresar. De la perspectiva de Mas Torelló (2011) y Torra Bitlloch et al. (2012), podemos mencionar que las TO docentes tendrían buen desempeño en sus competencias comunicativas e interpersonales.

Creo que el desempeño es bueno porque, la mayoría tiene buena disposición. Siempre se puede recurrir a ellos por mail.

Sin embargo, son evidentes las deficiencias técnicas que se deben mejorar:

Se nota que no son profesores, existiendo debilidades pedagógicas, que uno como alumno reconoce. Hay algunos que leen el power y otros que explican. También se ve reflejado en cómo realizan las pruebas y como evalúan. Deberían apreciar lo práctico por sobre la memorización.

3. Categoría factores ambientales, que comprende las características físicas, sociales, culturales económicas y políticas de los contextos personales que impactan en la motivación, organización y capacidad de desempeño de la persona (De las Heras, 2015).

e) Influencia de los grupos sociales sobre el rol docente

Si bien se identificaron sensaciones positivas y placenteras que el ejercicio del rol docente otorga a las profesionales, existieron testimonios que describieron sensaciones

de nerviosismo, inseguridad y ansiedad por parte de las TO a la hora de impartir otras materias y participar con nuevas alumnas, o al tener que cubrir asignaturas que no son de total dominio. Estas vivencias han hecho que las profesionales, muchas veces, hayan querido abandonar el rol, aun teniendo experiencia en el mismo.

Además, es prudente exponer las vivencias positivas de las docentes con el plantel educativo, específicamente la relación con el personal administrativo. Ya que estos, facilitarían la labor docente y con ello, las experiencias positivas al ejercer el rol:

[...] los administrativos [...] siempre tienen buena disposición para ayudar, te orientan y dan posibilidades a aquellos profesionales no docentes. Te recuerdan cosas como firmar el libro de clases y subir las notas. Hacen que tu proceso sea más llevadero, así te preocupas de solo hacer clases. Ese rol tiene un impacto positivo en quienes somos docentes.

Otro aspecto que considerar en esta subcategoría corresponde a las vivencias de las estudiantes, puesto que, este grupo social desarrolla expectativas (demandas) de desempeño sobre el rol docente que deberían cumplirse para que puedan comprometerse y participar de forma óptima en el contexto educativo. Dentro de estas demandas, se aprecian vivencias negativas en su proceso educativo pues, habría una escasa participación de TO en las asignaturas de primer año, ramos transversales y de investigación, dificultándoles la visualización de la labor de la TO en los diversos contextos laborales en los que participa.

”Mi profe de metodología no cacha nada de TO. En seminario de título, tengo una profe que no es TO, y te califica mal porque ni siquiera sabe que es terapia ocupacional”.

Respecto a este testimonio, podemos apreciar la influencia negativa de una docente no TO, sobre el desempeño académico y formativo de una estudiante de TO.

También, es importante destacar que dentro de las vivencias de los estudiantes, dos señalaron dificultades en base a temáticas de sexualidad, mencionando las prácticas machistas y la escasa sanción a docentes que, supuestamente, están acusados de acoso sexual en la carrera y siguen participando del mismo contexto que las estudiantes.

Tengo un profe que está acusado de acoso sexual. Y, éste profe no se fue, lo cambiaron de Carrera [...] Nos sentimos desamparadas y con frustración. Ves a tu agresor ahí caminando en la u, como si nada.

Se identifican marcadores de diferencia asociados al género, los cuales están basados en la construcción social heteronormada, en donde el hombre heterosexual está en lo alto de una jerarquía, por sobre la mujer (Galaz et al., 2016), dándose un extraño fenómeno, puesto que la terapia ocupacional es una disciplina feminizada (Mayorga & Jiménez, 2020) en la que el 80% de las TO registradas en la Super intendencia de salud en el año 2012, corresponden al género femenino (Mansilla Rivera et al., 2017).

Respecto a estos antecedentes, se desprende la influencia negativa que puede llegar a tener el docente sobre el desempeño de los estudiantes que podría generar una desadaptación ocupacional en el contexto universitario (Marchant Castillo, 2019) y reproducir condiciones de desigualdad frente al género, lo que instauraría un tipo de rol docente que iría en contra de las características que debiese tener un buen docente

(Henaó-Castaño et al., 2010) que respeta los principios éticos en la enseñanza universitaria (Murray, 1996).

f) Subcategoría Oportunidades para realizar docencia

Desde el ambiente social se facilita la exploración del rol docente a las estudiantes de pregrado, por medio de la asistencia a profesoras o en programas de ayudantías o acompañamiento a las nuevas alumnas, lo que es positivo a la hora de pensar en fortalecer el rol como docente durante el pregrado. Puesto que para que los procesos de aprendizaje de la enseñanza y de la profesión docente se lleven a cabo se deben facilitar los espacios (Suckel Gajardo et al., 2020). Sin embargo, la alta demanda educativa y los altos niveles de estrés (Blanco et al., 2012), impiden que las estudiantes de TO ejerzan el rol docente en dichos programas de ayudantía, habiendo una relación importante entre el estrés académico y el desempeño ocupacional, que incide de manera no satisfactoria en las estudiantes a nivel físico, psicológico y conductual (Blanco et al., 2012):

Hay muchos trabajos, así que ni siquiera da el tiempo de prestar ni dar resúmenes.

Respecto a las oportunidades de las profesionales para ejercer docencia, en su mayoría, refieren haber participado del rol docente luego de haber sido tutores de campos clínicos o guías en actividades prácticas, lo que dialoga con lo referido por las estudiantes en el hecho que durante el pregrado no tienen tiempo para participar de dichas oportunidades o simplemente no existieron dichas oportunidades dentro de sus procesos formativos.

g) Subcategoría Influencia del proyecto educativo sobre el rol docente

Respecto a los antecedentes obtenidos, se puede mencionar que los proyectos educativos que postulan las IES influyen y delimitan el rol docente de las TO, pues éstas deben cumplir las tareas, modificar métodos y limitar las propias demandas a lo descrito en los perfiles de egreso y a los requerimientos de participación de cada universidad, independiente de su condición (pública o privada), ya que cada una tiene una mirada distinta a la formación de las TO, en la que la profesional puede o no complementar dicha visión.

La demanda cambia según curso y Universidad, eso hace que tu rol cambie y, obviamente tiene que ver con el perfil de egreso, entonces, hay cosas que no puedes exigirles. Por ejemplo, manejo de inglés o un perfil investigativo. Entonces uno baja lo que les puede exigir y eso influye, hace que uno modifique sus propios métodos.

Si bien las IES otorgan lineamientos a las TO para cumplir de forma óptima con el rol docente, incluyendo oportunidades de capacitación, no se resguardan horarios ni se retribuye a los docentes por realizar dichas capacitaciones, siendo desarrolladas de forma voluntaria (Mas Torelló, 2012) y fuera del horario laboral. Además, puede que estos lineamientos no sean totalmente compatibles con los valores e intereses de los profesionales, generando incomodidad y limitando su actuar a la hora de ejercer su labor,

lo que a su vez influye en las estudiantes, coartando su interés por desarrollar el rol docente a futuro:

”Muchos profes mencionan que desde arriba los obligan a ser mala onda, los profes intentan hacer algo, pero no se puede”.

h) Influencia de los espacios físicos y objetos sobre el rol docente

En cuanto a la información obtenida, se puede apreciar como el ambiente físico impacta en el rol docente de diferentes formas, evocando participación, atención y el máximo desempeño (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1990; Kiernat, 1983; Lawton & Nahemow, 1973) o aburrimiento y desinterés (Kiernat, 1983), ansiedad o desesperanza (Kielhofner, 2011). Los objetos a su vez, son considerados importantes para desarrollar la labor de la TO-docente debido a que requieren elementos específicos orientados a la praxis profesional, como lo son los implementos de integración sensorial y materiales para órtesis. Además de los elementos generales como computadores y la señal de internet, para poder realizar las presentaciones en la sesión de enseñanza-aprendizaje. En base a esto, podemos mencionar que el desempeño de las TO-docentes se ve mermado, ya que pierden tiempo de participación en el rol al tener que recopilar los objetos necesarios para desarrollar la labor docente.

Según las entrevistadas, los espacios otorgan experiencias negativas, tanto a docentes como estudiantes;

[...] en el fondo el ambiente físico, determina la comodidad para que el estudiante mantenga la atención.

[...] a mí, las salas de la u no me gustan, son incómodas, son pequeñas, es difícil dirigirse a la audiencia, es incómodo.

Evidenciando una apreciación negativa sobre el espacio laboral dentro y fuera del aula:

*Creo que ha ocurrido una precarización los últimos años del espacio del docente
[...] El espacio de trabajo se pierde.*

Discusión

Según Henao-Castaño et al. (2010) en la formación de los profesionales del área de la salud, se requiere un docente que reivindique la enseñanza como una profesión, que además del conocimiento de la materia tenga conocimientos específicos para el nivel en el que se desempeña, pudiendo transmitir el conocimiento con diversas didácticas, de las que caracterizan al buen docente. Sin embargo, según los testimonios de las estudiantes, a las TO que realizan docencia aún les falta fortalecer el rol desde aspectos técnicos, lo que es significativo considerar ya que los estudiantes son productores de saberes, a los cuales hay que reconocer y validar (Valderrama, 2019). Basado en esto, se obtuvo registro de que las actuales docentes, no fueron motivados por sus docentes de pregrado en la profesión para la que se les ayudó a formarse (Zabalza, 2016), por lo que han buscado reivindicar el rol docente y desarrollarlo en base a las falencias de sus instructoras, lo cual es apreciado y reconocido por el alumnado.

De igual forma, se reconoce lo señalado por Berrueta Maeztu et al. (2008) en que las IES están demandando TO docentes con vocación, reflexivas, exploradoras, creativas, cooperativas y con proyectos de futuro, que manejen los conocimientos didácticos ya que estos son la parte más importante del conocimiento de la enseñanza (Gudmundsdottir, 1990). De este modo se espera que las docentes puedan mejorar sus niveles de competencia respecto a la investigación, para esto, Perea (2000) menciona que deben acercarse a una metodología que les ayude aprender a aprender y, dirigir la práctica hacia la adquisición de conceptos científicos por medio de una formación acreditada (Zabalza, 2016).

Siendo necesario que las TO que realizan docencia cumplan las demandas de las universidades y se capaciten técnicamente en la labor docente y en las tareas correspondientes. Sin embargo, es importante resaltar lo que señalan González-Palacios et al. (2021) en relación a que los profesores trabajan con alta intensidad y tiempos muy acotados, requiriendo realizar actividades fuera de horario para responder a las exigencias de su trabajo, lo que respalda los hallazgos obtenidos en esta investigación e invita a reflexionar sobre el equilibrio ocupacional de los docentes universitarios y a valorar el esfuerzo de los docentes y sus habilidades para adaptarse a las diversas demandas que se le presentan (Marchant Castillo, 2021), pudiendo ser remunerados por su desempeño en el aula y no tan solo por su productividad académica.

Conclusiones

En cuanto a la información obtenida, se puede afirmar que el objetivo de esta investigación fue cumplido cabalmente, ya que se logró describir las percepciones de TO que ejercen labores docentes y de estudiantes de 7 IES con respecto al proceso de adquisición y participación en el rol docente dentro de la RM de Chile. Si bien la muestra fue heterogénea y escasamente representativa, se pudo evidenciar similitudes en los relatos de las TO-docente en los diversos tópicos abordados.

Respecto a los procesos de adquisición del rol docente de las TO, se puede concluir que el interés por la docencia aparece en la infancia y se fortalece bajo procesos volitivos poco satisfactorios durante el pregrado, estos factores han motivado a evitar la reproducción de experiencias negativas y la baja causalidad personal de las estudiantes y futuras profesionales respecto al no cumplimiento de las demandas del rol docente, teniendo que transmitir la identidad y prácticas profesionales desde el primer año de carrera, en asignaturas generales y esencialmente en procesos de investigación y producción académica, puesto que las estudiantes requieren de la profesional para que esta acompañe y cumpla con las especificidades disciplinares de dicho proceso, otorgándole vivencias positivas al estudiantado.

En cuanto a la participación del rol docente, se destaca la visión infravalorada de la investigación, la cual es reducida a una tarea dentro del rol docente y no como un rol que se desarrolla en paralelo. Además, se obtuvo que las tareas de gestión y administración educativa, son las actividades menos significativas para las profesionales y aquellas que demandan la mayor cantidad de tiempo, mientras que el interés y las experiencias subjetivas al realizar docencia en el aula son factores clave para que se logre un cambio de posicionamiento de la identidad de TO clínico y se perpetúe la adaptación ocupacional del rol de docente en las IES.

Es importante destacar que, en su mayoría, las docentes mencionaron como negativos los factores ambientales, tanto el espacio físico y los objetos para la realización de la labor docente, lo que se suma a elementos organizacionales como la precarización en los contratos a honorarios, ya que no consideran vacaciones pagadas, actividades no lectivas, o prestaciones de salud. Asimismo, los salarios no corresponden a las horas que la TO destina para desarrollar el rol docente, estando muy por debajo de lo que pudiesen obtener en una praxis clínica. Dichos elementos tienen una influencia negativa sobre los hábitos de rutina de las TO docentes, generando un desequilibrio ocupacional en las áreas de participación social y descanso y sueño.

Otro hallazgo significativo es el escaso abordaje que las docentes tienen con las alumnas en relación al área de sexualidad, evidenciándose ambientes machistas y hostiles en los que se mantienen a figuras de poder que impactan negativamente en la participación y desempeño ocupacional de las estudiantes (Marchant Castillo, 2019, 2020b, 2022). Esto es significativo ya que la terapia ocupacional es, en su gran mayoría, ejecutada por mujeres cis género en los roles de docentes y estudiantes, y en la que la mayoría de estudiantes varones, se alejan del modelo de masculinidad hegemónica (Mayorga & Jiménez, 2020), lo que invita a revisar la diversidad de perfiles docentes que ejercen docencia en las diversas IES.

Finalmente, se debe considerar que al ser TO y docente, se tiene la obligación de desarrollarse ética y responsablemente en ambos roles, buscando obtener el mejor desempeño posible, por medio del uso de las mejores estrategias, didácticas y herramientas tecnológicas, acorde a las necesidades y a las formas de aprendizaje que presentan las nuevas generaciones de estudiantados, influyendo de manera positiva en la salud mental de las jóvenes y adultas, previniendo situaciones complejas como la baja causalidad personal, el acoso u abuso sexual y los altos niveles de estrés, que puedan guiar a las estudiantes a optar por el abandono de la carrera o medidas fatales como el suicidio. Facilitando procesos de exploración, motivando el desarrollo de competencias y validando los logros en los procesos de aprendizaje, basándose en el respeto de los derechos humanos y en las características personales, que definen a cada participante de la comunidad educativa como un ser único en el mundo, aun cuando cumplan o no con los estereotipos de género.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Espanha: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2011). The philosophical base of occupational therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(Suppl. 6), S65. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2011.65S65>.
- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2013). Occupational therapy practice framework: domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(Suppl. 1), S1-S48. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2014.682006>.
- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2020). *Marco de trabajo para la practica de terapia ocupacional: dominio y proceso*. Chile: AOTA.
- Ansón, E. M. H. (2018). *Propuesta de un programa de intervención en roles y rutinas en pacientes de oncología pediátrica desde terapia ocupacional en procesos hospitalarios* (Trabajo de grado). Universidad de Zaragoza, Espanha. Recuperado el 8 de mayo de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/324149357.pdf>

- Aravena, C. J., Gajardo, J. J., & Molina, Q. A. (2016). ¿Qué pensamos de la investigación en terapia ocupacional? Percepción de un grupo de estudiantes y docentes en Chile. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(2), 175-183. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2016.44761>.
- Arcaya, M. P., Sepúlveda, J. M., & Cantero, D. S. M. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones. *International Journal of Morphology*, 27(3), 743-750.
- Arcaya, M., Nome Farbinger, S., Mansilla Sepúlveda, J., & Mejías Stiven, R. (2011). Relación entre rendimientos académicos y estrategias metodológicas en dos grupos de estudiantes novatos de las carreras de Terapia Ocupacional y Nutrición-Dietética en la Universidad Mayor en Temuco. *International Journal of Morphology*, 29(2), 661-666. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022011000200060>.
- Ballarin, M. L. G. S., & Toldrá, R. C. (2010). A trajetória do pesquisador e da iniciação científica no curso de graduação em Terapia Ocupacional da PUC-Campinas. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 9(2), 67-79.
- Blanco, G., Angulo, Y., Contreras, J., Pacheco, Y., & Vargas, V. (2012). Estrés y desempeño ocupacional en estudiantes de terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1), 11-22. <http://dx.doi.org/10.5354/0717-6767.2012.22048>.
- Berrueta Maeztu, L. M. B., Mainar, B. J. R., Cabeza, C. A., Lozano, G. S., Ortega, R. C., & Garlito, C. P. (2008). Organizaciones profesionales de terapia ocupacional e identidad profesional. *TOG (A Corunã)*, 2(2), 128-160.
- Camazón, C. P. D., & Jara, R. M. (2016). Tutorías en educación superior: posibilidades para la terapia ocupacional. *TOG (A Corunã)*, 13(23), 1-15.
- Chaparro, R. E. (2013). Nivel de aprobación de las competencias profesionales de los estudiantes, aplicadas por docentes de práctica clínica: experiencia. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 13(2), 21-32. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2013.30212>.
- Contreras, F. G., Rivas, L. A., & Vargas, M. B. (2019). Aproximación teórica a elementos asociados a las remuneraciones académicas en las universidades estatales chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(86), 375-393.
- Cruz, D. M. C., & Pfeifer, L. I. (2007). Contribuciones de la investigación científica a la formación Profesional: ¿qué piensan los estudiantes de terapia ocupacional? *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (7), 13-21. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2007.72>.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cuesta Moreno, O. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3292>.
- De las Heras, C. G. (2015). *Desarrollo de integración de la teoría y la práctica del MOHO: modelo de ocupación humana*. España: Síntesis.
- Díaz, E. A., Jurado, C. G., & Meneses, I. N. (2020). *Elaboración de una agenda de investigación para terapia ocupacional en salud física 2020*. Santiago de Cali: Universidad Del Valle.
- Dugnot-Menéndez, J., Jiménez-Arberas, E., Ruiz-Fernández, M. L., Fernández-Valera, D., Mok, A., & Merayo-Lloves, J. (2021). Resolución de casos clínicos como metodología docente en Terapia Ocupacional. In *CIVINEDU 2021: 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 264-268). Madrid: Adaya Press.
- Fiese, B. H. (2007). Routines and rituals: opportunities for participation in family health. *OTJR*, 27(Suppl. 1), 41S-49S. <http://dx.doi.org/10.1177/15394492070270S106>.
- Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Critical views on educational intervention in sexual diversity. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111.
- Garrote, P. R., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (18), 124-139.

- González Alonso, M. Y., Santamaría Vázquez, M., Guijo Blanco, V., & Ortiz Huerta, J. H. (2015). Aplicación del aprendizaje cooperativo en terapia ocupacional. In *Anais da 13ª Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: ICE.
- González-Palacios, Y. L., Ceballos-Vásquez, P. A., & Rivera-Rojas, F. (2021). Carga mental en profesores y consecuencias en su salud: una revisión integrativa. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2808. <http://dx.doi.org/10.1590/2526-8910.ctoar21232808>.
- Gonzalo, N. G., Areosa, L. A., & Prieto, J. R. (2005). TOBE” o no” TOBE”, actitudes para la práctica de la terapia ocupacional basada en la evidencia (TOBE). *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia. TOG (A Coruña)*, (2), 1-28.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52. <http://dx.doi.org/10.1177/002248719004100306>.
- Güechá Hernández, J. F. (2018). Vega Cantor, Renán. La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior. La Habana, Ocean Sur, 2015, 546 págs.. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 20(2), 353-361. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v20n2.70343>.
- Henaó-Castaño, Á. M., Núñez-Rodríguez, M. L., & Quimbayo-Díaz, J. H. (2010). El rol Del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichan*, 10(1), 34-42.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. D. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Lucio, P. (2006). Concepción o elección del diseño de investigación. In R. Hernández, C. Fernández-Collado & P. Lucio (Eds.), *Metodología de la investigación* (pp. 195-270). México: McGraw Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>.
- Kielhofner, G. (2011). *Terapia ocupacional: modelo de ocupación humana. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- Kiernat, J. M. (1983). Environment the hidden modality. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics*, 2(1), 3-12.
- Koome, F., Hocking, C., & Sutton, D. (2012). Why routines matter: the nature and meaning of family routines in the context of adolescent mental illness. *Journal of Occupational Science*, 19(4), 312-325. <http://dx.doi.org/10.1080/14427591.2012.718245>.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-101.
- Lawton, M. P., & Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 619-674). Washington: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10044-020>.
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: a commonplace for teaching and location for contrast. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 333-357). Washington: American Educational Research Association.
- Lillo, S. G., & Blanche, E. I. (2010). Desarrollo de la terapia ocupacional en Latinoamérica. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2), 207-2017. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2010.10566>.
- López Soler, N., Martínez Montesinos, M. A., & Martínez Pino, M. (2018). El rol investigador del terapeuta ocupacional en la esclerosis múltiple. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 4(1), 47-51.
- Mansilla Rivera, M. I., Astete Valdebenito, N. C., Garrido Salazar, L. C., & Maldonado Molina, F. C. (2017). Terapeutas ocupacionales: influencia del género en su desempeño laboral. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 155-163. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46388>.

- Marchant Castillo, J. (2019). Posibles abordajes de terapia ocupacional en la educación sexual de niños, adolescentes y jóvenes lesbianas, gay, bisexuales y transgéneros. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 63-72. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2019.53411>.
- Marchant Castillo, J. I. (2020a). Terapia ocupacional en la inclusión laboral de personas trans. Un ensayo reflexivo. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 11-25.
- Marchant Castillo, J. I. (2020b). *Posibles abordajes de terapia ocupacional en educación sexual de población infanto-juvenil LGBT: una revisión sistemática*. Madri: Editorial Académica Española.
- Marchant Castillo, J. (2021). Influencia del covid-19 en el rol docente. *UCMaule*, (60), 76-89. <http://dx.doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>.
- Marchant Castillo, J. I. (2022). Terapia ocupacional, sexualidad e investigación para las políticas públicas. *Contexto*, 8(8), 51-61. <http://dx.doi.org/10.54761/contexto.num8.14>.
- Marchant Castillo, J. I., & Rodríguez Domínguez, J. E. (2021). Vinculándose con la telemedicina: experiencias de terapia ocupacional en un servicio de neuropsiquiatría infantojuvenil. *Contexto*, 7, 31-40. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.5711719>.
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2012.6109>.
- Maury-Sintjago, E. A., Henríquez-Riquelme, M., Valenzuela-Figueroa, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2018). Disposición a la investigación científica en estudiantes de ciencias de la salud. *Horizonte Médico*, 18(2), 27-31. <http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n2.05>.
- Mayorga, A. V., & Jiménez, D. S. (2020). Implicancia de las masculinidades en la elección de la carrera de terapia ocupacional en estudiantes hombres. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 1-10.
- Mi Futuro. (2020). *Buscador de carreras*. Recuperado el 15 de marzo de 2022, de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-carreras/?tipo=carrera>.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2000). Remuneraciones al pizarrón. *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, 4(1), 65-88.
- Moncada, E. K. L., Sarmiento, J. S. F., Cámaro, M. F., & Medina, R. A. O. (2019). Participación Ocupacional, Hábitos y Rutinas en el rol estudiantil de los adolescentes. *Cuidado y Ocupación Humana*, 3.
- Moruno-Miralles, P., Talavera-Valverde, M. Á., & Reyes-Torres, A. (2019). Razonamiento clínico en terapia ocupacional: una revisión narrativa. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 153-159. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.67829>.
- Murray, H. (1996). *Ethical Principles in University Teaching*. North York: Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Parra Esquivel, E. I. (2019). *La calidad en los procesos académicos de enseñanza aprendizaje en los programas de terapia ocupacional en latinoamérica. Estudio de casos: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Chile y Universidad Nacional de Colombia (2006-2018)*. Bogota: Universidad Santo Tomás.
- Perea, C. (2000). El concepto de competencia y su aplicación en el campo de la educación. *ASED Col*, 44-45.
- Pérez, P. F. (2015). *Evaluación de ansiedad y depresión en estudiantes de primero de Grado en Psicología y Grado en Terapia Ocupacional* (Trabajo fin de grado). Recuperado el 15 de marzo de 2022, de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187808/TFG_FuentesPerez.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Schell, B. A., Boyt, G. G., & Scaffa, M. E. (2019). *Willard & Spackman: terapia ocupacional*. España: Editorial Medica Panamericana.
- Segal, R. (2004). Family routines and rituals: a context for occupational therapy interventions. *The American Journal of Occupational Therapy*, 58(5), 499-508. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.58.5.499>.

- Souto-Gómez, A. I., Rial-Sánchez, A. F., & Talavera-Valverde, M. A. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *ESE. Estudios sobre Educación*, 38, 29-57. <http://dx.doi.org/10.15581/004.38.29-57>.
- Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G., Sáez Núñez, G., & Campos Saavedra, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>.
- Torra Bitlloch, I., De Corral Manuel de Villena, I., Pérez Cabrera, M. J., Pagès Costas, T., Valderrama Valles, E., Márquez Cebrian, M. D., Sabaté Díaz, S., Solà Ysuar, P., Hernández Escolano, C., Sangrà Morer, A., Guàrdia Ortiz, L., Estebanell Minguella, M., Patiño Maso, J., González Soto, À. P., Fandos Garrido, M., Ruiz Morillas, N., Iglesias Rodríguez, M. C., Tena Tarruella, A., & Triadó Ivern, X. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2012.6096>.
- Trilla, A. (2020). Un mundo, una salud: la epidemia por el nuevo coronavirus COVID-19. *Medicina Clínica*, 154(5), 175-177. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2020.02.002>.
- Valderrama, C. (2019). Terapias Ocupacionales del Sur: una propuesta para su comprensión. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(3), 671-680. <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1859>.
- Valverde, M. Á. T. (2016). *Jornadas de Tutelaje en el Campo de la Fisioterapia y la Terapia Ocupacional*. Recuperado el 15 de marzo de 2022, de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12206/DOSSIER%20TALAVERA_VALVERDE_MA_JORNADAS_MALAGA2016.desbloqueado.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Villagra, A., Amaral, A., Zúñiga, S., Marín, E., González, S., Tarqui, L., & Cedeño, T. (2021). Aula abierta: una experiencia colaborativa entre profesionales y futuros profesionales de terapia ocupacional en Latinoamérica y el Caribe. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 7(1), 12-16.
- Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-35. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141402>.
- Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. <http://dx.doi.org/10.36857/resu.2020.193.1028>.
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.

Autor para la correspondencia

Jose Ignacio Marchant Castillo
e-mail: jimarchant@miuandes.cl

Editor de sección

Profa. Dra. Daniela Testa