

Artículo Original

Exploración sobre pertinencia y calidad de los programas de formación en terapia ocupacional en países de América Latina

Exploration of the relevance and quality of occupational therapy training programs in Latin American countries

Análise da relevância e da qualidade dos programas de formação em terapia ocupacional em países da América Latina

Livet Rocío Cristancho González^a , Fátima Corrêa Oliver^a 

^aUniversidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

Cómo citar: Cristancho González, L. R., & Oliver, F. C. (2026). Exploración sobre pertinencia y calidad de los programas de formación en terapia ocupacional en países de América Latina. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 34, e3947. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto.404339473>

Resumen

Introducción: Los programas de formación en terapia ocupacional en América Latina se crearon en la década de 1950, sus planes de estudio se encargan de identificar y responder necesidades locales atendiendo principios de calidad y pertinencia social, contando con estudios sobre la formación realizados desde 2014, sin embargo, aún no se cuenta con un panorama general sobre los programas académicos en la región. **Objetivo:** Describir características que responden a pertinencia y calidad en los programas de formación de pregrado en terapia ocupacional en América Latina. **Metodología:** Estudio exploratorio con perspectiva hermenéutica, en cuatro fases: identificación de programas, búsqueda en sitios electrónicos, cuestionario virtual, procesamiento y análisis. **Resultados:** Se identificaron 142 programas de pregrado en 15 países, ofertados por 123 Instituciones de Educación Superior, 57% privadas y 43% públicas, 53% programas aprobados por la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT). Los currículos abarcan de 5 a 10 semestres con grado de licenciado para 8 semestres y profesional para 9 a 10 semestres. 54% de docentes tienen formación especializada y 25% maestría o doctorado. **Conclusiones:** Los programas académicos de pregrado en terapia ocupacional en la región están mayormente representados por Argentina, Chile, Brasil y Colombia, en territorios urbanos y vinculados a instituciones de salud, con estructuras curriculares según lineamientos de la WFOT donde el principal recurso es el docente, avanzando en términos de especialización y formación.

Palabras clave: Universidades, Terapia Ocupacional, Docentes, Currículum.

Recibido Sept. 16, 2024; 1ª Revisión Jul. 1, 2025; 2ª Revisión Oct. 13, 2025. Aceptado Dic. 31, 2025.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

Abstract

Introduction: Occupational therapy training programs in Latin America were created in the 1950s. Their curricula are designed to identify and respond to local needs in accordance with principles of quality and social relevance, based on studies on training conducted since 2014. However, there is still no overall picture of academic programs in the region. **Objective:** To describe the characteristics that contribute to the relevance and quality of undergraduate occupational therapy training programs in Latin America. **Methodology:** Exploratory study with a hermeneutic perspective, in four phases: program updates, website searches, online questionnaire, processing, and analysis. **Results:** We identified 142 undergraduate programs in 15 countries, offered by 123 higher education institutions, 57% private and 43% public, with 53% programs approved by the World Federation of Occupational Therapy (WFOT). The curricula range from 5 to 10 semesters, with a bachelor's degree for 8 semesters and a professional degree for 9 or 10 semesters. Fifty-four percent of teachers have specialized training and 25% have a master's or doctoral degree. **Conclusions:** Undergraduate academic programs in occupational therapy in the region are mainly represented by Argentina, Chile, Brazil, and Colombia, in urban areas and identified in medical fields, with curriculum structures according to WFOT guidelines, where the main resource is the teacher, advancing in terms of specialization and training.

Keywords: Universities, Occupational Therapy, Faculty, Curriculum.

Resumo

Introdução: Os programas de formação em terapia ocupacional na América Latina foram criados na década de 1950. Os seus planos de estudo têm como objetivo identificar e responder às necessidades locais, atendendo aos princípios de qualidade e relevância social, com base em estudos sobre a formação realizados desde 2014. No entanto, ainda não existe uma visão geral dos programas acadêmicos na região. **Objetivo:** Descrever as características que respondem à pertinência e qualidade dos programas de formação de graduação em terapia ocupacional na América Latina. **Metodologia:** Estudo exploratório com perspectiva hermenêutica, em quatro fases: atualização de programas, pesquisa em sites eletrônicos, questionário virtual, processamento e análise. **Resultados:** Foram identificados 142 programas de graduação em 15 países, oferecidos por 123 instituições de ensino superior, 57% privadas e 43% públicas, 53% dos programas aprovados pela Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais (WFOT). Os currículos abrangem de 5 a 10 semestres, com graduação em 8 semestres e profissionalização em 9 ou 10 semestres. 54% dos docentes têm formação especializada e 25% mestrado ou doutorado. **Conclusões:** Os programas acadêmicos de graduação em terapia ocupacional na região são representados principalmente pela Argentina, Chile, Brasil e Colômbia, em territórios urbanos e identificados com áreas médicas, com estruturas curriculares de acordo com as diretrizes da WFOT, onde o principal recurso é o docente, avançando em termos de especialização e formação.

Palavras-chave: Ensino Superior, Terapia Ocupacional, Docentes, Currículo.

Introducción

La educación superior en América Latina es campo de cambios históricos, sociales y políticos (Martínez et al., 2023), surgió en el siglo XVI, durante la colonización, como un instrumento de poder y control cultural por el modelo de Europa (Souza, 2018), reflejando tensiones, aspiraciones y desigualdades educativas de las sociedades latinoamericanas que persisten (Souza, 2018).

Desde Argentina, la Reforma Universitaria de Córdoba¹ (1918), influenció la democratización de la educación y la autonomía universitaria en toda la región con ingreso de la clase media a las instituciones educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998; Stolowicz, 2005; Tünnermann, 2008; Suasnábar, 2018). Fue el primer cuestionamiento de la universidad latinoamericana tradicional a las marcas coloniales por la autonomía universitaria antioligárgica, accidentada y a veces trágica, con presencia de grupos sociales y movimientos populares². Dichas disputas permitieron importantes reformas como la Reforma Universitaria en México (1933), con la Revolución Mexicana, la de Uruguay en (1958), Chile y Brasil (1968), con intensas luchas estudiantiles incluso, en Brasil, durante la dictadura militar buscaron modernizar y democratizar el acceso a la educación superior gratuita vinculándola como derecho humano (Stolowicz, 2005; Marsiske, 2018).

En 1990, las reformas neoliberales en contexto de globalización aumentaron la participación de instituciones privadas de educación superior, promoviendo mercantilización del conocimiento con reducción del financiamiento público e incremento de estudiantes pagando tasas económicas (Carrasco, 2020). Dichas reformas promovieron articular calidad, competitividad y ciudadanía, incentivando individuos con habilidades que respondieran a las demandas de modernidad y mercado, desconectadas de necesidades sociales pretendidas en la democratización de la educación. Esto coincide con aparición de programas de aseguramiento y medición de la calidad, flexibilidad curricular, y enfoque por competencias (Martínez, 2004, como se cita en Vázquez, 2015).

Con este panorama, La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1998), Declaración de Incheon (2015), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), proponen cobertura universal de la educación como bien público y social enfatizando en garantizar acceso equitativo, calidad y relevancia de la educación superior en un mundo globalizado (Souza, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015a, 2020). En el informe Educación para Todos (2000-2015), la UNESCO destacó los desafíos sobre acceso e inclusión, pues, aunque la expansión de matrícula universitaria aumentó de 1,5 millones a 21 millones en Latinoamérica y el Caribe en las 3 últimas décadas, las tasas de acceso a la educación superior en la mayoría de los países son más bajas en las comunidades indígenas y rurales, en comparación con las áreas urbanas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015b; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2020). Paralelamente, las conferencias mundiales sobre educación superior (CMES)³ celebradas en París (2018) y en Barcelona (2022), destacan la contribución educativa con enfoque en derecho como bien público y la educación inclusiva

¹ Reforma de Córdoba: se le llamó "Movimiento de Córdoba por haber sido impulsado por estudiantes en el año 1918 en Córdoba, Argentina. Promovió una reforma profunda de las universidades de América Latina" (Tünnermann, 2008). Entre 1918 y 1924 fueron enarbolados los principios de "Córdoba" sobre democracia universitaria y verdadera renovación pedagógica y científica. En 1921 se reunió en México el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, que fue seguido por el de Montevideo con los principios de "verdadera democracia universitaria", verdadera renovación pedagógica y científica" y "verdadera popularización de la enseñanza". Entre 1918 y 1924 esos principios fueron enarbolados por los estudiantes chilenos, uruguayos, los colombianos desde Medellín, los cubanos encabezados por Julio Antonio Mella, y los peruanos. El movimiento peruano, exigía que se abrieran las puertas de la educación para la mayoría del pueblo indio y mestizo trabajador excluido, y crearon las Universidades Populares González Prada, a las que acudían obreros y fue así como a final de los cuarenta del siglo XX, casi todos los países reconocían a la universidad estatal la autonomía académica (Stolowicz, 2005, p. 141).

² La reforma universitaria de 1958, en Uruguay, una de las más profundas en su momento, fue producto de un movimiento de masas con la consigna "obreros y estudiantes unidos y adelante". En Chile, el movimiento de reforma de 1968-69 en la Universidad de Chile, forma parte de ese avance popular que permite el triunfo de la Unidad Popular en 1970 (Stolowicz, 2005, p. 140).

³ CMES reuniones claves para la visión global sobre el papel, las funciones y desafíos de la educación superior en el mundo organizadas por la UNESCO. La primera y segunda conferencias mundiales se desarrollaron en 1998 y 2009 en París (Francia). Posteriormente y por efecto de la pandemia se desarrolló la tercera conferencia mundial en Barcelona (2022).

y equitativa para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022a, 2024c).

Este artículo dialoga con las declaraciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior CRES-2018 y CRES+5⁴ -2024, realizadas en Cartagena y Brasilia, que tienen relación con las CMES. Corresponde al Eje 1 sobre la Educación Superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe que se enfoca en el objetivo cuatro de los ODS para “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” y la permanente transformación de la educación superior respondiendo a los complejos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales de la sociedad contemporánea. El llamado de la CRES+5 es a sistemas de educación superior con compromiso social, inclusión y democratización del conocimiento en la garantía de los derechos humanos y evaluación o acreditación de los programas de educación superior priorizando los panoramas actuales. Se busca trabajar por la emancipación social, la integración solidaria de América Latina y luchar contra la mercantilización y privatización de los sistemas educativos con programas que permitan gratuidad y acceso de la educación independiente del tipo de institución, pública o privada (Souza, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019, 2022b, 2024a, 2024b, 2024c).

En los planes de educación, la declaración promueve acción de los países en acceso gratuito superando la exclusión de población de menor nivel socioeconómico y flexibilizando la asistencia y continuidad de estudios de acuerdo a contextos de vida. Además, elevar el perfil académico y social de la profesión docente con formación permanente y mejorar la pertinencia y la calidad en procesos de evaluación y acreditación. En cuanto al currículo, propone integrar componentes de producción de conocimiento con perspectiva de derecho humano, superando la dependencia cognitiva anglosajona; considerar el número de semestres, horas académicas, créditos e internacionalización de los programas con inclusión de las necesidades locales, políticas nacionales y modalidades de estudio de los programas académicos. Sugiere integrar los sistemas informáticos y la inteligencia artificial de manera crítica y progresiva al currículo, para impulsar la autonomía y responsabilidad de las personas afectando la pertinencia social en la ciencia, la tecnología e innovación (CRES+5 - 2024).

Finalmente, la CRES+5 propone acciones afirmativas en cuanto a calidad con equidad que valore de manera positiva y equilibrada las funciones de docencia, investigación, innovación y extensión contribuyendo a mejor calidad y pertinencia de las IES, entendiendo y acompañando las dinámicas y problemáticas de los sistemas locales. Enfatiza que la evaluación de la calidad académica debe superar de manera definitiva los rankings internacionales que imponen criterios inválidos en relación con la diversidad y la complejidad de nuestra región construyendo nuevos parámetros que incluyan la diversidad e interculturalidad de América Latina.

Panorama sobre la formación académica de terapia ocupacional

Acorde a los lineamientos de la Unesco y de las conferencias mundiales, la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, por su sigla en inglés), es el organismo que acompaña las normas mínimas curriculares de los planes de estudio alrededor del mundo, desde 1958. Los planes tienen como desafío considerar dinámicas macroeconómicas,

⁴ CRES+5: La UNESCO plantea la realización de Conferencias Regionales de Educación Superior cada 10 años, sin embargo, en 2024 se realizó en Brasilia la CRES+5, incorporando el sufijo +5 por realizarse cinco años después de la conferencia regional de Cartagena de Indias en el 2018, y por ser una reunión de seguimiento o evaluación al plan de acción 2018 -2028. El objetivo de la CRES+5 fue evaluar y hacer seguimiento al grado de cumplimiento del plan y ajustar las prioridades de educación superior en función de los desafíos que dejó la pandemia de COVID-19 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024b).

sociales, científicas, económicas y políticas (WFOT, 2016). Para ello dentro de la estructura curricular acogen los componentes internacionales ya mencionados: plan de estudios, composición y formación docente y el manejo de los estudiantes.

El panorama sobre la formación en terapia ocupacional en América Latina, según la investigación de Pan (2014) consideró la expansión de la carrera en Brasil, 63 programas en 2013, sin embargo, en 2023 el estudio de Bianca Gonçalves (2024) actualizó la oferta en Brasil con 35 programas activos por regiones. El estudio de Bianchi & Malfitano (2017) actualizó 114 programas académicos en América Latina con gran expansión después del año 2000 mayormente de carácter privado. Esta expansión muestra la gran influencia del modelo neoliberal y no deja ver parámetros de la calidad en los programas. Además, la investigación de Rodríguez & Vargas (2023) abordó los planes de programas aprobados por la WFOT a nivel mundial, con una muestra de once programas en América Latina enfatizando en líneas de estudio de ocupación, clínica, salud mental y educación, laboral y comunidad (Rodríguez & Vargas, 2023).

Sobre los compromisos de los planes de acción de las CRES (2018) y CRES+5 (2024), para planes curriculares de terapia ocupacional en la región, se oyen voces en cuanto a la importancia de considerar las necesidades sociales, territoriales y culturales en la oferta curricular, la pertinencia de los programas en zonas rurales, generando estrategias de inclusión profesional en lugares apartados a donde la población no accede a la educación superior e incluir apuestas contrahegemónicas dentro del currículo, que ayuden a liberar la formación de la influencia anglosajona y colonial (Duarte, 2019; Valderrama, 2019; Herrera, 2022). En este sentido, el panorama sobre la formación en terapia ocupacional en la región se encuentra desactualizado desde hace ya una década, por lo cual la presente investigación quiere explorar las condiciones actuales relacionadas con características de los programas, planes curriculares, planes y formación docente y de cupos y matriculas estudiantiles en la perspectiva de la pertinencia y calidad que deje ver la función social de la profesión frente a desafíos actuales.

Metodología

El diseño de la investigación fue exploratorio para comprender y analizar las características de los programas de formación en terapia ocupacional en quince países (Hernández et al., 2014). Una investigación de tipo descriptiva, con recolección de datos mediante cuestionario virtual de variables cuantitativas y cualitativas, llevada a cabo entre enero y diciembre de 2023. El estudio hizo parte de la investigación de doctorado en terapia ocupacional titulada “Formación de terapia ocupacional en el ámbito social, en América Latina, perspectivas desde los currículos y docentes”, aprobado por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos (CEP) de la Universidad Federal de São Carlos, Brasil con parecer favorable número 5.805.006, CAAE: 65013222.8.00005504.

Aunque el diseño privilegió los aspectos cuantificables derivados del cuestionario virtual, incluyó aspectos cualitativos procurando la visión descriptiva de los resultados (Minayo, 1993). Las variables cualitativas fueron las relacionados con la creación y ubicación de los programas y sobre la formación docente (Cohen & Piovani, 2008).

Se establecieron cuatro fases: primero, recolección de información entre enero y junio del 2023 mediante mensajes de WhatsApp y correos electrónicos, sobre datos como nombre de la institución de educación superior (IES)⁵ –, responsable del programa y datos

⁵ Este estudio incluye en termino Institución de Educación Superior (IES) y no el término universidad, por que incluye programas de formación que pertenecen a instituciones de salud y centros de estudios.

de contacto; suministrada por delegados de los países a la Confederación Latinoamericana de Terapia Ocupacional (CLATO) y de las asociaciones de Terapia Ocupacional de Colombia, Argentina, Chile y Brasil. Se corroboró la información con el registro de escuelas de terapia ocupacional de Pamela Bianchi en 2013 a 2015 y la investigación de Bianca Gonçalves en 2022 (Bianchi & Malfitano, 2018; Gonçalves, 2024). De esta forma, fueron registradas 123 IES. En una segunda fase, entre junio y agosto de 2023, se amplió la búsqueda a páginas electrónicas de programas para completar la información, descartando 5 registros no encontrados en la web, quedando una muestra de 118 programas de 15 países.

Una tercera fase consistió en diligenciamiento del cuestionario virtual enviado por correo electrónico a responsables de los programas, de junio a diciembre de 2023. Se incluyó un glosario sobre el ámbito educativo con terminología relacionada. Los participantes fueron informados sobre objetivos, métodos, riesgos y beneficios de su contribución al estudio, con el consentimiento libre e informado. Este formulario virtual incluyó:

- i) Módulo de identificación de la institución y programa: indagó sobre país, ciudad, nombre y naturaleza de la IES, programa, dependencia orgánica, profesional responsable, datos de contacto y fecha de creación del programa;
- ii) Módulo de estructura curricular que consideró aspectos como aprobación por la WFOT, duración del programa, nivel de formación, número de cupos ofertados y matriculados en 2020, 2021 y 2022. Indagó sobre número de créditos, horas y asignaturas;
- iii) Módulo de estructura docente con número de académicos, académicos terapeutas ocupacionales, formación de especialización, maestría y doctorado y áreas de formación.

La cuarta fase correspondió al procesamiento de los datos, donde se obtuvieron 75 respuestas del cuestionario virtual, optando por incorporar información de los sitios electrónicos de las IES que permitieran completar el panorama. Se descartaron 12 registros por tener menos del 20% de la información, quedando 106 registros para el análisis y las respuestas se procesaron en una plantilla de Excel distribuidas por módulos.

Las variables cuantitativas fueron procesadas utilizando el software estadístico Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 26.0, expresando los datos en tablas de distribución de frecuencias relativas con promedios y proporciones por país en cada variable, esto porque el análisis con frecuencias absolutas sería extenso. La interpretación y análisis de los datos se realizó de forma descriptiva.

El análisis sobre capacidad de oferta de cupos y matriculas para los años 2020 a 2022, tuvo estimación del promedio aritmético de cupos para los tres años. La información para programas privados permitió calcular tendencia de probabilidad y la tasa natural promedio de matrículas, ósea, si los cupos propuestos fueron matriculas posteriores, con la siguiente ecuación: Promedios matriculados 2020-2022=28,026 + (2,747 Ln (T), probabilidad $\beta_0 \leq 0,002$ y Probabilidad $\beta_1 < 0,05$; F=621,926, probabilidad F<0,05 $R^2 = 0,998$. Para programas públicos se definió la tasa natural promedio y el coeficiente de elasticidad anual inversa con la siguiente ecuación: Promedios matriculados 2020-2022= 65,923 - (33,692 * 1/T), probabilidad $\beta_0 \leq 0,05$ y probabilidad $\beta_1 < 0,05$; F=197,37, probabilidad F<0,05 $R^2 = 0,995$, la tasa de tendencia inversa fue necesaria pues el promedio de cupos fue significativamente inferior o superior a los estimados.

Las variables cualitativas nominales, también se expresaron mediante distribución de frecuencias. Se extrajeron los textos completos en las preguntas abiertas, que se organizaron de forma deductiva, estableciendo relaciones que permitieron identificar categorías para ampliación del análisis.

Resultados

Características de los programas académicos de terapia ocupacional

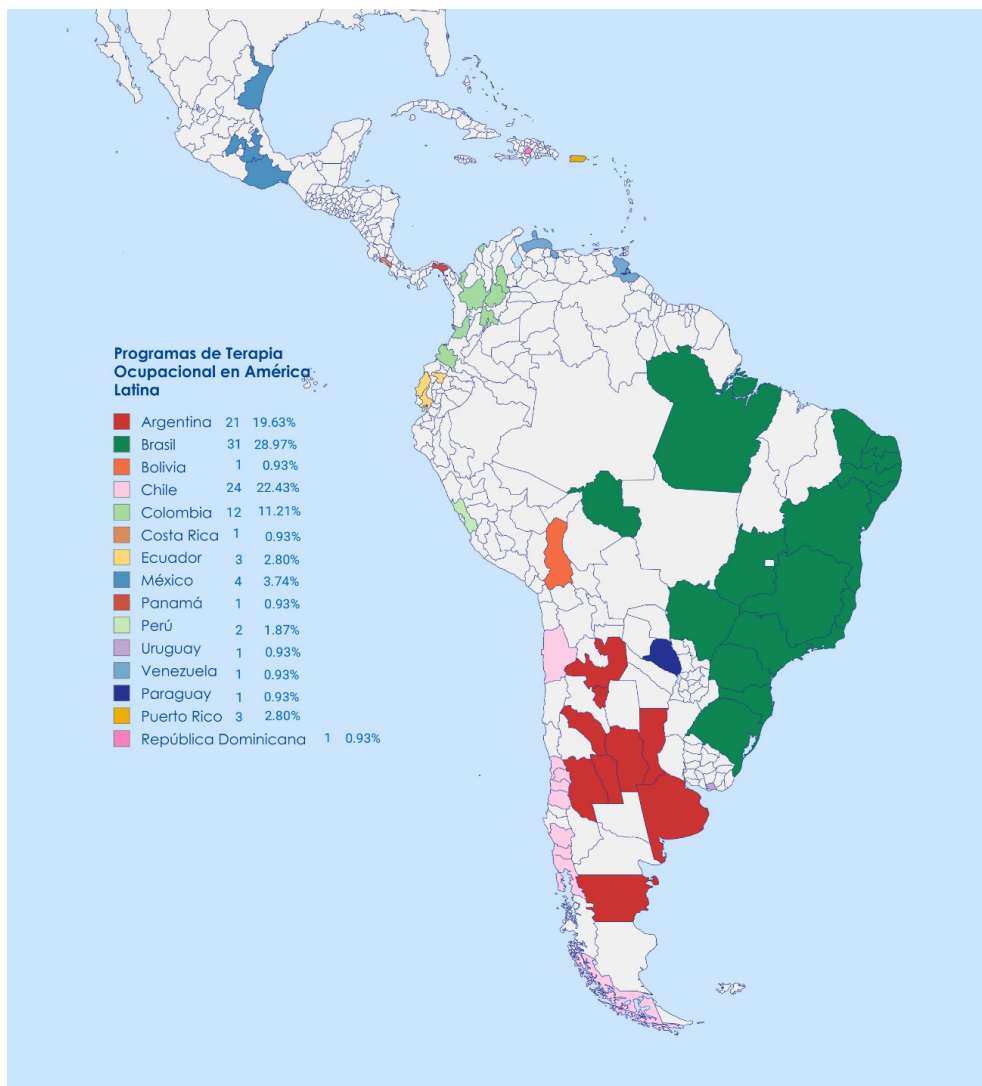


Figura 1. Mapa sobre ubicación geográfica de los programas académicos en la región.

Nota: Elaboración propia.

Se identificaron 142 programas de terapia ocupacional en 15 países de América Latina (Figura 1), pertenecientes a 123 instituciones de educación superior. Se oferta la carrera en varias regiones del país: en Chile, las Universidades Andrés Bello, Santo Tomás, San Sebastián, y en México Universidad Teletón, Sistema Integral para el Desarrollo de la Familia (DIF). La Tabla 1 registra 106 programas después de descartar 17, el 82% distribuidos en 4 países: Brasil, Chile, Argentina y Colombia. Sobresale el crecimiento posterior al estudio de (Bianchi & Malfitano, 2017), Argentina de 13 a 21 programas (61%), Chile de 30 a 43 programas (43%) y Colombia de 10 a 12 (20%). Los programas privados 57,5 y 42,5% estatales (Tabla 1).

La distribución geográfica concentra zonas urbanas en -Colombia, Perú y Ecuador- en el centro y zona pacífica; México, centro y norte de la República; Bolivia, Paraguay, Uruguay, Panamá, República Dominicana, Puerto Rico y Costa Rica ofertan en las capitales; Brasil y Venezuela distribuyen la oferta en la zona atlántica y en el centro y Argentina con Chile distribuyen la oferta en mayoría del territorio (Figura 1).

El 80% de los programas creados antes del 2005 están aprobados por la WFOT: entre 2006 y 2021 aprobaron o renovaron 48 programas, destacándose Brasil (15), Chile (13), Argentina (10) y Colombia (12). Mientras el estudio de Bianchi y Malfitano (2017) había reportado 26. De los programas aprobados, 37 de carácter público y 19 privados (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de programas por tipo de financiamiento y aprobación de la WFOT.

País/título	# de Progr.	% del total	Privada	%	Pública	%	Aprobación WFOT			
							NO	%	SI	%
Brasil	30	29	9	30	21	73	15	50	15	50
<i>Bacharelado Terapia Ocupacional</i>	21	-	7	33	14	67	-	-	-	-
<i>Terapia Ocupacional</i>	10	-	2	20	8	80	-	-	-	-
Chile	24	22	21	88	3	12	11	46	13	54
<i>Terapia Ocupacional</i>	24	-	21	88	3	12	-	-	-	-
Argentina	21	20	12	57	9	43	10	48	11	52
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	19	-	10	53	9	47	-	-	-	-
<i>Terapia Ocupacional</i>	2	-	2	100	-	-	-	-	-	-
Colombia	12	11	9	75	3	25	-	-	12	100
<i>Terapia Ocupacional</i>	12	-	9	75	3	25	-	-	-	-
México	4	4	2	50	2	50	2	50	2	50
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	4	-	2	-	2	-	-	-	-	-
Ecuador	3	3	-	-	3	100	3	100	-	-
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	2	-	-	-	2	66	-	-	-	-
<i>Terapia Ocupacional</i>	1	-	-	-	1	34	-	-	-	-
Puerto Rico	3	3	3	100	-	-	3	100	-	-
<i>Terapia Ocupacional</i>	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
<i>Asociado en Terapia Ocupacional</i>	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Perú	2	2	1	50	1	50	1	50	1	50
<i>Terapia Ocupacional</i>	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
<i>Tecnología médica en Terapia Ocupacional</i>	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Bolivia	1	1	-	-	1	100	1	100	-	-
<i>Terapia Ocupacional</i>	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Costa Rica	1	1	1	100					1	100
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	1		1	100						
Panamá	1	1	-	-	1	100	-	-	1	100
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
Paraguay	1	1	1	100	-	-	1	100	-	-
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
República dominicana	1	1	1	100	-	-	1	100	-	-
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Uruguay	1	1	-	-	1	100	1	100	-	-
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Venezuela	1	1	-	-	1	100	-	-	1	100
<i>Licenciatura en Terapia Ocupacional</i>	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Total general	106	100	60	57,5	46	42,5	49	46	57	54

Nota: Elaboración propia con datos del cuestionario, de sitios web oficiales de programas y de la World Federation of Occupational Therapists (2016).

La modalidad de oferta es presencial en 93%, relacionándose como profesión de salud. Existen ofertas mixtas, semipresencial, híbrida o totalmente virtual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024a), 3% combina la presencialidad con la virtualidad (híbrido) en Argentina, 2% a distancia y 2% semipresencial destacándose plataformas tipo Eva o Moodle. Persisten cuestionamientos en Argentina, Chile y Colombia sobre la formación virtual de terapia ocupacional y en Brasil el Decreto 2117 (2019), permite hasta 40% de carga horaria en modalidad a distancia (Brasil, 2019; Marchant, 2021).

El 75% de programas se encuentra ubicado en facultades de salud, cuidado del cuerpo o áreas médicas; el 7% en escuelas de ciencias sociales o humanas, educación o salud pública; el 8% en instituto o centro.

En su mayoría se asigna nombre de carrera o curso de terapia ocupacional (67%), licenciatura en terapia ocupacional (26%), tecnología médica o grado asociado en asistente (7%), en Perú y Puerto Rico (Tabla 1).

La Figura 2, muestra línea de tiempo con aparición de los programas en la región, entre 1905 hasta 1950, coincidiendo con epidemia de poliomielitis, donde voluntarios y estudiantes de rehabilitación iniciaron la atención, (Testa, 2013; Duarte, 2019; Monzeli, 2019). En la década de 1950, se crearon los primeros programas académicos en universidades, excepto en México, donde comenzó en institución de rehabilitación

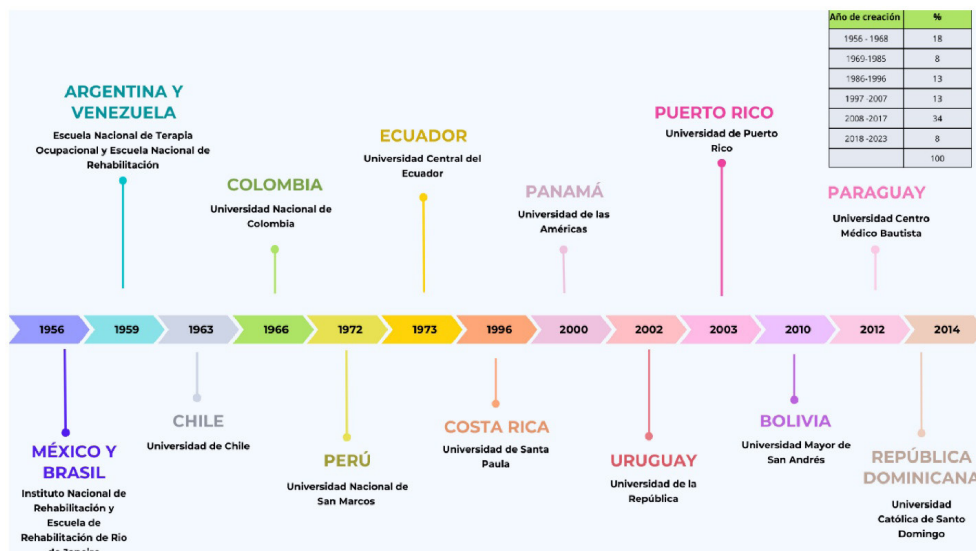


Figura 2. Línea de tiempo sobre la creación de los programas de terapia ocupacional en 15 países de América Latina.

Nota: Elaboración propia.

Entre 1970 y 1985, se crearon 23% de programas. Entre 1986 y 2007 se vivió un gran aumento de programas (26%), especialmente privados, resultado de las políticas neoliberales en expansión de mercados. Así continuó desde 2008 hasta 2017, época donde apareció el 34% de los programas de la región (Nabergoi, 2013; Bottinelli et al., 2016; Monzeli et al., 2021).

Estructura curricular de los programas de terapia ocupacional

Los planes de estudio de tercer nivel para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015a) tienen duración de 8 a 10 semestres y

el grado académico obedece a legislación propia de los países. El 52,4% de programas de terapia ocupacional tienen 10 semestres, 29,3% con 8 semestres, 14,6% con 9 semestres. El grado técnico o asistente en terapia ocupacional corresponde a 6 semestres en 4% (Tabla 2). El grado de licenciatura incluye nominaciones como Ciencias de la Ocupación Humana, Ciencias de la Ocupación e Integración, Tecnología Médica, Especialidad en Terapia Ocupacional. En Chile se ofertan planes de 8 y 10 semestres, con opción de licenciatura hasta 8 semestres y 10 para título de terapeuta ocupacional. (Tabla 2).

Antes de 1999, los planes de estudio en América Latina se ofertaban por número de horas, mismo año de aprobada la Declaración de Bolonia por la Comisión Europea al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por su sigla en inglés), donde los planes se basan en número de créditos, promueven movilidad estudiantil y transferencia de créditos obtenidos en el extranjero (Grupo Latinoamericano del Proyecto Tuning, 2013). Los créditos equivalen a estándar de 30 horas integrados por horas académicas y trabajo independiente, sin embargo, no hubo consenso sobre el estándar de horas por crédito en la región latinoamericana, donde no todos los países acogieron esta propuesta (Grupo Latinoamericano del Proyecto Tuning, 2013). En concordancia, para el presente estudio se recibieron 39 respuestas estimando en 212,6 créditos académicos en promedio, con variaciones entre países: México, 15 horas; Chile y Colombia, de 27 a 30 horas (Tabla 2).

El número de horas académicas fue registrado en 45 programas, estimando 3477 horas promedio; el menor registro fue 2700 horas con duración de 5 semestres y 4200 horas para 10 semestres. Se observó que los programas públicos tienen 64% más horas de formación (Tabla 2).

Se registraron entre 23 y 75 asignaturas con promedio estimado de 49 para instituciones privadas y 48 para públicas (Tabla 2). En muchos casos, los currículos están estructurados de manera modular, otorgando mayor estándar de horas por asignatura, puede pasar que un programa de 50 asignaturas tenga 2,5 horas promedio por asignatura, y otro programa de 25 asignaturas podría duplicar las horas. Los países con mayor número de asignaturas en su plan curricular son Paraguay, México, Chile y Colombia.

Análisis de la oferta y de egresados en los programas

Entender la capacidad de oferta, demanda y pertinencia de los programas, permite estimar necesidad de futuros programas, por lo tanto, la información proporcionada permitió identificar la gestión de las matrículas, sin llegar a conclusiones. Según respuestas de 22 programas privados y 26 públicos, se estimó en 44 el promedio de cupos ofertados por país en el período 2020-2022. En Uruguay, Venezuela, Argentina y Brasil la oferta es 60 cupos en promedio para programas privados. En Chile, 46; Bolivia, 40; y Colombia, 36 cupos. Mientras en programas públicos, los países con mayor oferta fueron Uruguay, Venezuela, México y Chile (Tabla 3).

El análisis sobre probabilidad, tasa natural promedio y ecuación de tendencia sobre las matrículas del período 2020 a 2022 para programas privados y públicos, arrojó una tasa promedio de 28 estudiantes matriculados de forma constante en programas privados y tasa promedio de 65 matriculados, en tendencia decreciente, es decir con disminución cada año, en programas públicos. En consecuencia, países con mayor número de matrículas fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y Chile. Este hallazgo resulta fundamental para las instituciones educativas pues sugiere tendencia decreciente de matrículas donde las decisiones deberían orientarse a disminuir los cupos y, para la tendencia creciente, a aumentarlos (Tabla 3). Además, se puede observar una matrícula que supera la ofertada en Bolivia (123%), Colombia (111%) y Panamá (109%) evidenciando necesidad de creación de nuevos programas.

Tabla 2. Estructura curricular según país y tipo de financiación.

País	Privadas						Públicas					
	# programas ⁶	Duración en Semestres (promedio)	Duración en años (promedio)	Promedio de créditos	Promedio de horas	Promedio de asignaturas	# programas	Duración en Semestres (promedio)	Duración en años (promedio)	Promedio de créditos	Promedio de horas	Promedio de asignaturas
CHILE	21	10	5	300	-	52	3	10	-	300	8,700	57
COLOMBIA	9	9	-	159	-	60	3	10	-	168	7,770	57
VENEZUELA	-	-	-	-	-	-	1	-	4	184	4,500	32
ECUADOR	-	-	-	-	-	-	3	-	-	135	4,024	46
BRASIL	9	8	4	-	3,586	49	21	9	4	224	3,667	48
ARGENTINA	12	10	4	224	3,158	42	9	9	5	282	3,628	41
BOLIVIA	1	10	-	-	-	46	-	-	-	-	-	-
COSTA RICA	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MEXICO	2	8	-	321	-	46	2	9	-	448	-	62
PANAMA	-	-	-	-	-	-	1	-	4	193	-	58
PARAGUAY	1	-	4	-	3,640	66	-	-	-	-	-	-
PERU	1	10	-	-	-	55	1	10	-	228	-	37
PUERTO RICO	3	5	-	79	-	26	-	-	-	-	-	-
REPUBLICA DOMINICANA	1	-	4	235	3,525	65	-	-	-	-	-	-
URUGUAY	-	-	-	-	-	-	1	8	4	-	-	32
Total, general (promedio)	22	9	4	238	3,441	50	14	9	4	231	5,522	50

Nota: Elaboración propia con datos del cuestionario 2023.

⁶ El número de programas corresponde a aquellos que respondieron estos ítem.

Tabla 3. Proporción de cupos, matrículas y egresos en el período 2020 a 2022 según país y financiamiento de los programas.

País	Cupos 2020-2021-2022			Privadas			Públicas			Total matriculados privados + públicos (promedio)	% matrículas vs. cupo	Total egresados privados + públicos (promedio)
	Privado	Público	Total (promedio)	Matriculados 2020-2021-2022	Egresados 2020-2021-2022	Matriculados 2020-2021-2022	Egresados 2020-2021-2022	Matriculados 2020-2021-2022	Egresados 2020-2021-2022			
ARGENTINA	60		60	36		36		36		61	6	
BOLIVIA	40		40	49	6	49	6	49	6	123	6	
BRASIL	60	41	45	18		31	27	27			27	
CHILE	46	55	47		87						87	
COLOMBIA	36	46	38	35	30	50	13	42	111	80	21	
COSTA RICA	25		25	20		20		20		109	15	
ECUADOR		30	30			30	37	30	100	100	37	
MÉXICO	20	63	48	5	4	54	55	30	61	61	29	
PANAMÁ		25	25			27	15	27		109	15	
PARAGUAY												
PERÚ		20	20			20		20		100		
PUERTO RICO	23		23	23	16			23	99	99	16	
URUGUAY		90	90			58	6	58	65	65	6	
VENEZUELA		85	85			85	69	85	100	100	69	
Total (promedio)	39	51	44	27	29	44	32	38	86	86	30	

Nota: Elaboración propia con datos del cuestionario 2023.

Nota 2. espacios en blanco donde no se recibieron respuestas.

El promedio de egresados en programas públicos fue de 36 estudiantes, en privados de 30 egresados al año y mayor número de egresos en Venezuela, Brasil, Chile y Ecuador (Tabla 3).

Composición del plan docente en los programas de terapia ocupacional

La pertinencia y calidad en la educación superior planteadas por la CRES+5 (2024), promueve actualización y valoración de condiciones del trabajo docente, pero el crecimiento tecnológico y aumento de la matrícula universitaria pone en riesgo las características del desempeño docente, aspectos a cuidar frente al objetivo de elevar el perfil profesional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024a). El análisis docente obtuvo un promedio de 27,6 docentes, 22 en instituciones públicas y 33 en instituciones privadas. Los países con mayor número fueron Argentina, México y Brasil, menor promedio de docentes en Paraguay y Puerto Rico (Tabla 4). El número de docentes terapeutas ocupacionales en promedio fue de 16 en los privados y de 22 en los públicos, encontrando mayor número en Argentina, Chile, Colombia y México, consecuente con el número más alto de programas. Se registraron 1959 profesionales, 1304 correspondieron a terapeutas ocupacionales, seguido de profesores de especialidades médicas, enfermería, psicología, sociología, pedagogía y educación especial. Mientras, Bianchi & Malfitano (2017), encontraron 1116 profesores de distintas áreas incluyendo ingeniería civil, nutrición, bioquímica y kinesiología.

Para hablar de perfeccionamiento docente, 75,76% son terapeutas ocupacionales con formación posgraduada, más de la mitad de los programas cuentan con docentes con especialización (54%), 67 programas con maestría (63%) y 54 programas con nivel doctorado (51%). Los docentes con especialización fueron 652, con una maestría 952 y, con doctorado 404. En el nivel de maestría sobresalen México, Chile, Brasil y Colombia (Tabla 4) y la formación de doctorado para programas públicos fue máximo 10 docentes y para privados, máximo 2 docentes, sobresaliendo Brasil, Chile y México (Tabla 4).

En las áreas de perfeccionamiento docente, se identificaron cinco categorías: *Docencia en educación superior* como pedagogía, educación especial, lectura y escritura. *Discapacidad y rehabilitación*, incluyendo integración de personas con discapacidad, integración sensorial, rehabilitación y salud, neurorrehabilitación, seguridad y salud del trabajador y salud mental. *Ciencias de la salud o áreas biológicas* como ciencias médicas, neurodesarrollo y motricidad, envejecimiento, salud pública, salud colectiva, infancia y adolescencia y desarrollo infantil. *Ciencias sociales*, con estudios en psicología, filosofía, derechos humanos, ciencias del desarrollo humano, neuropsicología y *Gestión en salud y políticas públicas*, que abarca gerencia en salud, administración de salud, gestión de calidad, planeación y gestión pública.

Discusión

Los programas académicos de terapia ocupacional surgieron en momentos en que la Reforma Universitaria de Córdoba impulsaba democratizar la educación dando autonomía universitaria esencialmente en instituciones públicas. Sin embargo, la mayor expansión se dio bajo procesos de globalización y reformas neoliberales de la década de 1970, en instituciones educativas privadas, bajo la lógica de mercado con cuotas económicas a veces inalcanzables. En contravía con la visión de la educación superior como derecho, bien público, obligatorio y gratuito. Por ende, contrario a la lucha contra la mercantilización y privatización de los sistemas educativos.

Tabla 4. Promedio de docentes y formación en las IES por país.

<i>País / tipo de institución</i>	<i>Promedio de docentes</i>	<i>Terapeutas ocupacionales</i>	<i>Promedio especialización</i>	<i>Promedio maestría</i>	<i>Promedio doctorado</i>
ARGENTINA	37	23	14	10	4
- Privada	-	22	13	11	4
- Pública	-	24	15	9	4
BOLIVIA	12	3	10	10	2
- Privada	12	3	10	10	2
BRASIL	25	16	6	13	14
- Privada	13	6	3	6	3
- Pública	28	18	7	15	16
CHILE	29	24	29	19	4
- Privada	28	22	32	20	4
- Pública	34	31	5	13	4
COLOMBIA	26	18	10	13	3
- Privada	23	16	9	12	2
- Pública	33	23	17	15	5
COSTA RICA	18	12	16	8	1
- Privada	18	12	16	8	1
ECUADOR	25	11	18	13	1
- Pública	25	11	18	13	1
MÉXICO	45	29	7	35	8
- Privada	13	8	7	8	2
- Pública	77	50	8	63	11
PANAMÁ	25	10	4	6	-
- Pública	25	10	4	6	-
PARAGUAY	6	6	2	-	-
- Privada	6	6	2	-	-
PERÚ	24	17	5	8	3
- Privada	10	10	1	7	2
- Pública	37	24	9	8	3
PUERTO RICO	7	7	6	4	5
- Privada	7	7	6	4	5
URUGUAY	42	15	5	1	2
- Pública	42	15	5	1	2
VENEZUELA	32	17	6	8	2
- Pública	32	17	6	8	2
Cantidad en programas de terapia ocupacional	1959	1304	652	952	404
- Privada	832	573	397	443	67
% vs. cantidad total	42%	44%	61%	47%	17%
- Pública	1127	731	255	509	337
% vs. cantidad total	58%	56%	39%	53%	83%

Nota: Elaboración propia con datos del cuestionario 2023.

Estudiar los planes curriculares de terapia ocupacional posibilitó conocer las condiciones de la apuesta académica regional; sin embargo, existe escasa literatura para América Latina, sobre los contenidos curriculares como respuesta a retos académicos, con excepción a estudios de Bianchi & Malfitano (2017; Parra (2018); así como experiencias de Brasil que muestran reformulaciones de planes curriculares, acordes a directrices y políticas públicas nacionales y de la WFOT, para la formación en terapia ocupacional. También el estudio de reformulación curricular en la Universidade Federal de São Paulo en 2018, que concluyó disminución de carga horaria, cambios de prácticas y flexibilización curricular (Jurdi et al., 2018) y en la Universidade Federal de Paraná, que propuso matriz curricular por ejes de formación (Zimmermann et al., 2019). Estos estudios profundizan áreas y componentes del currículo, pero no reconocen integración significativa de los currículos, donde prevalezca reconocimiento a la realidad territorial y cambios en los modelos originarios de formación con enfoque positivista, lo que impide superar la dependencia cognitiva anglosajona presente en los programas de terapia ocupacional de los países.

La lógica de expansión de la enseñanza en la globalización, determinó en parte el financiamiento de los programas en Chile, Costa Rica, México y Colombia donde la oferta es mayoritariamente privada (57,5%), mismos datos reportados por Bianchi & Malfitano (2017), quienes reconocieron aumento de la oferta después del año 2000, en 63% de las privadas con poco acceso a grupos sociales de bajos ingresos. Por su parte, la CRES+5 y UNESCO, impulsan acciones frente al acceso equitativo y gratuito para superar la exclusión de población de bajos ingresos. En este sentido, los Estados tienen una deuda pendiente, dado que no hay gratuidad, ni siquiera en instituciones públicas de la mayoría de programas de formación en terapia ocupacional. Así, los países que ofrecen gratuidad en la educación pública son: Argentina, Uruguay, Venezuela, las universidades públicas de Brasil y algunas universidades de México (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024a). El número de programas con acciones afirmativas de gratuidad fue limitado para el presente estudio, registrando cuestionamientos frente a dichas políticas y baja cobertura de acceso a grupos minoritarios, poblaciones indígenas, afrodescendientes, rurales y personas con discapacidad. A pesar, que la literatura registra acciones en Colombia y Brasil, tales como la ley de cuotas con cupos fijos para población negra o afrobrasileños, indígenas, grupos minoritarios y de bajos ingresos, estas son muy ínfimas para el porcentaje de dichos grupos poblacionales (Gomes & Hernández, 2017).

En cuanto a países con modelos mixtos de financiamiento, se adelantan políticas de gratuidad que favorecen a un grupo específico de población donde se cuestiona la cobertura, dos ejemplos son Colombia y Chile, programas de *“ser pilo paga”* o *“Renta Joven”* en Colombia y *“programa gratuidad en la educación superior”* en Chile. Estos apoyos se dirigen a población con bajos recursos y grupos minoritarios (indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad y víctimas del conflicto armado). Otro ejemplo es la asignación de cupos étnicos o programas interculturales en Bolivia y Ecuador. (Colombia, 2013, 2024; Barrientos Oradini et al., 2021; Chile, 2025). La cobertura en Colombia para el 2023 en instituciones públicas fue de 53% y en Chile de 36% de estudiantes con bajos recursos y grupos minoritarios (Colombia, 2023; Barrientos Oradini et al., 2021), se cuestiona además que la ley de gratuidad favorece tanto a instituciones privadas como públicas, en un modelo que prioriza la oferta privada por sobre el fortalecimiento de las instituciones estatales (Lopez & Núñez, 2025).

Sobre la pertinencia en expansión de los programas académicos de terapia ocupacional, han tenido notorio incrementado del 36% en las dos últimas décadas, con énfasis en oferta privada en Brasil, Argentina y Chile. En Brasil según el estudio de

Gonçalves (2024), se encontraron 14 programas en el sureste, 11 en nordeste y norte 6 en región centro. Por su parte, Argentina distribuye programas en diez provincias de 24 del país. En Chile se reportaron 24 instituciones con 46 programas de formación en 16 provincias de 56 del país, sobresaliendo las regiones de Santiago, Concepción, Temuco, Valdivia y Viña del Mar. Así mismo, se evidencia concentración de programas en zonas urbanas, ciudades capitales y en el centro de los países, observado en Colombia, México, Perú, Ecuador, Puerto Rico y Venezuela lo que implica una barrera geográfica y cultural para la población de las zonas rurales. En Colombia, la capital oferta cuatro programas, hay cinco ciudades con un solo programa y el resto del país carece de oferta, esto indica que en regiones apartadas de los centros urbanos los estudiantes se ven en la necesidad de desplazarse hacia las ciudades grandes para cumplir con la formación (Duarte, 2019). En México, la oferta se concentra en el Distrito Federal con 5 programas y en 3 Estados del centro-norte de la República: Oaxaca, Puebla y Tamaulipas, pero está ausente en el norte, sur y sureste del país. En Ecuador, se oferta un programa en 3 ciudades y Estados de 24 y el resto de los países ofertan un programa ubicado en las ciudades capitales.

Colegas latinoamericanos cuestionan la distribución y características de los programas, los reclamos son al reconocimiento de aspectos culturales y de las necesidades de la región, que contradice el sentido de internacionalización de los programas acordes a condiciones locales en general. Herrera (2022) manifiesta ausencia de programas de formación en la sierra, la costa y la selva peruanas; Duarte (2019) cuestiona las lógicas urbanas y centralizadas que marcan la formación y desconocen la diversidad cultural colombiana, y reflexiona sobre la escasez de profesionales en regiones rurales y apartadas de ese país. Valderrama (2019) propone las terapias ocupacionales del sur para planes de estudio, con temáticas contrahegemónicas, como la cosmovisión y las epistemologías de los pueblos originarios. Además, propone asignaturas que posibiliten el diálogo con grupos vulnerables, en el marco de la interculturalidad, como la lengua de señas y los idiomas de pueblos originarios. También dada la crisis socioambiental que sufre la región, sugiere inclusión del tema en la educación superior (Valderrama et al., 2023). Finalmente, colegas de Paraguay proponen incluir idioma guaraní, originario de los pueblos paraguayos y lengua oficial del país, junto con el español, y sostienen que ello permitiría acceder a la comprensión de la situación de cada individuo en los territorios paraguayos (Iaffei & Giménez, 2022).

Actualmente la mitad de los programas de terapia ocupacional en la región, cuentan con aprobación por parte de la WFOT, con mayor prevalencia de lo público. En las últimas décadas han aumentado procesos de acreditación locales, como los programas de mejoramiento y perfeccionamiento de la calidad de la educación superior, esto fue más evidente en Colombia, Chile, México, Costa Rica y Ecuador, derivado del auge del modelo neoliberal de mercados, en estos, se cuestiona la inclusión de rankings con criterios inválidos en relación con la diversidad y complejidad de la región. Estos procesos se articulan con entidades regionales e internacionales, como consejos, comisiones nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior, a los cuales justamente la UNESCO y la CRES+5 han hecho llamados, a construir nuevos parámetros acordes a los problemas que enfrentan los sistemas de educación regionales (Martínez Iñiguez et al., 2017).

La calidad y pertinencia de la educación en los planes de acción, fue valorada en los elementos que caracterizan los programas de terapia ocupacional, que la distinguen como una profesión involucrada con áreas de salud, social, comunitaria, laboral, jurídica y educativa. Se evidenció predominio de programas en facultades de salud y con mínima participación de facultades de ciencias sociales o humanas. La duración de la carrera registró un promedio de 9 semestres o 4 años cercano a resultados de estudios como el

de Rodríguez & Vargas (2023), donde el 55% de los programas estudiados tuvieron en promedio 4 años; el estudio de Bianchi & Malfitano (2017), evidenció duración de 4, 8 y 10 semestres; el estudio de reformulación curricular del curso de Terapia Ocupacional Universidade Federal do Paraná en 2016, con 9 semestres (Zimmermann et al., 2019) y el estudio sobre calidad en la formación en terapia ocupacional de Parra (2018), reportando duración de 10 semestres en Colombia y Chile, y 8 para Argentina.

La mayoría de los programas presentan equilibrio en número de horas y de asignaturas según recomendaciones para los planes educativos de la World Federation of Occupational Therapists (2016), entre 3200 y 4500 horas con 42 a 50 asignaturas en promedio, concordante con los estudios de Parra (2018), con 3030 horas para la Universidad de Buenos Aires; Pan & Lopes (2019), con 3800 horas para currículos ofertados en 4 años y 3960 para 5 años. También, el estudio de Universidade Federal de São Paulo registró 4200 horas para cuatro años (Jurdi et al., 2018), la Universidade Federal do Paraná especificó 3305 para cinco años (Zimmermann et al., 2019) y el estudio sobre planes de estudio en Latinoamérica registró 72% con 40 asignaturas, pero no reportó número de horas (Rodríguez & Vargas, 2023).

Hay que decir que el sistema de créditos creado para promover la internacionalización curricular, introducido por el Proyecto Alfa Tuning América Latina, liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015a), no fue acogido por la mayoría de las universidades de Argentina y Brasil, enfrentando resistencias en estándares de cargas horarias, estructuras de programas y diferencias en las equivalencia de créditos, en contravía del espíritu de este sistema (Ferreira & Lima, 2013). Los resultados de este estudio fluctuaron entre 240 y 450 créditos, donde Uruguay, Colombia, México y Ecuador presentan diferencias en sus equivalencias. Estas disparidades afectan los procesos de convalidación, revalidación de los títulos u homologación de asignaturas que realizan estudiantes, cuyos estudios han sido realizados fuera de sus países de origen y encuentran en esta disparidad una barrera para legalizar el título, que les permite acceder a concursos o cargos después de estudiar fuera de su país.

En cuanto a la composición y actualización docente se trata de un parámetro de mucha fortaleza en la pertinencia y calidad de los programas, a elevar el perfil académico y social y que se dirige a mejorar la evaluación docente. El número de docentes terapeutas ocupacionales en la región aumentó a 75,76% desde el último reporte docente por Bianchi & Malfitano (2017). Mucho de ello derivado al aumento de los programas educativos, tema que había sido evidenciado como una problemática de inversión en recurso humano docente en el estudio de Pan (2014), con incremento del 23% de las plantas docentes en quince universidades y de Bianchi & Malfitano (2017), registrando apenas 456 docentes con estudios de posgraduación en la región. Frente a la titulación de especialización, maestría y doctorado las cifras fueron cuatro veces más altas que las estimadas por Bianchi & Malfitano (2017). Se resalta la limitación sobre el acceso a información de docentes por país, al no recibir respuestas de todos los programas, además de la información insuficiente en sitios electrónicos de las IES, con excepción de Brasil, Chile y Colombia que integran mecanismos de consulta sobre perfiles de docencia e investigación, en Colombia, el CvLAC⁷ aplicativo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; en Brasil, la Plataforma Lattes, sistema de información gestionado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico

⁷ CvLAC es la aplicación en la cual se registran las hojas de vida de las personas que participan en actividades de ciencia, tecnología e innovación en la plataforma del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia.

(CNPq); y, en Chile, información accesible en la página web de cada programa. De esta manera, la formación docente evidencia diversidad de campos de actuación con estudios de posgraduación relacionados con el campo clínico en discapacidad y/o rehabilitación; o ciencias de la salud; docencia y gestión en salud y áreas relacionadas con las ciencias sociales acordes a los resultados de Bianchi & Malfitano (2017).

Un último aspecto que se relaciona con la pertinencia de los programas educativos es el comportamiento entre oferta de cupos y matrícula, donde la oferta pública supera la cantidad de cupos que la oferta privada, existiendo más cupos ofertados en IES de Uruguay, Venezuela, México y Chile. Aunque, lógicamente existe mayor cobertura en los países con mayor cantidad de programas académicos. Se observan estrategias de IES privadas por mantener la matrícula, quiere decir que los programas tienen acciones específicas para promover la elección de la carrera y los sistemas de admisión son flexibles, pero no gratuitos. La mayor matrícula se observó en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y Chile. También fue evidente la necesidad de aumentar programas por haber superado en tres años la capacidad de oferta en Bolivia Colombia y Panamá.

Se reconoce el aporte del presente estudio para revisiones curriculares de los planes de estudio pues presenta un mapa general sobre características de los programas académicos, estructura curricular, estructura y formación docente y cupos frente a matrículas en un porcentaje alto de IES. Se espera que la información representada en esta investigación tenga alcance a las instituciones de los países participantes y contribuya en la mejoría de los planes de estudio. Además, ampliar el horizonte de futuras investigaciones considerando los datos y el análisis aportados. Que este material dialogue con procesos de apertura y aprobación de programas académicos de terapia ocupacional, lo cual impactaría directamente la importancia, necesidad y empleabilidad de futuros egresados. Los resultados aquí presentados aportan a la evaluación o acreditación de los programas de los diferentes países, pues incluye aspectos como la viabilidad o pertinencia social de los programas (tasas de ocupación o las probabilidades de empleo de egresados, cobertura geográfica, brechas), así como calidad académica, diseño curricular, plan docente y sostenibilidad o viabilidad del programa.

Además, se considera un aporte a futuros estudios sobre planes de estudio, donde se involucre la identificación de necesidades que acreditan la pertinencia del programa, análisis sobre ejes de estudio en la perspectiva de derecho humano, definición de objetivos, selección de contenidos y metodologías; implementación y evaluación de los planes de estudio incluyendo respuestas a las necesidades del territorio circundante.

Finalmente, la pertinencia social de los programas de formación nos ubica en la reflexión sobre la necesidad de organizar grupos de investigación con participación de actores de los diferentes países que permita integración de los datos, evaluar la congruencia de la información producida junto a la información oficial de tal forma que aporte al fortalecimiento y gestión de los programas de Terapia Ocupacional en la región.

Conclusiones

Como respuesta al llamado regional representado en la CRES+5 sobre la pertinencia y calidad de los programas de formación con compromiso social de los planes de estudio, de acuerdo a los escenarios políticos, sociales y económicos de la región. El estudio considera que los planes curriculares de formación en terapia ocupacional en América Latina están representados en un gran número de países, donde los pioneros, Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela y Colombia, muestran el mayor crecimiento y aunque

la CRES+5 propone garantizar el acceso a la educación superior como derecho humano, en la profesión de terapia ocupacional se nota que la expansión de programas no consigue del todo relacionarse con la pertinencia de la carrera, pues el crecimiento obtenido se dio mayormente en zonas urbanas y con tendencia a la concentración en el centro de los países y en ciudades capitales quedando descubierto un extenso territorio que incluye zonas rurales y apartadas en los países, donde las necesidades y problemáticas de la población son mayores y profundas.

Es posible afirmar que los grados de licenciatura y de profesional constituyen la mayor proporción en los programas de la región y la oferta curricular aparece inmersa en las áreas médicas, de ciencias de la salud y biológicas, con baja proporción en las ciencias sociales y humanas. La estructura curricular es acorde a los parámetros de la WFOT, con cargas horarias homogéneas, distribuidas en número de asignaturas acordes a los parámetros de Unesco en cuanto a calidad en la formación.

El recurso docente se muestra fortalecido en cantidad y en su formación, con aumento significativo de docentes con especialización, maestría y doctorado; en especial en áreas clínicas y de salud, educación, gestión e investigación y se nota aumento de la participación docente en estudios sociales y humanos. Pese a esto, y a pesar que la región cuenta con pocos programas de posgraduación específicos, existen otras posibilidades relacionadas con los campos de desempeño profesional que amplían y diversifican dicha formación.

El análisis entre oferta y demanda de cupos y matrículas, en la pertinencia de los programas, evidenció tendencia a mantener la oferta de cupos, pero no se mantiene la tendencia de la matrícula en programas de carácter público. En Bolivia y México se reportó mayor matrícula que cupos de forma consecutiva, lo cual indica la necesidad de aumentar programas académicos.

Se resaltan los limitantes del estudio en cuanto a disponibilidad de información del cuestionario virtual por los colegas coordinadores de los programas, así mismo dado que las preguntas no fueron de obligatorio diligenciamiento, se observó que hubo respuestas incompletas, esencialmente en módulos de docentes y estudiantes de más de la mitad de los programas. Esta situación, aunque limitó el estudio, no anuló el procesamiento de los datos ni el análisis que fue realizado para el número de respuestas. Adicionalmente, con excepción de Brasil y Colombia, la mayoría de países, no cuentan con legislación relacionada a publicación en páginas electrónicas de la información completa, sobre los programas académicos, en general esta información se notó insuficiente o desactualizada, lo que dificultó la recolección de datos.

Agradecimientos

Las autoras expresan sentido agradecimiento a la Confederación Latinoamericana de Terapeutas Ocupacionales (CLATO), quien avaló la investigación, a los delegados de los países involucrados por procurar los contactos para la actualización de los programas de terapia ocupacional en la región y un especial agradecimiento a aquellos docentes y coordinadores de los programas por el tiempo dedicado a responder el cuestionario y participar en encuentros virtuales y por último agradecemos a la Coordinación de la Formación de Personal en la Educación Superior - Brasil (por sus siglas en Portugués - CAPES) que mediante la asignación de beca de estudios permitió el desarrollo del programa de estudios de doctorado y el financiamiento de la investigación.

Referencias

- Barrientos Oradini, N., Araya Castillo, L., Acevedo Duque, A., Yáñez Jara, V., Gambra Acle, X., & Cornejo Orellana, C. (2021). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *Arandu UTIC*, 7(1), 163-188.
- Bianchi, P. C., & Malfitano, A. P. S. (2017). Formação graduada em Terapia Ocupacional na América Latina: mapeando quem somos e onde estamos. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 28(2), 135-146. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v28i2p135-146>.
- Bianchi, P. C., & Malfitano, A. P. S. (2018). Retratos da formação graduada em terapia ocupacional: avanços e desafios para o atual panorama latino-americano. In R. A. Santos, P. C. Bianchi & D. C. Santos (Eds.), *Formação em terapia ocupacional no Brasil: pesquisas e experiências no âmbito da graduação e pós-graduação* (pp. 33-56). São Paulo: FiloCzar.
- Bottinelli, M. M., Nabergoi, M., Albino, A., & Benassi, J. (2016). ¿Por qué pensar en epistemología en Terapia Ocupacional? In S. Simó, C. A. Guajardo & O. F. Corrêa (Eds.), *Terapias ocupacionales desde el sur: derechos humanos, ciudadanía y participación* (pp. 97-112). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- BRASIL. (2019). Portaria n.º 2.117, de 6 de diciembre de 2019. Dispone sobre la oferta de carga horaria en la modalidad de enseñanza a distancia (EaD) en cursos de grado presenciales ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES) pertenecientes al Sistema Federal de Enseñanza. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1. Recuperado el 25 de junio de 2025, de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 1-19.
- CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CRESALC. (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113869_spa
- CHILE. (2025). *Bases del sistema de gratuidad en educación superior 2025*. Recuperado el 24 de junio de 2025, de <https://www.gratuidad.cl>
- Cohen, N., & Piovani, J. (2008). *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de la Plata.
- COLOMBIA. (2013). *Condiciones de programa para el otorgamiento y la renovación del registro calificado*. Buenos Aires. Recuperado el 24 de junio de 2025, de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-338162_archivo_pdf.pdf
- COLOMBIA. (2023). *Informe de cobertura en educación superior 2023*. Buenos Aires. Recuperado el 24 de junio de 2025, de <https://www.mineduccion.gov.co>
- COLOMBIA. (2024). Política de gratuidad en la educación superior- reglamento operativo. Por la cual se implementa la Política para el año 2023 en las Instituciones de Educación Superior Públicas. *Diario Oficial*, Bogotá. Recuperado el 12 de enero de 2025, de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Politica-de-Gratuidad-Puedo-Estudiar/409830:Politica-de-Gratuidad-en-la-Educacion-Superior>
- Duarte, C. (2019). Terapia ocupacional entre culturas: una reflexión desde la diversidad colombiana. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 75(2), 83-89. <https://doi.org/10.1080/14473828.2019.1657758>.
- Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación *Paradigma*, 34(1), 83-96. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000100006
- Gomes, N. L., & Hernández, R. (2017). Afrodescendientes y educación superior: un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Revista Educación y Sociedad*, 20(20), 131-154.
- Gonçalves, B. (2024). *Formação graduada nos cursos brasileiros de terapia ocupacional para o ensino voltados aos contextos territoriais e comunitários* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- GRUPO LATINOAMERICANO DEL PROYECTO TUNING. (2013). Crédito Latinoamericano de referencia (CLAR) Proyecto Tuning. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 220-235.
- Hernández, S. R., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2014). Selección de la muestra. In S. R. Hernández, C. Fernández & L. P. Baptista (Eds.), *Metodología de la Investigación* (6. ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- Herrera, J. (2022). La cultura de terapia ocupacional en el Perú. In V. Santos, I. Muñoz & M. Farías (Eds.), *Questões e práticas contemporâneas da terapia ocupacional na América do Sul* (2. ed., pp. 85-90). Curitiba: Editora CVR.
- Iaffei, F., & Giménez, L. (2022). Desde la tierra guaraní: terapia ocupacional en Paraguay. In V. Santos, I. Muñoz & M. Farías (Eds.), *Questões e práticas contemporâneas da terapia ocupacional na América do Sul* (2. ed., pp. 85-90). Curitiba: Editora CVR.
- Jurdi, A. P. S., Nicolau, S. M., Figueiredo, L. D. R. U., Rossit, R. A. S., Maximino, V. S., & Borba, P. L. D. (2018). Revisitar processos: revisão da matriz curricular do curso de terapia ocupacional da Universidade Federal de São Paulo. *Interface*, 22(65), 527-538. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0824>.
- López, J. C., & Núñez, K. P. (2025). Gratuidad en la educación superior chilena: avances, limitaciones y proyecciones. *Formación Universitaria*, 18(2), 161-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000200161>.
- Marchant, J. (2021). Influencia del covid-19 en el rol docente: experiencia de docentes y estudiantes de terapia ocupacional. *Revista UCMaule*, 21(60), 76-89. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>.
- Marsiske, R. (2018). La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo. *Integración y Conocimiento*, 1(8), 151-166. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n1.20111>.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
- Martínez, J., Martínez, M., & González, M. (2023). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: evolución, desafíos y oportunidades. *Revista Digital. Conocimiento Investigación y Educación*, 2(19), 31-43.
- Minayo, M. C. (1993). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Monzeli, G. (2019). *Historias de terapia ocupacional en América Latina: procesos de creación de los primeros programas de formación profesional* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Monzeli, G., Morrison, R., & Lopes, R. (2021). Historias de la Terapia Ocupacional en América Latina: la primera década de creación de los programas de formación profesional. *Revista Ocupación Humana*, 21(2), 113-136. <https://doi.org/10.25214/25907816.1134>.
- Nabergoi, M. (2013). *El proceso de transformación de la atención psiquiátrica hacia el enfoque de cuidados en salud mental en Argentina* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (2015a). *Declaración de Incheon: Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Korea: UNESCO. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (2015b). *Educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Paris. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de <https://www.unesco.org/gem-report/es/efa-achievements-challenges>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (2019). *Educación superior: documento eje* (pp. 1-18). Buenos Aires: SITEAL. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/pdf/1184>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (2020). Educación superior y sociedad: transformaciones sociales en América Latina: un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 39-58.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (2022a). *Educación superior y los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389861_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. (2022b). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022: informe final*. Barcelona. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. (2024a). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe (Eje 1, CRES+5). Avances, retos y prioridades para la educación superior en América Latina y el Caribe*. Brasilia. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Eje-1-La-Ed.Sup_-como-parte-del-sist.-ed.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. (2024b). *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe (Eje 3, CRES+5)*. Brasilia. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Eje-3-La-Ed.Sup_-internacionalizacion-e-integracion-regional.pdf
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. (2024c). *La investigación científica y tecnológica, la innovación, las artes y las humanidades como motor de la democracia y del desarrollo humano y socioeconómico de América Latina y el Caribe (Eje 5, CRES+5)*. Brasilia. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/01/GT-5-Borrador-documento-base.pdf>
- Pan, L. (2014). *Políticas de ensino superior, graduação em terapia ocupacional e o ensino de terapia ocupacional social no Brasil* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pan, L., & Lopes, R. E. (2019). La enseñanza de la terapia ocupacional social en las instituciones federales de educación superior en Brasil. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(1), 23-34. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.53684>.
- Parra, E. (2018). Calidad en los procesos académicos de enseñanza en los programas de terapia ocupacional en Latinoamérica (2006-2018) (Tesis de doctorado). Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Rodríguez, C., & Vargas, D. (2023). Descripción de los planes de estudio de programas de terapia ocupacional ofertados a nivel mundial. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, 1-17.
- Souza, J. F. (2018). Educação Superior na América Latina e Caribe: panorama e perspectivas cem anos após a Reforma de Córdoba. *Revista Educação e Emancipação*, 11(3), 91-122. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p91-122>.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA – SITEAL. (2020). *Perfil de educación: Uruguay*. UNESCO. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/uruguay>
- Stolowicz, B. (2005). Apuntes para pensar la autonomía universitaria hoy. *Revista de Sociología*, (19), 139-148. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2005.27818>.
- Suasnábar, C. (2018). A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 12(14), e048. <https://doi.org/10.24215/23468866e048>.
- Testa, E. (2013). Curing by doing: la poliomielitis y el surgimiento de la terapia ocupacional en Argentina, 1956-1959. *História, Ciências, Saúde--Manguinhos*, 20(4), 1571-1584. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000500008>.
- Tünnermann, C. (2008). La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. In Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *La Reforma de Córdoba: vientre fecundo de la transformación universitaria* (pp. 16-20). Buenos Aires: CLACSO.
- Valderrama, C. M. (2019). Terapias Ocupacionales del Sur: una propuesta para su comprensión. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(3), 671-680. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1859>.

- Valderrama, C. M., Valderrama, C. A., Cereceda, M. A., Villarroel, F., Pollet, M. M., & Guínez, A. J. I. (2023). Educación ambiental en tiempos de crisis socio-ambiental: posibilidades de su inclusión en la formación de terapia ocupacional, desde la perspectiva de las/os docentes. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, 1-21.
- Vázquez, O. M. G. (2015). La calidad de la educación: reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.
- WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS – WFOT. (2016). *Normas mínimas para la educación de terapeutas ocupacionales- español: revisión 2016*. Recuperado el 10 de enero de 2024, de <https://wfot.org/checkout/987/17733>
- Zimmermann, A. B., Moreira, A. B., Silva, D. B., Jorge, I. M. P., Camargo, M. J. G., & Mariotti, M. C. (2019). Reformulação curricular dos cursos de terapia ocupacional: resultados e desafios de um percurso. *Interface*, 23, 1-16.

Contribución de las Autoras

Livet Rocío Cristancho González: Idea original, realización del proyecto de investigación doctoral que dio origen al artículo, diseño de metodología, recolección y análisis de datos, elaboración y redacción del texto, revisión y correcciones. Fátima Corrêa Oliver: Orientadora de la investigación doctoral, planeación de metodología, orientación para diseño de texto, redacción de textos, revisión. Todas las autoras aprobaron la versión final del texto.

Disponibilidad de los datos

Los datos que respaldan los resultados de este estudio están disponibles a través del autor de correspondencia, previa solicitud razonable.

Fuente de Financiamiento

Este manuscrito se deriva de la tesis doctoral del programa de pos-graduación en Terapia Ocupacional, línea de investigación Redes Sociales y Vulnerabilidades de la Universidad Federal de São Carlos, SP-Brasil. Contando con apoyo financiero de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Codig 001).

Autora para la correspondencia

Livet Rocío Cristancho González
e-mail: livetgonzalez@estudante.ufscar.br

Editora de sección

Profª. Dra. Monica Diaz-Leiva